

Wprowadzenie, w: Zbigniew Mazur, Obraz Niemiec w polskich podręcznikach szkolnych do nauczania historii 1945-1989, Instytut Zachodni, Poznań 1995, s. 9-27 (zachowano oryginalną pisownię).

Wojciech Bogumił Jastrzębowski, rozmyślając w 1831 r. nad możliwościami ustanowienia trwałego pokoju w Europie, zasugerował nie tylko szereg interesujących rozwiązań natury instytucjonalnej, ale i zwrócił uwagę na konieczność radykalnej zmiany mentalności ludzkiej – wychowania społeczeństw europejskich w duchu wzajemnego zrozumienia oraz pogardy dla wojny jako barbarzyńskiej metody regulowania sporów międzynarodowych. „Celem edukacji każdego narodu będzie: doskonalenie człowieka, czyli sposobienie go na użytecznego członka społeczeństwa; utwierdzenie w nim władzy rozumu nad namiętnościami, upowszechnianie znajomości boskich i społecznych praw: wpajanie religijnego dla nich uszanowania; na ostatek zaszczerpanie rodzinnej miłości między narodami, połączonymi węzłem wiecznego przymierza. Wspomnienia historyczne, zdolne obudzać nieprzyjemne uczucia między narodami, przedstawiane będą młodzieży jako zabytki barbarzyństwa”¹. Idea wychowania młodych, wchodzących w życie ludzi, na rozumnych i dobrych członków społeczeństwa, potrafiących współżyć z przedstawicielami innych narodów i wyznawcami innych religii, występowała w dziejach często i w różnych wersjach. Zakładała ona optymistycznie, iż natura ludzka jest plastyczna, poddaje się nakazom rozumu i metodą perswazji, przekonywania i objaśniania można z niej wyrugować te cechy, które utrudniają pokojowe współistnienie narodów i państw. Niestety, wezwania i apele ludzi pokroju Jastrzębowskiego po dzień dzisiejszy nic nie utraciły na znaczeniu i aktualności.

Mniej więcej od połowy XIX w. pogląd o konieczności odpowiedniego ukształtowania całych społeczeństw, ażeby przystosować je do współżycia w klimacie tolerancji, otwarcia na inne narody i obce kultury, zadamowił się na dobre w refleksji nad metodami za-

¹ W. B. Jastrzębowski, *Traktat o wiecznym przymierzu między narodami ucywilizowanymi. Konstytucja dla Europy*, opr. F. Ramotowska, Warszawa–Łódź 1985, s. 207.

prowadzenia i utrzymania pokoju. Pozostawało to nie bez związku z postępowaniem demokracji i rosnącym udziałem w życiu politycznym mas społecznych – nie przygotowanych do tego umysłowo i emocjonalnie, łatwo ulegających manipulacjom, podatnych na hasła odwołujące się do nienawiści klasowej, narodowej i rasowej. Nietrudno było dojść do wniosku, iż tak, jak mity narodowe i negatywne stereotypy etniczne ułatwiają prowadzenie polityki agresywnej, tak upowszechnienie postaw racjonalnych, wyzbytych fanatyzmu trybalnego lub religijnego, może zapobiec lub co najmniej utrudnić mobilizowanie społeczeństw w nienawiści do innych narodów. Ruchy pacyfistyczne, marzące o stworzeniu raz na zawsze pokojowego ładu w Europie musiały zająć się, prędzej czy później, problemem wychowania społeczeństw z myślą o porozumieniu między narodami, przede wszystkim zaś systemem kształcenia młodzieży, funkcją szkoły, programami nauczania i treściami zawartymi w podręcznikach szkolnych. „Pisać podręcznik, zwłaszcza podręcznik szkolny, to oddziaływać na duchowy rozwój młodzieży. Jeśli zatem pragnie się rozwijać porozumienie między narodami, to trzeba nadzorować, w jakim duchu są pisane te podręczniki” – zauważył Edouard Bruley².

Ta ostatnia uwaga w szczególności dotyczy podręczników do nauczania historii, albowiem to właśnie edukacja historyczna przyczynia się wyjątkowo silnie do wykształcenia stereotypów dotyczących własnego i innych narodów. W definicjach narodu nie przypadkiem wielu badaczy tak mocno akcentuje narodotwórczą rolę tradycji. Jerzy Topolski wywodził, iż „świadomość historyczna jest istotnym, prawdopodobnie najistotniejszym elementem wiążącym naród, czyli jest istotnym składnikiem świadomości narodowej”³. Jerzy

² E. Bruley, *Sous le signe de Clio*, w: *Deutschland–Frankreich–Europa. Die deutsch-französische Verständigung und der Geschichtsunterricht*, Baden-Baden 1953 s. 9.

³ J. Topolski, *Rola świadomości historycznej w budownictwie socjalizmu*, w: J. Maternicki (red.), *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*, Warszawa 1985, s. 252. W innym miejscu autor ten napisał: „Świadomość (wiedza) historyczna jest osią świadomości narodowej. Nie ma narodu bez wspólnej wiedzy historycznej, bez świadomości wspólnej przeszłości”; „Świadomość historyczna jako element świadomości narodowej spełnia wskazaną rolę wiążącą, równocześnie jednak stanowi ona podstawowy warunek zbiorowego działania. Inaczej można by powiedzieć, że świadomość historyczna jest najbardziej istotnym elementem struktur motywacyjnych zbiorowego działania narodu. Spełnia ona zatem rolę zarazem stabilizującą ludzi, jak i dynamiczną, motywując ich działania”, J. Topolski, *Historia i życie*, Lublin 1988, s. 97, 98.

Maternicki zauważył, iż świadomość historyczna to „kompleks wyobrażeń o przeszłości oraz system wartości towarzyszących tym wyobrażeniom”; wyobrażenia te – podkreślał – muszą być jednak „żywe”, czyli „mające bezpośredni związek z aktualną sytuacją społeczną danej grupy, a także jej własną wizją przyszłości”⁴. Zdaniem Bronisława Geremka „historia wśród nauk jest siłą rzeczy najbardziej podporządkowana ramom narodowym: pamięć zbiorowa w większym stopniu niż świadomość wspólnoty ludzkiego losu służy spistości grupy etnicznej”⁵. Tradycję, która spełnia niezmiernie ważną funkcję narodotwórczą – jak pisał Jerzy Szacki – trzeba uznać za „fenomen zasadniczo społeczny: inne źródła wiedzy mogą mieć charakter indywidualny, tradycja natomiast pojmowana jest zawsze jako korelat jakiejś trwałej grupy społecznej. Charakterystyczne, iż wszystkie doktryny tradycjonalistyczne skłaniały się ku antyindywidualizmowi i apologii takiej lub innej społecznej całości”⁶. Tak więc, historycy reprezentujący różne orientacje badawcze i ideowe, zgodni są co do tego, że świadomość historyczna stanowi ważny komponent tożsamości grupowej (narodowej), niezwykle głęboko oddziałujący na obraz „swoich” i „obcych”.

Niestety, społeczne wyobrażenia o przeszłości zdają się mieć niewiele wspólnego z ideałem obiektywnego poznania naukowego. Łatwiej i trafniej można je opisać w kategoriach mitów, auto- i hetero-

⁴ J. Maternicki, *Historia a edukacja polityczna*, w: J. Maternicki (red.), *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa...*, s. 68. „Świadomość historyczna ma szczególną wartość dla wspólnot narodowych. Spaja je duchowo, dodaje im wiary we własne siły, sankcjonuje przyjęty w nich system wartości, podnosi zasługi, rozgrzesza z niepowodzeń wznacza nadzieje na lepszą przyszłość”, por. J. Maternicki, *Historiografia i kultura historyczna. Studia i szkice*, Warszawa 1990, s. 38. Autor ten mocno podkreślał, że „świadomość historyczna młodzieży pozostaje pod przemożnym wpływem tzw. wiedzy potocznej. Młodzież myśli o przeszłości z reguły w podobny sposób jak świat ludzi dorosłych. Podlega też oddziaływaniu tych samych mitów, legend i stereotypów, które kształtują świadomość historyczną ludzi dorosłych”, por. J. Maternicki, *Historia a odkrywanie i zmienianie świata*, w: *Po co uczyć historii?*, pr. zbior., Warszawa 1988, s. 29.

⁵ B. Geremek, *Historyk w świecie polityki*, „Gazeta Wyborcza” 9-10 stycznia 1993, s. 8.

⁶ J. Szacki, *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*, Warszawa 1991, s. 239.

stereotypów, ksenofobii i megalomanii narodowej⁷. Przekonanie o doznanych z zewnątrz cierpieniach, ale i zwycięstwach odniesionych nad innymi narodami w bardzo głęboki sposób kształtuje świadomość społeczną: konsoliduje w pragnieniu odwetu za poniesione klęski lub poczuciu satysfakcji z przewagi zyskanej nad wrogiem. Społeczna pamięć o przeszłości jest w gruncie rzeczy bardzo uproszczona, sprowadza się do kilku ogólnych „prawd”, które nawet nie zawsze podpierane są odpowiednio dobranymi i stosownie zinterpretowanymi faktami historycznymi. „Polacy byli zawsze bohaterscy, choć często słabsi”, „Polacy zawsze byli tolerancyjni”, „Włosi są tchórzliwi”, „Polacy nie potrafią się rządzić”, „O wolność walczył lud, panowie zdradzali Polskę”, „Kościół katolicki zawsze był z narodem”, „Na Ziemiach Zachodnich zawsze byliśmy, jesteśmy i będziemy” – to kilka przykładów bardzo popularnych, uogólnionych „nauk” płynących z przeszłości. Te społecznie ukształtowane opinie sygnalizują dążenie do dobrego samopoczucia grupowego i jednostkowego, które przejawia się z jednej strony w zapominaniu o swoich nieprawościach i natrętnym przypominaniu własnej świetności oraz z drugiej – w zadowoleniu z niepowodzeń innych narodów lub uporczywym wypominaniu im wszelkich możliwych przewinień.

Sądzić, że historiografia i edukacja historyczna zwycięsko opierały się wyobrażeniom potocznym, samouwielbieniu i ksenofobii, byłoby dużą naiwnością. Raczej odwrotnie, to właśnie w XIX w. historycy poszli na służbę ideologii nacjonalistycznych, zajęli się kreowaniem mitów narodowych i poświęcili swe dzieła uzasadnianiu zaborczości własnych narodów lub usprawiedliwianiu ich dziejowej nieudolności. W konsekwencji, wydobywali oni głównie to, co dzieli, a nie to, co łączy społeczność europejską. W okresie romantyzmu partykularyzm odniósł triumf nad uniwersalizmem; przedmiotem kultu stał się „duch narodowy” wykształcony w toku dziejów i modelujący życie psychiczne jednostki. I nie przypadkiem w centrum zainteresowania ówczesnych badaczy znajdowała się historia polityczna, która w przeciwieństwie do historii kultury lub społeczeństw ułatwia eksponowanie tego,

⁷ Por. J. Maternicki, *Historia a odkrywanie i zmienianie świata...*, s. 29-49 oraz M. Śliwa, *Odmitologizować świadomość historyczną Polaków, w: Po co uczyć historii?...*, s. 254-262.

co różni i skłóca narody⁸. Przeszłość traktowano wtedy, i czyni się tak zresztą po dzień dzisiejszy, w sposób instrumentalny. Pod piórem historyków terytorialne rywalizacje między państwami przekształcają się w spory dotyczące rzekomej prawdy historycznej; konflikty między partiami dążącymi do władzy przybierają formę polemik wokół systemów wartości; walki pomiędzy realizującymi swe egoistyczne interesy grupami społecznymi rozpatrywane są w kategoriach *ex definitione* lepszych lub gorszych społeczności rasowych, narodowych i klasowych; różnice światopoglądowe i religijne zamieniają się w starcia między dobrem i złem⁹.

⁸ Por. uwagi Th. Nipperdeya zawarte w jego artykule *Auf der Suche nach der Identität: Romantischer Nationalismus*, w: *Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays*, München 1991, s. 135-138. Por. też G. G. Iggers, *Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart*, (tłum. z j. ang.), München 1971, 398 ss., oraz H. Olszewski, *Nauka historii w upadku*, Warszawa-Poznań 1982, 657 ss.

⁹ „Nic powszechniejszego – pisał Józef Szujski – jak posługiwanie się historią, szczególnie u nas. Nie ma sprawy, przy której by jej, w najfałszywszy najczęściej sposób, nie poruszano. Służy ona za broń codzienną, tuzinkową, ulepioną z wielkich frazesów i nieomylnych rzekomo dogmatów. W pojęciu dosyć powszechnym jest też historia narodowa przede wszystkim czymś dzisiejszym naszym dążeniem służącym, potulną służką zapatrywań politycznych i dostarczycielką szumnych słów bez liku. Popularyzowana i przykrojona najwygodniej, ma ona służyć do budzenia i utrzymywania ducha narodowego we wszystkich warstwach społeczeństwa”, por. J. Szujski, *Wstępna prelekcja otwierająca kurs historii polskiej, (1869)*, w: M. H. Serejski, *Historycy o historii. Od Adama Naruszewicza do Stanisława Kętrzyńskiego 1775-1918*, Warszawa 1963, s. 139.

Nie bez racji uwikłanie historii w doraźne konflikty polityczne było mocno eksponowane przez uczonych marksistowskich. W 1983 r. Antoni Czubiński napisał: „Walka ideologiczna nabrała ostatnio wielkiego znaczenia. W walce tej znakomitą odskocznią stanowi historia najnowsza. Historia była od dawna wykorzystywana w walce ideologicznej. Wynika to z samej istoty historii i charakteru walki ideologicznej. Współczesna walka ideologiczna stanowi przedłużenie walki politycznej toczonej w bliższej i dalszej przeszłości. W tej sytuacji historia stanowi swego rodzaju zaplecze tej walki. Poszczególne klasy i grupy społeczne, a także odpowiadające im partie i kierunki ideowo-polityczne, szukają w historii genezy swego ruchu, historycznego uzasadnienia swego istnienia, argumentów świadczących o swej przydatności politycznej, celowości istnienia itp.”, por. A. Czubiński, *Historia najnowsza płaszczyzną walki ideologicznej*, w: *Historia i wychowanie*, pr. zbior., Warszawa 1983, s. 37. Autor miał rację: historią manipulowały w 1983 r. zarówno elity rządzące, jak i działająca w podziemiu opozycja, różnice między obu stronami polegały tylko na hołdowanych przez nie odmiennych systemach wartości, z którymi można się było utożsamiać lub nie.

Przeszłość jest poddawana świadomej obróbce zarówno przez dyktatury, jak i demokracje, instytucje świeckie i religijne. Charles E. Merriam wychodząc z założenia, iż żadna władza nie byłaby w stanie utrzymać się jedynie dzięki stosowaniu przemocy, wskazał na to, że musi się ona otaczać tym, w co można wierzyć (*credenda*) i podziwiać (*miranda*). Flagi, dekoracje i uniformy, muzyka i pieśni, nazwy miejsc publicznych, parady i demonstracje, dni i okresy pamięci narodowej, zrytualizowane obrzędy religijne i świeckie są chłodno skalkulowane w celu uzasadnienia i umocnienia panowania elit. Klasy polityczne i kościoły zawłaszczają sobie największą liczbę dni kalendarza i dzieje się tak ze względu na ich aż nazbyt oczywiste interesy – pisał Merriam. Jeśli symbole aktualnie panującej elity władzy przestają budzić respekt, to jest to jeden z pierwszych sygnałów upadku jej autorytetu i wchodzenia instytucji państwowych w stadium kryzysowe; jeśli na znaczeniu zyskują kontrsymbole, propagowane przez radykalną opozycję, to należy się spodziewać zmian o charakterze systemowym. Po zagarnięciu władzy, nowe elity natychmiast zaczynają upowszechniać własną wizję przeszłości. „Jedno z pierwszych zadań nowego reżimu polega na wyprodukowaniu innej, zawierającej nową interpretację, historii, co w rzeczywistości może zresztą i poprzedzać obalenie starego reżimu”¹⁰. I rzeczywiście, np. wprowadzenie systemu komunistycznego w Polsce pociągnęło za sobą masowe upowszechnienie plebejskiej wizji przeszłości, niechętniej elitom szlacheckim i burżuazyjnym, propagującej etos bliski warstwom niżej położonym w hierarchii społecznej. Na tej samej zasadzie, wraz z upadkiem komunizmu zaczęto upowszechniać wizję przeszłości mocno nasyconą akcentami narodowymi i klerykalnymi.

Na zbiorowych wyobrażeniach o przeszłości, w tym także na sposobie ujmowania jej przez profesjonalnych historyków, ciążyą bezpośrednio doświadczenia życiowe kolejnych pokoleń. Radykalne zmiany w życiu wewnętrznym albo dramatyczne konflikty z innymi narodami mogą doprowadzić do wykształcenia się, przejściowo lub bardziej trwale, zupełnie nowej perspektywy w postrzeganiu przeszłości, choć zdarzają się też przypadki zdumiewających nawrotów do starych poglądów, zdawałoby się już zupełnie przewyciężonych i zarzuconych. „Nowa epoka – jak to radykalnie sformułowała Nina Assorodobraj – przemyśla na nowo historię i swój do niej stosunek.

¹⁰ Ch. E. Merriam, *Political Power*, Glencoe (Ill.) 1950 (I wyd. 1934), s. 108.

Nie tylko próbuje stosować nowe kryteria wyboru faktów i ich oceny, nie tylko stosuje nowe horyzonty przestrzenno-kulturowe, ale i sam stosunek do poznania historycznego i jego możliwości, do 'nauk' płynących z historii, do społecznej roli treści historycznych w kulturze w przeszłości i terażniejszości"¹¹. Idąc tropem tego rozumowania, można powiedzieć, iż ostatnia wojna światowa, która traumatycznie zaważyła na świadomości narodów europejskich, rzutuje przy okazji na przedstawianie i ocenę konfliktów międzynarodowych w odległej przeszłości. Zbrodnie hitlerizmu doprowadziły do przewartościowania dziejów Niemiec. Zaczęto je odtąd studiować pod kątem wyjaśnienia genezy wydarzeń, jakie się rozegrały w ciągu niespełna trzynastu lat; społeczeństwo niemieckie albo odwracało się ze wstrętem od własnej przeszłości, albo przemilczało jej ciemne strony, albo też odczuwało jej nieznośne, paraliżujące brzemie. Po 1989 r. przed trudnym problemem uporania się z przeszłością stoją narody krajów postkomunistycznych, które nie dość, że uciekają przed tym wyzwaniem [?] w prymitywny materializm, to jeszcze kreują się na ofiary realnego socjalizmu, skrzętnie przemilczając, iż były jego wcale aktywnymi współtwórcami.

W nauczaniu historii dopuszczano się tyłu chłodno skalkulowanych nadużyć wobec zwykłej przyzwoitości, że można żywić spore wątpliwości co do światopoglądowych walorów jej obecności w szkole. W każdym razie, nie przypadkiem idea wychowania młodzieży ku pojednaniu między narodami łączyła się z postulatem zmodyfikowania treści zawartych w podręcznikach szkolnych. Konkretnie starania w tym kierunku podjęto niemal nazajutrz po zakończeniu I wojny światowej. Kiedy w 1926 r. założono Międzynarodowe Stowarzyszenie Związków Nauczycielskich, to w jego programie natychmiast umieszczono zobowiązanie do propagowania edukacji w duchu „porozumienia narodów, poszanowania godności ludzkiej i przestrzegania praw człowieka”¹². Prace nad rewizją treści podręczników napotykały

¹¹ N. Assorodobraj, *Żywa historia. Świadomość historyczna: symptomy i propozycje badawcze*, „Studia Socjologiczne” 1963, nr 2, s. 15.

¹² Cyt. za: O.-E. Schüddekopf, *Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945-1965. Tatsachen und Probleme*, Braunschweig 1966, s. 8; por. także K.-J. Jeismann, *Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben, Arbeitsweise und Probleme*, „Aus Politik und Zeitgeschichte” 11 września 1982, B. 36/82, s. 27-37 oraz V. R. Berghahn, H. Schissler (eds), *Perceptions of History. International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*, Oxford-New York-Hamburg 1987, 181 ss., *passim*.

jednak szereg trudności politycznych i ostatecznie zostały pogrzebane na parę lat przed wybuchem II wojny światowej. Pierwsze międzynarodowe porozumienie w sprawie okresowej rewizji podręczników zawarły w 1933 r. Argentyna i Brazylia; w 1935 r. Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej opracował model takiego porozumienia, który miał posłużyć jako wzorzec w dwustronnych negocjacjach; w 1935 r. historycy francuscy i niemieccy uzgodnili 40 zaleceń, które co prawda nie weszły w życie, ale na ich bazie wznowiono pertraktacje w kilka lat po zakończeniu II wojny światowej.

Po 1945 r. wzrósł nacisk na przeprowadzenie rewizji podręczników szkolnych, zarówno w ramach uzgodnień bilateralnych, jak i pod auspicjami UNESCO. W konstytucji UNESCO (16 listopada 1945 r.) w pierwszym zdaniu preambuły powiedziano: „(...) ponieważ wojny biorą początek w umysłach ludzi, więc i w umysłach ludzi musi być zbudowana obrona pokoju”. Już podczas pierwszego oficjalnego posiedzenia UNESCO w 1946 r. przyjęto 9-punktowy program ulepszenia podręczników szkolnych. W 1949 r. organizacja ta wydała *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aid to International Understanding* (Paryż 1949). W 1950 r. wznowiono spotkania historyków francuskich i niemieckich poświęcone podręcznikom historii; w 1951 r. przyjęli oni tekst zaleceń. Od tej pory zaczęła się upowszechniać praktyka powoływania mieszanych komisji do rewizji podręczników szkolnych, w tym także podręczników historii. Niezwykle ożywioną działalność w tym zakresie prowadziła Republika Federalna Niemiec. W latach pięćdziesiątych historycy niemieccy wspólnie z historykami krajów zachodnich, wypracowali w dwustronnych rozmowach serię zaleceń podręcznikowych. W latach siedemdziesiątych podjęto analogiczne rozmowy ze stroną polską; w 1976 r. wspólna polsko-zachodniemiecka komisja podręcznikowa uzgodniła tekst zaleceń, który skądinąd spotkał się później z krytyką zarówno w RFN, jak i PRL¹³.

¹³ Informacje o pracach polsko-zachodniemieckiej komisji do spraw rewizji podręczników szkolnych zawarte są w wydanych dotąd 13 tomach specjalnej serii opublikowanej przez Instytut Zachodni w Poznaniu, pod zbiorową redakcją A. Czubińskiego i Z. Kulaka. Tom ostatni zawiera swego rodzaju podsumowanie prac historyków polskich i zachodniemieckich, por. *Dorobek konferencji podręcznikowych Polska-RFN (1972-1987)*, Poznań 1992, s. 194. Zaslugujące na przebadanie „konsultacje” historyków środkowoeuropejskich i radzieckich na temat podręczników miały zupełnie inny charakter i służyły innym celom.

Nie sposób bez przeprowadzenia szczegółowych badań powiedzieć, czy podręczniki, lub ogólniej szkoła polska, wychowywały młodzież w duchu zbliżenia z innymi narodami, czy też raczej kształtowały postawy ksenofobijne. Można jednak zasadnie powątpiewać, czy otwierały one intelektualnie i emocjonalnie na świat zewnętrzny, czy w rozsądnych, wyważonych proporcjach dostarczały wiedzy o dziejach powszechnych i własnego narodu. Witold Gombrowicz chyba nie bez racji, choć złośliwie, napisał, że w Polsce „nauczanie jest potwornie ciężkim i nieporęcznym aparatem, obfitym w ludzi skostniałych, idee skostniałe, gdzie ten biedny szczeniak – ofiara edukacji – jest właściwie na najdalszym planie, a najważniejszą rzeczą jest zatrudnić nauczycieli, wielotysięczną rzeszę tej biurokracji. Poza tym szkoła musi nadal wychowywać w 'duchu narodowym', a to oznacza zupełne spaczenie perspektywy na całą kulturę światową. Lokalne bitwy urastają do rozmiaru wydarzeń dziejowych, a o faktach naprawdę ważnych prawie się nie wspomina”¹⁴. Występujący w społeczeństwie dorosłym brak zrozumienia dla odczuć innych narodów, natężenie uprzedzeń wobec sąsiadów Polski oraz rozmiary megalomanii narodowej, podpowiadają, iż system oświaty, w tym także nauczanie historii, raczej nie promował przesadnej miłości do Niemców, Rosjan, Żydów i Ukraińców. Pamiętać w dodatku trzeba, iż treści przekazywane w szkole były potęgowane, przynajmniej jeśli chodzi o wrogość do Niemców, poprzez oddziaływanie środków masowego przekazu. Wątpliwe, żeby polski Kościół katolicki lub rodzina wychowywały w duchu mniej narodowym niż szkoła, choć czyniły to inaczej. Rodzina polska na ogół wzmacniała, a czasami wręcz dopiero kreowała, negatywny stereotyp Żyda, Ukraińca i Niemca.

Z kolei specjalistyczne monografie historyczne i literatura popularnonaukowa w niewielkim stopniu mogły się przyczynić do zneutralizowania uproszczonych wyobrażeń o przeszłości, wyniesionych ze szkoły, z rozmów rodzinnych, z lektury gazet i oglądania telewizji. Z natury rzeczy zasięg ich bezpośredniego oddziaływania był ograniczony do elitarnego odbiorcy, poza tym w konkretnym przypadku historiografii PRL, zwłaszcza zaś tzw. niemcoznawstwa, można mieć

¹⁴ W. Gombrowicz, *Wspomnienia polskie. Wędrowki po Argentynie*, Warszawa 1990, s. 36.

czasami uzasadnione wątpliwości co do jej ideowego wydźwięku i przesłania. Jan Pomorski ocenił polską historiografię zapewne trochę sumarycznie, ale niepodobna całkowicie zakwestionować jego poglądu, iż: „Brak perspektywy europejskiej, czy chociażby tylko widzenia spraw polskich w aspekcie interesów państw ościennych, tak zauważalny w wielu publikacjach, wywołuje określone reperkusje w potocznej świadomości historycznej. Jest ona w dużej mierze podszyta nacjonalizmem i zupełnie nie liczy się z realiami polityki międzynarodowej”¹⁵. Ocena ta odnosi się naturalnie do wydawnictw oficjalnych, ale właściwie, z niewielkimi tylko zastrzeżeniami, można ją przenieść także na publikacje drugiego obiegu lub audycje historyczne nadawane przez polskojęzyczne radiostacje zagraniczne. Nie przeceniając wpływu tych ostatnich¹⁶, przypomnieć warto, że dotyczyły one głównie historii Polski i konfliktów polsko-radzieckich i nie tak znów rzadko miały, z całkiem skądinąd zrozumiałych powodów, zabarwienie mocno narodowe, choć ich ostrze kierowało się nie przeciwko Niemcom, lecz Rosjanom. Opublikowane przez Jana Józefa Lipskiego w 1981 r. rozważania o polskiej ksenofobii¹⁷ były czymś zgoła wyjątkowym i spotkały się nie tylko z atakami komentatorów partyjnych, ale i z kwaśnym przyjęciem opozycji narodowo-katolickiej.

Trudno precyzyjnie określić bezpośredni wpływ szkolnych podręczników do nauczania historii, wiedzy o świecie współczesnym,

¹⁵ J. Pomorski, *Historiografia wobec świadomości prospektywnej współczesnych Polaków*, w: Z. Mańkowski, J. Pomorski (red.), *Społeczna funkcja historii a współczesność*, Lublin 1985, s. 185.

¹⁶ W latach osiemdziesiątych PZPR mocno chyba wyolbrzymiała zakres oddziaływania drugiego obiegu na młodzież. W ekspertyzie sporządzonej w 1983 r. można przeczytać: „(...) obecny stan edukacji historycznej w Polsce jest pod wieloma względami niezadowalający. Historia 'oficjalna' zajmuje wprawdzie poczesne miejsce w szkole, w różnych formach działalności oświatowej, w literaturze i publicystyce, jednakże jej wpływ na świadomość historyczną młodzieży i społeczeństwa jest ograniczony. Dzieje się tak nie tylko wskutek ciężenia wyobrażeń tradycyjnych, lecz także dużej aktywności na tym polu zagranicznych ośrodków propagandowych oraz rodzimej opozycji politycznej. Istotną rolę (kto wie, czy nie decydującą) odgrywają tu również nasze własne błędy i niedomagania”, J. Maternicki, J. Centkowski, A. Czubiński, J. Maciszewski, A. Suchoński, M. Wojciechowski, *Opinia zespołu partyjnego historyków przy KC PZPR o aktualnym stanie i perspektywach rozwoju edukacji historycznej*, w: J. Maternicki (red.), *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa...*, s. 267.

¹⁷ J. J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, w: tegoż, *Tunika Nessosa*, Warszawa 1992, s. 139-164.

geografii i języka polskiego na postrzeganie przez młodzież własnego i innych narodów. Generalnie polskie podręczniki były nudne, często niezrozumiałe i zawile; służyły one bardziej do wymęczenia dzieci niż nauczania ich czegokolwiek; uczniom można tylko współczuć tej zakalcowatej lektury. Mimo to wydaje się, iż treści w nich zawarte, zwłaszcza ogólna wizja świata i mechanizmów nim rządzących, wartościowanie i hierarchizowanie wydarzeń, język opisu i oceniania faktów historycznych, to wszystko mocno zapadało i zapada w pamięć uczniów, kształtując ich pogląd na świat i co więcej, pośrednio także postawy życiowe. Przystwojenie i zaakceptowanie tezy o „koniecznościach dziejowych” mogło prowadzić do fatalizmu i obniżenia jednostkowego aktywizmu, zwłaszcza w sferze politycznej i społecznej; myślenie kategoriami „walki klasowej” wpływało na konfliktogenne i roszczeniowe postrzeganie świata; ponura wizja Polski z wiecznie „pogłębiającym się uciskiem” oddziaływała frustrująco, sprzyjając rodzeniu się postaw agresywnych; pogląd o „dziejowej roli mas” miał swój odpowiednik w postaci lekceważenia elit intelektualnych; położenie akcentu na tych, co „przeegrali”, a nie na tych, co „zwyciężyli” w rywalizacji o wiedzę, bogactwo i władzę sprzyjało bierności i oczekiwaniu na wsparcie ze strony instytucji państwowych etc. etc. Również w odniesieniu do problematyki międzynarodowej można z dużą zasadnością przyjąć, iż takie a nie inne treści zawarte w podręcznikach zaszczybiały lub umacniały w młodzieży określone postrzeganie świata zewnętrznego i określony doń stosunek emocjonalny.

Wszystko to jednakże nie zmienia faktu, iż sama analiza treści podręczników nie upoważnia jeszcze do wyrokowania o kompleksowym oddziaływaniu szkoły na postawę młodzieży wobec obcych narodowości. Ażeby poznać ten wpływ, należałoby przebadać nie tylko populację uczniowską, ale i zmiany, jakie następowały po wojnie w środowisku nauczycielskim, o którym tylko ogólnie wiadomo, że ulegało systematycznej degradacji intelektualnej i moralnej. Można przypuszczać, że najbardziej nawet powierzchowne sondaże socjologiczne przeprowadzone wśród nauczycieli przyniosłyby wyniki mocno zatrważające. Pewnym sprawdzianem, bardzo jednak niedoskonałym, oddziaływania szkoły, w tym także edukacji historycznej, mogą być postawy wobec obcych występujące w dorosłym społeczeństwie. Jeśli chodzi o podręczniki do nauczania historii, to jak się wydaje, dostrzec

można korelację między upowszechnianymi w nich treściami a przejawami ksenofobii w społeczeństwie polskim. Ale do korelacji tej należy podchodzić ostrożnie, albowiem nie sposób tłumaczyć zachowań dorosłych wyłącznie, lub przede wszystkim, treściami, jakie wpajano w szkole i to za pośrednictwem tekstów drukowanych. Podręczniki są nade wszystko bardzo cennym źródłem do poznania polityki edukacyjnej, celów i środków obranych przez władze oświatowe w procesie socjalizacji ucznia, przekazywania mu wybranego systemu wartości, tradycji i stereotypów porządkujących otaczający go świat. Najwięcej mówią one o polityce klasy rządzącej, o tym jak ona postrzegała przeszłość i manipulowała wykładem dziejów powszechnych, nie bez aktywnej – dodajmy – współpracy rzeszy profesjonalnych historyków, nauczycieli i naturalnie autorów podręczników.

Interes klasy rządzącej PRL, odrzucającej znaczną część tradycji polskich, powiązanej ideologicznie i politycznie z klasą rządzącą ZSRR, doprowadził po II wojnie światowej do zmian w dotychczasowym wykładzie historii powszechnej, w hierarchizowaniu cywilizacyjnej roli poszczególnych państw, stopniu zainteresowania dziejami Wschodu i Zachodu. Zagadnienie to zasługuje na odrębne opracowanie, w tym miejscu starczy ogólnie wspomnieć o dążeniu, szczególnie intensywnym w latach pięćdziesiątych, do wykorzenienia dawnego i zaszczepienia nowego obrazu Wschodu i Zachodu. Teoretyczną podbudowę dla tej reorientacji próbowano wypracować podczas Pierwszej Konferencji Metodologicznej Historyków Polskich w Otwocku (28 grudnia 1951-12 stycznia 1952). Wówczas to radziecki historyk, Eugeniusz Kosminski ostro skrytykował naukę burżuazyjną, która jego zdaniem „otwarcie lub skrycie dzieliła narody na historyczne i niehistoryczne i w historii świata wyznaczała rolę kierowniczą zachodnioeuropejskim narodom romańsko-germańskim, pozostawiając innym narodom miejsce drugorzędne. Czas już wreszcie zerwać ostatecznie z tym ‘europocentryzmem’ – zwłaszcza w odniesieniu do historii średniowiecza. Czas już zapewnić właściwe miejsce w historii ludzkości narodom Europy wschodniej, ludom słowiańskim, nadunajskim, Bizancjum, ludom Bliskiego, Środkowego i Dalekiego Wschodu”¹⁸. Niezależnie od tego, że historiografia nawiązująca do

¹⁸ E. Kosminski, *Aktualne zagadnienia mediewistyki marksistowsko-leninowskiej*, w: *Pierwsza konferencja metodologiczna historyków polskich. Przemówienia, referaty, dyskusja*, t. I, Warszawa 1953, s. 352.

słynnych podziałów Hegla i Rankego zasługiwała istotnie na krytykę, to za wystąpieniem Kosminskiego krył się wyraźny, politycznie umotywowany, zamiar przestawienia historiografii polskiej na zupełnie inne tory, zwłaszcza zaś wyrugowania z niej odziedziczonego po pozytywizmie i międzywojniu systemu wartościowania europejskiego dorobku cywilizacyjnego.

Radzieckie sugestie spotkały się zresztą z aprobującym odzewem historyków polskich, którzy nawet zaostrzyli krytyczne uwagi Kosminskiego o zachodniej mediewistyce. Tadeusz Manteuffel zarzucił tej ostatniej obracanie się w kręgu „historii państw sukcesyjnych Rzymu” i wskazał na jej „zacieśnienie do basenu Morza Śródziemnego i wielkie lekceważenie, czy nawet zgoła pomijanie historii Europy wschodniej i krajów pozaeuropejskich. W mediewistyce zachodniej panuje dotychczas okcydentalizm, z którym należy zerwać. Zasadą nauki radzieckiej (...) jest właśnie podjęcie próby zerwania z tym okcydentalizmem i uczynienie z historii średniowiecznej powszechnej tego, czym ona być powinna w rzeczywistości”¹⁹. Okcydentalizm skrytykował także Stefan M. Kuczyński oraz Marian H. Serejski, który dorzucił, iż podział na narody historyczne i niehistoryczne „uzasadniał uprzywilejowanie pewnych narodów, narodów zachodnich przodujących w rozwoju kapitalistycznym, sankcjonował system kolonialny”²⁰. Kosminski pochwalił te wystąpienia mówiąc: „Polscy uczeni znaleźli trafniejsze określenie: ‘okcydentalizm’. Błąd historyków bowiem polegał na skoncentrowaniu się na historii nie tyle Europy, ile jej krajów zachodnich, które uważano za najbardziej przodujące, za główny obiekt historii światowej”²¹. Historyk radziecki i historycy polscy mieli najwidoczniej te same kompleksy społeczne i narodowe, które później znalazły odzwierciedlenie również w podręcznikach szkolnych: w zakresie uwzględniania w nich historii powszechnej, zwłaszcza dziejów Słowiańszczyzny i Bizancjum, w tendencji do relatywizowania osiągnięć kultury zachodniej.

W okresie powojennym obce narody pojawiały się na łamach podręczników przede wszystkim w ramach wykładu historii powszechnej, czyli prezentowania odrębnych tematów poświęconych historii

¹⁹ *Ibidem*, s. 392.

²⁰ *Ibidem*, s. 394.

²¹ *Ibidem*, s. 519.

niektórych państw europejskich i w znacznie mniejszym stopniu – pozaeuropejskich. Wykład tak rozumianej historii powszechnej został mocno poszerzony w programie obowiązującym w latach 1950-1957, który później uległ jednakże rozlicznym modyfikacjom. Program z 1950 r. oddzielił historię Polski od historii powszechnej, rozbudował nauczanie historii starożytnej, średniowiecznej, wielkich mocarstw w czasach nowożytnych. Materiał dotyczący dziejów powszechnych i polskich miał się wtedy tak jak 3:1, co oznaczało radykalne zerwanie z założeniami nauczania historii w okresie międzywojennym²². Wiązało się to jednak z wprowadzeniem do szkół podręczników tłumaczonych z języka rosyjskiego, ze wszystkimi tego ujemnymi skutkami²³. Poczynając od tzw. polskiego października systematycznie okrawano nauczanie dziejów powszechnych na rzecz poszerzenia wykładu historii narodowej. W 1957 r. proporcje między historią powszechną i historią Polski miały się jak 2:1; w następnych latach stopniowo redukowano nauczanie historii powszechnej starożytnej i średniowiecznej; w 1974 r. wspomniane proporcje wyniosły już 1:1²⁴. Powrócono do przedwojennej praktyki omawiania łącznie, w jednym podręczniku, materiału dotyczącego dziejów Polski i innych narodów.

Zagadnienie proporcji między historią powszechną i ojczystą zawsze budziło kontrowersje, z tym że wśród profesjonalnych historyków zdawał się przeważać pogląd o konieczności szerszego uwzględnienia dziejów innych państw i narodów. Juliusz Bardach w 1963 r. napisał: „Dzieje powszechne były na marginesie, interesowały niewielu. Odbijało się to i na programach. Tymczasem

²² Por. J. Maternicki, *Kultura historyczna dawna i współczesna*, Warszawa 1979, s. 297-298.

²³ Barbara Jakubowska zwraca uwagę, iż w podręcznikach tych szeroko uwzględniano dzieje Azji, mocno akcentowano wysoką kulturę Bizancjum, krytycznie oceniano dorobek kultury zachodnioeuropejskiej. „Podręczniki pisane przez historyków radzieckich, dostosowane do potrzeb radzieckiej szkoły, prezentowały młodzieży polskiej odmienny od dotychczasowego sposób patrzenia na dzieje powszechne. Naczelne miejsce w wykładzie podręcznikowym zajmowała historia Rosji oraz sprawy powszechnodziejowe mające stanowić jej odpowiednie naświetlenie. W opisach częste były porównania do sytuacji Rosji w poszczególnych okresach jej dziejów”, B. Jakubowska, *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944-1956*, Warszawa 1986, s. 245.

²⁴ J. Maternicki, *Kultura historyczna...*, s. 306.

życie współczesne, a także potrzeba przewyciężenia tak silnych wciąż w nas mitów, wśród których poczesne miejsce zajmuje mit wyjątkowości dziejów Polski, wymagają konsekwentnego umiejscowienia dziejów Polski w ramach historii powszechnej”²⁵. W 1976 r., podczas posiedzenia Zespołu Partyjnego Komitetu Nauk Historycznych PAN większość dyskutantów opowiedziała się za utrzymaniem proporcji 2:3 (!) na korzyść historii Polski. Ale jednocześnie większość ta „zgodnie postulowała maksymalną integrację historii Polski i powszechnej” oraz wskazywała na konieczność „likwidacji nadmiernego partykularyzmu potocznej świadomości historycznej nowych generacji, co jest warunkiem lepszego zrozumienia otaczającego je świata i miejsca w nim Polski”²⁶. Jak można było zlikwidować „nadmierny partykularyzm potocznej świadomości historycznej” przy tak mocno zredukowanym wykładzie dziejów powszechnych, pozostaje tajemnicą partyjnych historyków.

Historia innych narodów pojawiała się jednak nie tylko w odrębnych blokach tematycznych, ale również we fragmentach podręczników traktujących o sprawach polskich. Te partie podręczników wydają się być szczególnie interesujące, ponieważ ukazują one naród polski w kontaktach z najbliższymi sąsiadami i przy tej okazji najbardziej ujawnia się zamiar odmalowania innych nacji w dobrym lub złym świetle. W podręcznikach polskich naturalnie najciekawsze wydają się metody prezentowania konfliktów między Polską a Rosją i Niemcami; wiąże się z tym także zagadnienie oceny „idei jagiellońskiej”, „idei piastowskiej” oraz kwestii „odwiecznej wrogości polsko-niemieckiej”. Obce narody występują – ale sporadycznie – także w wykładzie wewnętrznej historii Polski jako współtwórcy wielonarodowościowej Rzeczypospolitej lub jako mniejszości zamieszkujące terytorium polskie. Metody pokazywania lub przemilczania obecności innych narodów w dziejach Polski może nawet więcej mówią o nastawieniu do obcych niż pojawiające się tu i ówdzie krytyczne uwagi o polityce państw ościennych. I jeszcze jedno. Jan Józef Lipski trafnie zauważył: „Od stosunku do ‘obcych’ bardziej niż od stosunku do ‘swoich’ zależy kształt patriotyzmu. Jest w tym zawsze coś paradoksal-

²⁵ J. Bardach, *Niektóre zagadnienia nauczania historii w szkole*, „Kwartalnik Historyczny” 1963, nr 3, s. 574.

²⁶ J. Skowronek, *O programie nauczania historii w szkole 10-letniej*, „Kwartalnik Historyczny” 1977, nr 1, s. 126.

nego, że miłość do kraju i do własnego narodu określana być może dopiero przez stosunek do innych krajów i innych narodów, lecz jest to paradoks właściwy wszelkiemu myślowemu i uczuciowemu wyodrębnianiu”²⁷. Prawdą jest także, że w sposobie postrzegania własnego narodu i przedstawiania jego dziejów, ujawnia się pośrednio stosunek do obcych, ponieważ w autostereotypie narodowym można łatwo i poniekąd niepostrzeżenie zawrzeć ogromny potencjał niechęci do innych narodów. Ten intrygujący i wart szczegółowego rozważenia problem ksenofobijnego potencjału zawartego w autostereotypie narodowym wykracza jednak poza ramy niniejszego opracowania.

Koncepcje dziejów Polski, Niemiec lub Rosji, tudzież dwustronnych stosunków polsko-niemieckich i polsko-rosyjskich można, jak się wydaje, opisać, odwołując się do trzech paradygmatów, które w okresie powojennym występowały w polskiej historiografii, publicystyce politycznej i podręcznikach szkolnych. Paradygmaty te – narodu, klasy, państwa – mają naturalnie tradycje znacznie dłuższe niż historia PRL, poza tym każdy z nich w poszczególnych okresach powojennych spełniał różną funkcję, czasami zyskując, kiedy indziej znów tracąc na znaczeniu. Istotne wydaje się jednak to, że implikowały one zróżnicowane podejście do własnych i cudzych dziejów. Dla uzmysłowienia tego zróżnicowania wystarczy sobie uświadomić, że nie było przecież rzeczą obojętną, czy „zaborczość” przypisywano całemu narodowi niemieckiemu (paradygmat narodu), państwom lub jednemu z państw niemieckich (paradygmat państwa), czy też jedynie niektórym warstwom społeczeństwa niemieckiego (paradygmat klasy). W każdym z tych przypadków posługiwano się innym aparatem pojęciowym, stylem myślenia i odmiennymi systemami wartościowania, co determinowało sposób postrzegania Niemiec i Rosji, rozłożenie akcentów przy odmalowywaniu zarówno sojuszników, jak i przeciwników. Można więc było przyjąć, iż w rezultacie paradygmaty te generowały niejednakowe obrazy Niemiec i stosunków polsko-niemieckich, co wcale jednak nie musi prowadzić do prostego wniosku, iż któryś z tych trzech obrazów był automatycznie mniej lub bardziej negatywny lub pozytywny. Wymowa trzech wizji Niemiec mogła równie dobrze znacznie od siebie odbiegać, jak i w dużej mierze się pokrywać.

²⁷ J. J. Lipski, *Dwie ojczyzny...*, s. 139.

W podręcznikach szkolnych do nauki historii opublikowanych w okresie po II wojnie światowej występowały wszystkie trzy paradygmaty. Naturalnie dla ustroju komunistycznego najbardziej charakterystyczny był paradygmat klasy; zasługuje on na szczególną uwagę już z tego chociażby względu, że podręcznikom szkolnym nadał bardzo specyficzny i oryginalny koloryt, dzięki któremu różniły się one w dużym stopniu od podręczników wydanych w okresie międzywojennym. Dzięki niemu też w opisie Niemiec pojawiły się nowe akcenty, zupełnie nieznane lub mało popularne we wcześniejszych okresach. Z drugiej wszakże strony trzeba jednocześnie z całą mocą podkreślić, iż paradygmat klasy prawie nigdy nie wyparł pozostałych dwóch paradygmatów, aczkolwiek w pewnych okresach mocno je osłabiał i niekiedy całkowicie odsuwał na drugi plan. W gruncie rzeczy najciekawszym zjawiskiem było właśnie zaskakujące w swych rozmiarach współistnienie, przeplatanie i uzupełnianie się wszystkich trzech paradygmatów, zwłaszcza klasy i narodu. Wydaje się, że można było z góry założyć, iż właśnie dzięki temu klasa polityczna chciała stworzyć i nie bez powodzenia upowszechnić sugestywny, aczkolwiek eklektyczny, obraz Niemiec i stosunków polsko-niemieckich, obraz, który miał szansę przemówić i trafić do odczuć społeczeństwa, w tym także młodzieży szkolnej. Oczywiście, w myśl założeń propagandy PZPR, paradygmaty narodu i państwa miały początkowo tylko wspierać i zwiększać perswazyjność paradygmatu klasy; z upływem czasu sytuacja ulegała wszakże jakby odwróceniu i paradygmat klasy stawał się powoli swego rodzaju atrapą, która tylko nieznacznie utrudniała przedstawianie dziejów Polski, Rosji i Niemiec w zgodzie z tradycyjnymi paradygmatami narodu i państwa.

Rodzi się w związku z tym pytanie, czy, a jeśli tak, to jak głęboko i w jakim zakresie, paradygmat klasy spowodował radykalną zmianę obrazu Niemiec i Rosji w propagandzie prasowej, w myśli politycznej, w filmie i telewizji, popularnej powieści, w podręcznikach szkolnych i naturalnie również w dziełach profesjonalnych badaczy²⁸. Wydaje się nie ulegać wątpliwości, iż w założeniu powinien był on umożliwić

²⁸ Por. uwagi na ten temat zawarte w artykule E. Lemberga, *Die Rolle des Geschichtsbewußtseins in Ostmitteleuropa*, w: E. Birke, E. Lemberg (hrsg.), *Geschichtsbewußtsein in Ostmitteleuropa*, Marburg an der Lahn 1961, s. 30.

łatwe wyodrębnienie „dobrego Niemca”, budzące zaufanie i przyjaźń oraz precyzyjne zdefiniowanie „złego Niemca”, w pełni zasługującego na antypatię. Nawiązując do obrad wrocławskiej konferencji historyków w 1950 r., Gerard Labuda w 1966 r. napisał: „Podstawową (...) zmianę w stosunkach polsko-niemieckich przyniosło ukształtowanie się nowego układu stosunków politycznych w skali światowej, lecz także w szczególności powstanie i utrwalenie się Niemieckiej Republiki Demokratycznej jako drugiego państwa niemieckiego. W tej części Niemiec ideologia internacjonalizmu weszła już w życie miejscowego społeczeństwa i odniosła zwycięstwo nad ideologią nacjonalizmu i antagonizmu narodowościowego”. W rezultacie, obok modelu Niemca „tradycyjnego”, „obciążonego relikdami imperialistycznego myślenia i działania” pojawił model Niemca „przyjaznego, pozostającego w ramach tej samej wspólnoty”²⁹. Model ten rzeczywiście funkcjonował w publicystyce i naukach politycznych, stanowił zjawisko ważne i nowe, ale czy zdominował on całkowicie myślenie o sprawach niemieckich i doprowadził do zakorzenienia się na trwałe w mentalności polskiej klasowo zdefiniowanego stereotypu „dobrego Niemca”?

Niemiecki historyk, Herbert Ludat napisał, że w 1950 r. narzucono wszystkim Polakom obcą im wizję własnej przeszłości, historykom zaś metodologię marksistowską, która początkowo budziła opory, ale w ciągu kilku następnych lat została względnie bezboleśnie przyswojona, ponieważ w istocie przystawała do skrytych oczekiwań naukowych i politycznych. Zastanawiając się nad przyczynami dość szybkiej i łatwej reorientacji badaczy polskich, Ludat wskazał na to, że przyjęli oni marksizm dobrze, albowiem stymulował on prężny rozwój historii gospodarczej i społecznej oraz sprzyjał badaniom prehistorii, które akcentowały autochtonizm i eksponowały ideę piastowską. Zdaniem Ludata: „Nowe zasady i metody, po ich zastosowaniu w praktyce, nie doprowadziły – jak próbowano to uczynić we Wrocławiu – do zrewidowania panującego, antyniemieckiego, piastowskiego obrazu historii. Okazały się one przydatne raczej do wzmocnienia i naukowego uzasadnienia podstaw wyobrażeń tradycyj-

²⁹ G. Labuda, *Ideologia nacjonalizmu i rewizjonizmu w poglądach na przeszłość stosunków polsko-niemieckich*, „Przegląd Zachodni” 1966, nr 4, s. 187-210.

nych. Jednym słowem, w zasadniczych sprawach wyszły one na przeciwko mentalności polskich historyków”³⁰. W ujęciu Ludata, metodologia marksistowska okazała się więc w prostej linii funkcjonalna względem polskiego nacjonalizmu i dopomogła nie tyle w wykreowaniu wizerunku „innego” (czyli „dobrego”) Niemca, ile raczej przyczyniła się do podbudowania nowymi argumentami poglądu o odwiecznej wrogości dzielącej Niemców i Polaków. Czy jednak, jak chciał Ludat, marksizm spełnił w tym wypadku jedynie rolę służebną i przyczynił się tylko i wyłącznie do wzmocnienia i utrwalenia tradycyjnego, negatywnego stereotypu Niemca?

Wpływ myślenia kategoriami paradygmatu klasy, narodu i państwa na konstytutywne cechy obrazu Niemca i Niemiec, upowszechnianego w okresie istnienia PRL, można przebadać analizując rzecz jasna różnego rodzaju teksty, od przemówień politycznych, przez publicystykę i prace popularnonaukowe, po dzieła *par excellence* naukowe. Podręczniki szkolne do nauczania historii dostarczają w tym przypadku materiału o tyle wdzięcznego, że stosunkowo dobrze oddają intencje władz oświatowych, ujawniając, w jakim kierunku te ostatnie chciały ukształtować młodzież polską, i co za tym idzie, w dłuższej perspektywie czasowej całe społeczeństwo polskie. Przebadanie ich może dopomóc w odtworzeniu wewnętrznej struktury (paradygmaty i relacje pomiędzy nimi) obrazu Niemiec oraz, o ile to będzie konieczne, Rosji. Analizowanie zawartego w podręcznikach obrazu Niemiec z pominięciem obrazu Rosji byłoby w moim przekonaniu pozbawione sensu, albowiem stanowią one dla siebie niezwykle ważne tło, warunkują się i zlewają w jedno, krótko mówiąc w gruncie rzeczy tworzą jedną dużą panoramę, której nie można ogarnąć w sztucznie pociętych kawałkach. Generalnie celem pracy jest znalezienie odpowiedzi na nieco ogólniejsze pytanie: jakie wewnętrzne elementy zawarte w obrazie Niemiec (i pewnym stopniu także Rosji) zadecydowały o jego nośności propagandowej i gdzie w tym obrazie mogą tkwić immanentne przyczyny ewentualnych trudności w procesie przewycięzania uproszczeń i wykrzywień odziedziczonych po PRL.

³⁰ H. Ludat, *Geschichtswissenschaft als Spiegel des Geschichtsbewußtseins in Polen nach 1945*, w: E. Birke, E. Lemberg (hrsg.), *op. cit.*, s. 69.