

## HISTORIA JAKO INSTRUMENT WYCHOWANIA POLITYCZNEGO W NRF

### I. PYTANIA I PROBLEMY

W pierwszym sprawozdaniu o położeniu młodzieży, zwanym w skrócie *Jugendbericht*, jakie rząd federalny przedłożył w dniu 14 czerwca 1965 r. *Bundestagowi*, znajduje się następujące stwierdzenie:

„Zgodnie z obowiązującym pojmowaniem wykształcenia szczególne znaczenie w procesie formowania stosunku młodzieży do państwa i społeczeństwa przypada wiedzy historycznej. Bez znajomości historii i bez rozumienia jej nie wydaje się możliwe wykształcenie dojrzałego obywatela umiającego postępować w sposób odpowiedzialny”. I nieco dalej: „Nauczanie historii stanowi jeden z najważniejszych elementów jeszcze dzisiaj niezmiennie obowiązującego pojęcia wykształcenia, przy pomocy którego ma się wychowywać młodzież na dojrzałych obywateli”<sup>1</sup>.

Fakt, iż rząd federalny uznał za wskazane sformułować przytoczony pogląd, i to po dwudziestu niemal latach rozważań nad celowością i sposobami nauczania historii w sytuacji powojennych Niemiec, nasuwać musi kilka wniosków i pytań. Świadczy on przede wszystkim o dużym zainteresowaniu polityków możliwością politycznego wychowywania przy pomocy oświaty historycznej. Jednocześnie zaś pozwala przypuszczać, że nie osiągnięto jeszcze jednolitego stanowiska w tej sprawie, albo — że praktyka w zakresie nauczania historii nie nadąża za wskazaniem czy wymogami pedagogiki politycznej.

Na tę ostatnią możliwość autorzy *Jugendbericht* zwrócili zresztą uwagę, wymieniając dwa — ich zdaniem najważniejsze — błędy nauczania historii, tj. „personalizację obrazu dziejów” oraz „indywidualizację kolektywów”. Pierwszy z tych błędów polega na ukazywaniu jednostek jako głównych, niemal wyłącznych sprawców dziejowych wydarzeń, drugi — na przypisywaniu zbiorowościom, a więc narodom, klasom i warstwom społecznym, cech jednostkowych.

Jest to uderzająco wąskie ujęcie niedomagań dydaktyki historycznej w NRF, będącej — jak wiadomo — od wielu lat przedmiotem krytyki nie tylko poza granicami tego państwa, ale i na jego obszarze. Krytyka ta, oparta na analizie treści podręczników szkolnych, wykazała dużo więcej zjawisk ujemnych w nauczaniu historii i o większym znaczeniu dla

<sup>1</sup> „Das Parlament” z 10 XI 1965, s. 7.

kształtowania się niemieckiej świadomości historycznej, od metody personalizowania obrazu dziejów czy indywidualizowania kolektywów. Jest w każdym razie pewne, że ewentualne porzucenie obydwu metod w przedstawianiu przeszłości nie oznacza wcale likwidacji błędów, które wywołują niepokój u innych narodów, zwłaszcza narodów Europy środkowo-wschodniej, a Polski w szczególności. Jeden z naukowców Niemieckiej Republiki Demokratycznej, który przeanalizował treść 163 podręczników i wydawnictw pomocniczych, wykazał np., że 33% spośród nich zawierało jawne fałszerstwa historii Polski, 89% przemilczało lub bagatelizowało politykę zaborczą Niemiec w stosunku do Polski, ponad 73% zatajało istotne fakty oraz związki między wydarzeniami, i prawie 67% przedstawiało te związki w sposób fałszywy<sup>2</sup>. Gdyby przeprowadzić podobną analizę podręczników wprowadzonych do szkół w latach ostatnich, okazałoby się, że zaszły w nich niewielkie zmiany na lepsze.

W świetle tych faktów wymienione w *Jugendbericht* niedomagania nabierają wręcz marginesowego charakteru. Nasuwa się w związku z tym pytanie, czy w kołach pedagogów lub przedstawicieli pozostałych dyscyplin, zaangażowanych w problematykę wychowania politycznego, dostrzega się inne jeszcze błędy nauczania historii i —gdzie tkwią przyczyny tolerancji wobec różnego rodzaju, nazwijmy to ogólnie, odchyień od wymogu obiektywnego przedstawiania dziejów w podręcznikach. Czy może też owe odchylenia zgodne są z założeniami pedagogiki politycznej w NRF i z celami, jakie się przed nią stawia? Pytań podobnych można by postawić więcej. Poniższe rozważania stanowią próbę wyjścia im naprzeciw.

## II. PROBLEM REWIZJI OBRAZU DZIEJÓW

Wychowanie polityczne przy pomocy oświaty historycznej ma w Niemczech stuletnią historię. Bywało przy tym, zwłaszcza w okresie pierwszych dziesięcioleci praktykowania edukacji politycznej, że historia uchodziła za główne, a nawet za jedyne jej narzędzie<sup>3</sup>. Kilku pedagogów zresztą, m.in. Erich Weniger, skłaniało się ku temu stanowisku jeszcze po II wojnie światowej<sup>4</sup>, chociaż w zasadzie już w okresie Republiki

<sup>2</sup> E. Trzcionka, *System und Methoden des Revanchismus im westdeutschen Geschichtsunterricht bei der Darstellung der Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen*. Hrsg. vom Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. Berlin.

<sup>3</sup> Potwierdza to wielu autorów, m.in. K. Hornung, *Etappen politischer Bildung*. „Aus Politik und Zeitgeschichte”, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament”, z 1 VIII 1961, lub W. Schlegel, *Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung*. „Aus Politik und Zeitgeschichte”, z 14 III 1970.

<sup>4</sup> E. Weniger, *Neue Wege im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main 1949.

Weimarskiej odebrano historii jej pozycję monopolistyczną w dziedzinie pedagogiki politycznej. W zasadzie tylko, bowiem ciągłość podstawowych założeń tej pedagogiki, służącej od okresu cesarstwa co najmniej aż po rok 1945 celom niemieckiego imperializmu, wymagała stałej obecności w programach oświaty politycznej odpowiednio spreparowanej historii.

Krytycznie zaczęto oceniać historię, ściślej mówiąc — historiografię niemiecką oraz nauczanie historii w szkołach, po klęsce w 1945 r. Co światlejsze umysły poczęły sobie wtedy zdawać sprawę z tego, że poważna część odpowiedzialności za wydarzenia z okresu między 1933 a 1945 r. obciąża historię jako naukę i szkołę jako kuźnię błędnego myślenia historyczno-politycznego. Przekonaniu temu dawali też wyraz niektórzy pedagogowie, ale najdonioślej mówili na ten temat niektórzy historycy, przede wszystkim Friedrich Meinecke w obszernym dziele pt. *Niemiecka katastrofa*<sup>5</sup>.

Do pogłębienia refleksji krytycznej nad niemieckim sposobem ukazywania przeszłości przyczyniły się też władze okupacyjne.

Realizując postulat reedukacji narodu niemieckiego, sformułowany w paragrafie 7 części III postanowień Układu Poczdamskiego, wydały one kilka zarządzeń, które z jednej strony poddawały alianckiej kontroli działalność oświatowo-wychowawczą na okupowanych przez siebie terenach, a jednocześnie ustalały kryteria dopuszczalności podręczników do użytku szkolnego. Zarządziły też na samym wstępie przeprowadzenie analizy zawartości podręczników używanych do tego czasu w Niemczech. Zbadano ich około tysiąca<sup>6</sup>. W wyniku tej operacji „nauczanie historii w 1945 r. zostało w niektórych krajach bezpieczeństwa tworu Niemcy zaszeregowane niemal do działań przestępczych i na lata w ogóle zabronione” — pisał F. Messerschmid, jeden z największych autorytetów w dziedzinie pedagogiki starszego pokolenia<sup>7</sup>.

Istotnie, w pierwszych latach po wojnie w szkołach na obszarze okupacji zachodniej prawie nie uczono historii, co w połączeniu ze świadomością winy ciężającej na narodzie niemieckim i na historii, jako przedmiocie nauczania, sprawiło, że poza nielicznymi pedagogami i politologami przestano się nią interesować. Nastąpił okres bez historii, jak mówiono, *geschichtslose Zeit*, okres zrywania z pielęgnowanymi dotąd wyobrażeniami o przeszłości<sup>8</sup>, i — co nie mniej ważne — okres bez nauczycieli chętnych do nauczania tego przedmiotu, nie mówiąc już o bra-

<sup>5</sup> *Die Deutsche Katastrophe*, Zürich 1946.

<sup>6</sup> O. E. Schüddekopf, *Zwanzig Jahre westeuropäischer Schulgeschichtsrevision 1945 - 1965*. Braunschweig 1966, s. 18.

<sup>7</sup> F. Messerschmid, *Historische und politische Bildung*. „Aus Politik und Zeitgeschichte” z 6 II 1963.

<sup>8</sup> A. Weber, *Abschied von der bisherigen Geschichte*. Hamburg 1946.

ku nowych podręczników. W miarę postępujących zabiegów o dostarczenie szkołom podręczników odpowiadających wymaganiom władz okupacyjnych zaczęto sobie uświadamiać, że sprawą równie pilną jest nakreślenie nowej wizji niemieckiej przeszłości, nowego „obrazu historii” — jak to się przyjęło nazywać.

Sprawa niemieckiego obrazu historii, a zwłaszcza postulat rewizji tegoż obrazu, stał się problemem centralnym w rozważaniach poświęconych wychowaniu politycznemu za pomocą wiedzy o przeszłości. Przyczynił się do tego wspomniany już Meinecke, wyraziwszy przekonanie, że niemiecki „tradycyjny obraz historii wymaga teraz rzeczywiście gruntownej rewizji”<sup>9</sup>. Chociaż jednak nie ma na ten temat pisano, zwłaszcza w pierwszych latach po wojnie, w obrazie dziejów pielęgnowanym w NRF niewiele się zmieniło. Zbyt duże zarysowały się rozbieżności w zapatrywaniach na temat dopuszczalnych zmian w tradycyjnym widzeniu przeszłości, by możliwe było osiągnięcie jakiegoś porozumienia w tej sprawie. Brak tych zmian komentują niektórzy przy pomocy wniosków w rodzaju: „nie mamy jeszcze niemieckiego obrazu historii”<sup>10</sup>. Od roku 1961, tj. od daty opublikowania tej wypowiedzi, nic się nie zmieniło, bowiem poglądy podobne wypowiedziano także w 1971 r.<sup>11</sup>

Brak obrazu dziejów, który odpowiadałby potrzebom dnia dzisiejszego, oraz konstатовany często niedostatek świadomości historycznej w społeczeństwie dają powód do licznych ubolewań, a nawet do wniosków, że istnieje „niezaprzeczalny kryzys świadomości historycznej i kryzys w rozumieniu historii”<sup>12</sup>. Stan ten jest przedmiotem troski przede wszystkim tradycjonalistów różnych odcieni.

Na jedną z przyczyn trwającego od ćwierćwiecza kryzysu świadomości historycznej wskazał już na początku lat pięćdziesiątych historyk Johann-Albrecht von Rantza. Stwierdził on po prostu, że wielu historyków zachodnoniemieckich odrzuca tezy Meineckego o przyczynach „niemieckiej katastrofy”, „ponieważ nie zależy im wcale na interpretacji naprawdę wyjaśniającej katastrofę Niemiec, lecz na takiej, która upiększa niemieckie potknięcia”. Adolf Grothe, nawiązując do tej opinii, wykazał, że w większości publikacji historycznych omawiających okres od 1862 r. oraz w przeważającej części podręczników szkolnych tendencja do tego „upiększania” zamiast zmaleć upowszechniła się<sup>13</sup>. Opinia von

<sup>9</sup> *Die deutsche Katastrophe*, op. cit., s. 156.

<sup>10</sup> W. Schlegel, *Geschichtsbild und geschichtliche Bildung als volkspädagogische Aufgabe*. Weinheim 1961, s. 112.

<sup>11</sup> Np. Rohlfess, *Kategorien des Geschichtsunterrichts*. „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, H. 8 1971, s. 491.

<sup>12</sup> A. Kuhn, *Geschichte, eine Bildungsmacht*. „GiWuU” H. 8/1969, s. 449.

<sup>13</sup> A. Grothe, *Die beschönigende Katastrophe*. „Deutsche Rundschau” Nr. 1/1956. Stamtąd też (s. 22) został zaczerpnięty poprzedni cytat.

Rantzaua nie jest odosobniona. Można też spotkać pogląd, że „poważni historycy postarali się jednak o to, by kwestie przeszłości, politycznie sporne, nie zostały zbyt radykalnie przewartościowane”<sup>14</sup>.

Obawa większości historyków i pedagogów przed owym przewartościowaniem musiała siłą rzeczy prowadzić do — ostrożnie się wyrażając — połowicznego potraktowania zarówno postulatu rewizji niemieckiego obrazu historii, jak i postulatu „przewyciężenia przeszłości”. Jednym z przejawów owej połowiczności, najbardziej brzemiennym w następstwa, było ograniczenie zasięgu czasowego owych postulatów wyłącznie do okresu III Rzeszy. Meinecke, dopatrujący się źródeł narodowego socjalizmu we wcześniejszych okresach niemieckiej przeszłości, domagał się zupełnego od niej odrotu i przewartościowania całej historii Niemiec. Postawę taką reprezentowali również: wspomniany już Johann-Albrecht von Rantzau, historyk kultury Alfred Weber, pedagog i filozof Theodor Litt i kilku innych jeszcze<sup>15</sup>, a spośród współczesnych ku podobnemu stanowisku skłania się jeden z czołowych pedagogów starszego pokolenia, Felix Messerschmid<sup>16</sup>. Większość jednak zainteresowanych tym problemem ograniczyła się do „przewyciężania” — i to raczej w formie deklaratywnej aniżeli w praktycznym działaniu — tylko przeszłości hitlerowskiej.

Większość ta, a zaliczyć do niej musimy też polityków (poczynając od Adenauera), usiłuje okres od 1933 do 1945 r. wyizolować z historii Niemiec, traktując go jako epizod pozbawiony zupełnie łączności z historią wcześniejszą. Ilustracją takiego stanowiska może być jedno z przemówień kanclerza Erharda, który na zebraniu przemysłowców i handlowców w 1965 r. zajął się również sprawą świadomości historycznej społeczeństwa zachodnioniemieckiego i przy tej okazji ostro przeciwstawił się traktowaniu dziejów Niemiec jako „swego rodzaju jednokierunkowej drogi duchowej do III Rzeszy”. Przeciwstawił się oczywiście także traktowaniu Fryderyka II i Bismarcka jako „politycznych przodków Hitlera”<sup>17</sup>. Udzielił w ten sposób niejako oficjalnej aprobaty, stosowanej już w programach szkolnych i w podręcznikach, metodzie wyłączania dziejów przedhitlerowskich spod nakazu „rewizji”, „przewartościowania” bądź „przewyciężania”. Do zabrania głosu w tej sprawie skłoniła go więc nie praktyka w dziedzinie nauczania historii, lecz te poglądy w dyskusji, które były zgodne ze stanowiskiem Meineckego.

Było ich zresztą, i jest nadal niewiele; większość bowiem pedagogów

<sup>14</sup> W. Schlegel, *Geschichtsbild und geschichtliche Bildung*, op. cit., s. 18.

<sup>15</sup> Niektórych z nich wymienia W. Schlegel, op. cit., s. 112.

<sup>16</sup> Zob. *Historische und politische Bildung*. „Aus Politik und Zeitgeschichte” z 6 II 1963.

<sup>17</sup> „Bulletin des Presse und Informationsamtes” z 19 V 1965.

i historyków, zajmujących się sprawami pedagogiki politycznej, zdaje się nie dostrzegać tego, co stanowi istotę postulatów rewizji obrazu dziejów i kieruje uwagę na problemy drugo- i trzeciorzędne lub na takie, które znajdują się tylko w sferze czystej abstrakcji. Niektórych absorbuje poza tym pytanie, czy w procesie nauczania historii winno się ukazywać ciągłość dziejów, czy tylko wybrane okresy bądź ważniejsze wydarzenia. Na poparcie drugiej z tych możliwości wytacza się argument o przeciążeniu umysłów uczniowskich nadmiarem wiedzy historycznej. Oczekuje się więc od dydaktyki „odwagi do tolerowania przerw” (*Mut zu Lücke*). Trudno oprzeć się podejrzeniu, iż za wołaniem o tego rodzaju „odwagę” kryje się po prostu chęć pomijania milczeniem okresów lub wydarzeń, które bądź nie „zdobowią” niemieckiej historii, bądź też są dzisiaj politycznie niewygodne.

Niechęć do rzeczywistego rozrachunku z przeszłością przejawiała się, zwłaszcza w pierwszym okresie po zakończeniu wojny, między innymi w propozycjach umniejszenia roli historii politycznej w procesie nauczania. Chciano tę historię uzupełnić wiadomościami z historii gospodarczej lub w ogóle zastąpić ją historią kultury. Trudno nie zgodzić się tu z Erichem Wenigerem, który tego rodzaju postulaty potraktował jako „ucieczkę przed polityczną odpowiedzialnością”<sup>18</sup>.

Nie inaczej ocenić też można jedno z tzw. 7 *Zaleceń do Ostkunde*, uchwalonych w grudniu 1956 r. przez Stałą Konferencję Krajowych Ministrów Wyznań i Oświaty (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder*). W rozdziale III tego dokumentu mówi się m. in., że pożądana rewizja niemieckiego obrazu dziejów, której nauczanie powinno służyć, dokonuje się nie tylko „w odniesieniu do przestrzeni, którą obejmuje historyczna świadomość Niemców”, lecz zmierza też do poszerzenia zakresu historii, dotąd tylko państwowo-politycznej, o historię narodu, społeczeństwa i kultury. Zamiast więc przewartościowania tradycyjnego obrazu historii zalecono jego poszerzenie o historię apolitycznych zjawisk życia.

Wzmianka o „przestrzeni, którą obejmuje historyczna świadomość Niemców”, została rozwinięta w ustępie następnym, w którym mowa m. in. o tym, że nauczanie historii musi uwzględniać nie tylko narody Europy wschodniej i ich problemy gospodarcze oraz polityczne, ale „przede wszystkim niemiecki ruch osadniczy na wschodzie [...], wypędzenie Niemców oraz sowietyzację Europy środkowo-wschodniej i sowieckiej strefy okupacyjnej”<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht” nr 3/1950 s. 370.

<sup>19</sup> *Empfehlungen zur Ostkunde. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. Dezember 1956*, „Freiheit und Verantwortung” H. 2/1957.

Stanowisko odpowiadające rzeczywistości pojęciu rewizji wyraża w jakimś stopniu wspomniany już postulat depersonalizacji obrazu dziejów. Niestety, zasięg tego postulatu odniesiono tylko do okresu III Rzeszy. Niewątpliwie dostrzeżenie faktu, że nie tylko Hitler ponosi odpowiedzialność za to, co działo się między rokiem 1933 i 1945, że zarówno jego idea podboju świata, jak i jego wszechwładza, znajdowały oparcie w mentalności i postawach politycznych ówczesnego społeczeństwa niemieckiego, można by ocenić pozytywnie. Można by, pod dwoma jednak warunkami: gdyby rzeczywistości chciano uznać współwinę całego narodu — nie tylko narodowosocjalistycznej „góry” i — po drugie, gdyby z faktu poparcia udzielonego Hitlerowi przez naród zechciano wyciągnąć właściwe konsekwencje. Wyciągając je zaś, musiano by poddać rewizji także historię Niemiec sprzed wieków i poddać krytyce przekazywany w nauczaniu obraz tej historii.

### III. CELE I ZADANIA STAWIANE NAUCZANIU HISTORII

Po początkowym — wywołanym klęską i poczynaniami władz okupacyjnych — okresie niechęci, krytyki lub co najmniej rezerwy w stosunku do historii jako przedmiotu nauczania, zaczął stopniowo zwyciężać pogląd o nieodzowności tego przedmiotu w procesie wychowania politycznego. Wprawdzie nie wszyscy, jednak coraz więcej pedagogów skłaniało się ku stanowisku, że do prawidłowej oceny i zrozumienia teraźniejszości niezbędna jest znajomość przeszłości. Współczesność należy rozważać „w aspekcie historycznym”, rezygnacja zaś z tego aspektu „musiałaby z góry stawiać pod znakiem zapytania sens nauczania politycznego” — pisał np. Herman Giesecke<sup>20</sup>.

Wypowiedzi podobnych spotkać można wiele. Są one wyrazem uświadamiania sobie — z jednej strony — braków w dziedzinie praktyki szkolnej, a z drugiej — braku jednolitych koncepcji w zakresie dydaktyki i uzgodnionego stanowiska w sprawie zadań i celów nauczania historii. Świadectwem tego jest zarówno obfitość publikacji poświęconych tym sprawom, jak i pesymistyczna na ogół ocena rezultatów wychowania politycznego przy pomocy nauczania historii. Nie brak nawet opinii o „kryzysie nauczania historii w Republice Federalnej”<sup>21</sup>.

Na tle zadań dotyczących rewizji niemieckiego obrazu historii na pierwsze miejsce, zgodnie z wymogami logiki, powinno się wysuwać

<sup>20</sup> H. Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, 4. Auflage München 1969, s. 112.

<sup>21</sup> Za przykład służyć może artykuł W. Schlegela pt. *Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung*. „Aus Politik und Zeitgeschichte” z 14 III 1970 r.

pytanie „jak nie uczyć historii”, lub „czego nie uczyć?”. Na ten jednak temat mówi się i pisze uderzająco mało, zazwyczaj tylko przy okazji sporadycznych krytyk podręczników szkolnych. Uwaga zdecydowanej większości pedagogów skupia się na pytaniu, jakim powinno być nauczanie historii, a nie — jakim było dotąd i jakim być nie powinno. Nie inaczej też podchodzi się do tej sprawy w zarządzeniach, zaleceniach i wytycznych władz oświatowych. Łatwiej jest, jak się okazuje, kreślić przy pomocy wzniosłej frazeologii wizję tego, co pożądane, aniżeli analizować i oceniać krytycznie konkretne fakty fałszowania historii.

Wyjątek od tej reguły zaprezentował Felix Messerschmid w jednym z artykułów pochodzących z 1963 r. W pięciu punktach zamknął on swoją opinię na temat tego, „czym nauczanie historii być nie powinno”<sup>22</sup>. W skondensowanej formie można te pięć punktów przedstawić następująco: 1) nauczanie historii nie powinno hołdować nadużywanej w przeszłości idei państwa narodowego (*die nationalstaatliche Idee*), 2) nie powinno się sprowadzać, czy ograniczać do „uniwersalnej historii życia umysłowego” (*einer universalen Geistesgeschichte*), 3) nie powinno być encyklopedyczną historią świata zachodniego, 4) nie powinno ograniczać się tylko do historii politycznej, tj. do historii państw, 5) nie powinno służyć wyłącznie wychowaniu politycznemu.

Messerschmid, renomowany pedagog i ekspert w sprawach wychowania politycznego, zaprezentował tu — krótko mówiąc — powszechnie w NRF stosowaną metodę omijania czy obchodzenia tego, co stanowi istotę problemu rewizji lub przewyżyczenia historii dla potrzeb pedagogiki politycznej. Opinia międzynarodowa, zwłaszcza opinia krajów, które sąsiadują z NRF, oczekuje przecież od tej pedagogiki czego innego. W jej przekonaniu, uzasadnionym historycznymi doświadczeniami, nauczanie historii w NRF nie powinno — najogólniej rzecz ujmując — hodować skłonności do narodowego samouwielbienia i do pogardzania innymi narodami lub rasami; nie powinno wpajać przekonania o niezasłużonej „krzywdzie”, wyrządzonej jakoby Niemcom po każdej z wojen światowych; nie powinno podtrzymywać — wymyślnego dla celów imperialistycznej polityki — mitu o dziejowym posłannictwie narodu niemieckiego na wschodzie Europy; nie powinno zatajać ani umniejszać przewinień Niemców wobec innych narodów, zwłaszcza tych z okresu ostatniej wojny; przede wszystkim zaś nie powinno fałszować obrazu historii, co mimo wielu krytyk wypowiedzianych pod adresem zachodniemieckich podręczników szkolnych, jest nadal zjawiskiem nagminnym. Są to niestety, postulaty, których ważności usiłuje

<sup>22</sup> Patrz przyp. 7.



się w obrębie zachodnioniemieckiej pedagogiki politycznej raczej nie dostrzegać.

Powszechna w NRF niechęć do krytycznej oceny własnej przeszłości uniemożliwia nie tylko rzeczywistą rewizję obrazu historii, ale i jednoznaczne określenie zadań i celów oświaty historycznej. Z reguły zadania te bądź cele formułuje się przy pomocy zdań, które wprowadzając nie prowokują do sprzeciwu, lecz ich treść jest tak ogólnikowa, że mogą ją akceptować także obrońcy tradycyjnej niemieckiej pedagogiki politycznej. Jako przykład posłużyć tu może pierwszy urzędowy dokument, w którym określono zadania i cele wychowania politycznego; składają się nań zalecenia wspomnianej już Stałej Konferencji Ministrów z 1953 r., w których czytamy:

„Nauczanie historii powinno pomagać młodemu człowiekowi w zdobywaniu własnego obrazu świata oraz w uświadomieniu swego położenia w świecie i swego zadania w życiu. Zrozumienie związków pomiędzy wydarzeniami przyszłymi i współczesnymi winno się opierać na nauce i zawierać element wartościowania. Winno się ono wyrażać nie tylko w umiejętności osądzenia, ale także w poczuciu odpowiedzialności oraz gotowości do czynu dla dobra społeczeństwa, państwa, narodu i ludzkości”<sup>23</sup>.

Podobnie ogólnikowy charakter ma deklaracja zamieszczona w *Zaleceniach Zachodnioniemieckiej Komisji do Spraw Wychowania i Oświaty*, (*Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen*) z października 1964 r. Odpowiedni ustęp brzmi: „Historii przypada zadanie uświadamiania nam historycznego przekazu, który współtworzy nasz dzisiejszy ład polityczny, prawny i społeczny, oraz — kulturalnego dziedzictwa, z którego żyjemy”<sup>24</sup>. Z kolei W. Schlegel pisał:

„Nauczanie historii pragnie wskazać jednostce, pokoleniu i narodowi najbliższe zadanie, przedmiot zaangażowania i odpowiedzialnego działania. Jednostka, pokolenia i naród powinny za pośrednictwem lekcji historii zrozumieć siebie jako czynnik życia historycznego, a nasuwające się w czasie zadania podejmować z własnej woli”<sup>25</sup>.

Wypowiedzi nakreślających nauczaniu historii zadania bardziej konkretne jest niewiele, co bynajmniej nie umniejsza ich znaczenia oraz informacyjnej funkcji w odniesieniu do tendencji, jakie występują w

<sup>23</sup> Tekst ten był już wielokrotnie cytowany, m.in. w pierwszym zeszycie „Jugendbericht”. Patrz. „Das Parlament” z 10 XI 1965 r.

<sup>24</sup> Cyt. za: W. Mickel, *Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1967, s. 31.

<sup>25</sup> *Geschichtsbild und geschichtliche Bildung*, op. cit., s. 122.

dziedzinię pedagogiki politycznej. Przykładem jednej z tych tendencji może być stanowisko Richarda Wittrama utrzymującego za Gerhardem Ritterem, iż kształcenie historyczne jest już choćby dlatego nieodzowne, ponieważ umożliwia przeciwstawienie się „tendencyjnym fałszerstwom i zniekształceniom prawdy historycznej”<sup>26</sup>. Argumentacja pozornie słuszna, ale ani Ritter, ani Wittram nie zauważają faktu, że co dla jednych bywa historyczną prawdą dla innych jest kłamstwem i na odwrót. Wychodzą prawdopodobnie z założenia, że tylko niemiecki obraz historii jest prawdziwy. Reprezentantem takiego stanowiska jest m. in. Helmut Fechner, autor broszury pt. *Niemieckie problemy wschodnie* — napisanej na użytek oświaty historycznej<sup>27</sup>. Zadaniem broszury jest przeciwstawienie się zarówno poglądom tych Niemców, którzy — według Fechnera — „zagubili niemiecką świadomość historyczną”. Za przykład owego „zagubienia”, i za wezwanie zarazem, posłużyło mu znane memorandum Kościoła ewangelickiego z października 1965 r., w którym czołowi przedstawiciele tegoż Kościoła, posługując się także argumentacją historyczną, zaprezentowali stanowisko pojednawcze w stosunku do Polski.

Do tych nielicznych, którzy wyznaczają zadania konkretne nauczaniu historii, należy cytowany już W. Schlegel. Może on uchodzić za umiarkowanego przedstawiciela tradycyjnych poglądów niemieckich na przeszłość, potrafi bowiem niekiedy zdobyć się na sceptycyzm w ocenie utartych zapatrywań dotyczących niektórych okresów lub przeszłych wydarzeń z niemieckiej historii. Mimo to dla celów wychowania politycznego poleca on tezę, według której, „ani naród niemiecki jako całość, ani cesarz Wilhelm nie byli zwolennikami prącego do wojny militarystycznego imperializmu”<sup>28</sup>. W innym miejscu zachęca do nauczania o pierwotnym zasiedleniu terenów Europy środkowo-wschodniej przez Germanów i o późniejszym wtargnięciu na te tereny plemion słowiańskich<sup>29</sup>. Twierdzi poza tym, że wysiedlenia zainicjował Hitler, kiedy sięgnął do Rzeszy ludność niemiecką z byłych wschodnich terenów Polski<sup>30</sup>. O tym, że najpierw polecił on wysiedlić blisko półtora miliona Polaków, aby do opuszczonych przez nich mieszkań, warsztatów i gospodarstw rolnych wprowadzić tamtych wysiedleńców, Schlegel milczy. Obszernie za to rozwodzi się nad „straszny i dotąd nie spotykanym zarówno pod względem liczby, jak i metody” wysiedleniem Niemców po ostatniej wojnie. Wydarzenie to stanowi w jego opinii „niewymowne,

<sup>26</sup> R. Wittram, *Das Interesse an der Geschichte*, Göttingen 1958, s. 120.

<sup>27</sup> H. Fechner, *Deutsche Ostprobleme. Beiträge zur politischen Bildung heute*. Wolfenbüttel 1966.

<sup>28</sup> *Geschichtsbild und geschichtliche Bildung, op. cit.*, s. 163.

<sup>29</sup> Tamże, s. 141 i 142.

<sup>30</sup> Jw., s. 204.

prawie apokaliptyczne zagrożenie człowieka”<sup>31</sup>. Zachowanie więc w pamięci pokoleń „wypędzenia” i innych „krzywd”, doznanych przez Niemców po dwóch wojnach światowych, stanowi, w jego przekonaniu, ważne zadanie oświaty historycznej.

Jako pomoc w procesie uświadamiania młodym pokoleniom ich „położenia w świecie i zadań w życiu” traktuje się też „wiedzę o Wschodzie” (*Ostkunde*), przede wszystkim zaś wiedzę historyczną o owym wschodzie. W eksploataowaniu tej wiedzy dla celów politycznego kształcenia trzeba wyodrębnić dwa nurty. Za ilustrację chronologicznie pierwszego z nich, i w początkowym okresie wręcz jedyne, posłużyć może poniższy fragment rozporządzenia ministra oświecenia Szlezwiku-Holsztynu ze stycznia 1951 r.:

„Młodzież niemiecka nie powinna utracić wiedzy o niemieckich terenach wschodnich, które zostały nabyte dzięki wspaniałym, wspólnym osiągnięciom narodu w średniowieczu, a dzięki jego wielowiekowej, nieustrudzonej pracy osiągnęły znaczenie kulturalne, gospodarcze i polityczne nie tylko dla naszego narodu lecz i dla zachodnioeuropejskiej wspólnoty narodów”<sup>32</sup>.

Troska o utrwalenie w świadomości młodych pokoleń wiedzy o wkładzie Niemców w rozwój ziem polskich — nie tylko tych nad Odrą, Nysą i Bałtykiem, bowiem pojęciem „niemiecki wschód” obejmuje się obszar znacznie większy — stanowi więc podstawowy motyw zabiegów o włączenie *Ostkunde* do programu nauczania. W cytowanych już *Zaleceniach do Ostkunde* z 1956 r. znalazło to wyraz w następującym fragmencie: „Niemiecki wschód musi być Niemcom, a szczególnie młodzieży, znany i bliski. Jego osiągnięcia należy utrwalić w niemieckiej świadomości historycznej”<sup>33</sup>.

W dokumentach oficjalnych, takich np. jak dwa przytoczone, przemilczano z reguły zagadnienie istotne, tzn. uzasadnienie dla owych zaleceń. Można by mniemać, iż postulat zachowania w pamięci pokoleń historii niemieckiej na Wschodzie, a zwłaszcza na ziemiach polskich, wolny jest od politycznych implikacji i służyć ma co najwyżej wzbogaceniu świadomości historycznej społeczeństwa NRF. Tego rodzaju złudzeniom zapobiegła publicystyczna działalność niektórych ideologów *Ostkunde*, prowadzona głównie na łamach oficjalnego organu czołowej instytucji powołanej do realizowania idei nauki o Wschodzie, *Bundesarbeitsgemeinschaft für die deutsche Ostkunde im Unterricht*.

<sup>31</sup> Jw., s. 91.

<sup>32</sup> Cyt. za: *Die Ostkunde — ein Mittel zur revanchistischen Verhetzung der westdeutschen Jugend*. Hrsg. vom Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut Berlin, s. 11.

<sup>33</sup> Patrz przyp. 19.

Jawne wezwanie jednego z tych ideologów, byłego członka NSDAP, dra Ernsta Lehmana, by przy pomocy *Ostkunde* „podtrzymywać roszczenia do niezwykłych terenów [...] a młodzież przygotowywać do nowej wyprawy”<sup>34</sup> — oczywiście na wschód, nie jest bynajmniej faktem odosobnionym. Ową wyprawę na wschód, zamierzał co prawda, Lehmann, i wielu podobnie myślących, przygotowywać dla dobra Europy, „z polecenia Europy” (*im Auftrage Europas*), ale tego rodzaju frazeologia okazała się niewystarczająca do ukrycia rzeczywistych celów wiedzy o Wschodzie; nawet — gdy mówi się nie o „niemieckim” tylko, lecz o całym Wschodzie europejskim.

Ow drugi nurt, opierający się na założeniu, iż przyczyną fiaska polityki niemieckiej na wschodzie od czasów pierwszej wojny światowej była panująca wśród Niemców nieznamość kultur i psychiki narodów tej części Europy, zmierza do naprawienia błędu tego właśnie przy pomocy *Ostkunde*. W cytowanych już *Zaleceniach*... dano temu wyraz w następującym sformułowaniu: „Znamość narodów, kultur i problemów Europy wschodniej i południowo-wschodniej jest niezbędna jako podstawa jasnego i rzeczowego stosunku do nich i jako podstawa skutecznej rozprawy z systemem, który obecnie u nich panuje”.

Zwrot o „skutecznej rozprawie z systemem” należy do tej kategorii wypowiedzi, które muszą rozwiewać złudzenia, jakoby motywem *Ostkunde* była bezinteresowna znajomość narodów Europy wschodniej. Zupełnie zaś w sposób nieodwracalny, i na pewno nieoczekiwany przez autorów, uwalniają od podobnych złudzeń rozważania teoretyczne na temat miejsca i roli *Ostkunde* w pedagogice politycznej. Nie brak w nich oczywiście stwierdzeń formalnie obiektywnych, niekiedy nawet przekonujących, nie mówiąc o wielu frazesach na temat potrzeby porozumienia między Niemcami a narodami wschodnioeuropejskim. Jednak prawdziwego celu *Ostkunde* i nauczania historii w jej ramach nie zdołano ukryć; tym bardziej że niektórzy z autorów wypowiadają się na ten temat otwarcie i jednoznacznie. Za przykład niech posłuży następująca wypowiedź E. Lehmana: „Utrata znacznej części ich misji w służbie Europy zachodniej wzywa Niemców do takiego wychowania młodych pokoleń, aby misję tę pojmowaną głębiej i nie zafałszowaną nacjonalizmem, podjęli oni na nowo”<sup>35</sup>. W zdaniu tym znalazły odbicie dwa główne składniki „wschodniej” ideologii wyhodowanej niegdyś na użytek imperializmu niemieckiego i wcale nie zaniedbanej po II wojnie światowej: teza, że w przeszłości Niemcy pełnili cywilizacyjną misję na obszarze

<sup>34</sup> „Deutsche Ostkunde” Westostdeutsche Blätter für Erziehung und Unterricht, nr 9/1959.

<sup>35</sup> „Die berufsbildende Schule” H. 11/1961, s. 747.

Europy środkowo- i południowo-wschodniej, oraz druga — że obowiązek tej misji ciąży na nich nadal.

Implikacje wynikające z tych tez, zwłaszcza z drugiej, są zbyt rozległe, by można się tu nimi bliżej zająć w ramach niniejszego artykułu. Jednej z nich przecież można, a nawet należy poświęcić nieco uwagi. Mianowicie zasygnalizowane już próby identyfikowania mającego miejsce w przeszłości naporu niemieckiego na wschód z interesem Europy zachodniej znalazły też swe odbicie zarówno w zachodnioniemieckim wydaniu ideologii integracyjnej, jak i w niektórych koncepcjach dydaktyki historycznej. Za przykład służyć może stanowisko E. Lemberga, który zaleca nauczać młode pokolenia tego, że główną przyczyną nieszczęść, jakie spadły na Europę w obecnym stuleciu, było rozbudzenie nacjonalizmów wśród narodów Europy wschodniej i powstanie wielu małych państw narodowych. W. Schlegel wzorujący się na Lembergu zaleca „naświetlać w sposób zrozumiały powstanie małych państw narodowych w środkowo-wschodniej Europie” i zarazem pouczać, że na skutek powstania owych państw zrodził się „nowy nacjonalizm i zaostrzyły się walki narodowościowe”<sup>36</sup>. Rozumowanie to zmierza do wniosku, że przez odebranie Niemcom — należy tu uwzględnić również monarchię habsburską — zwierzchnictwa nad Europą środkowo- i południowo-wschodnią dokonano kroku wstecz na drodze do zjednoczenia Europy.

Przedstawiliśmy przykładowo, jeden ze sposobów włączania wiedzy historycznej w proces wychowania w duchu europejskim. Proponuje się ich wiele. Równocześnie jednak, mimo że od 1953 r., kiedy to Konferencja Ministrów Wyznań i Oświecenia nakreśliła ogólne zasady wychowania europejskiego przy pomocy nauczania historii<sup>37</sup>, upłynęło już wiele czasu, nie dopracowano się dotąd koncepcji dydaktycznej, która by wychowaniu temu ukazywała realną perspektywę. Niektórzy zresztą odnoszą się do idei wychowania europejskiego przy pomocy oświaty historycznej bez entuzjazmu. Tak na przykład W. Schlegel zastanawia się, czy wypracowanie „europejskiego obrazu historii” nie byłoby równoznaczne z postawieniem kroku drugiego przed pierwszym<sup>38</sup>, albowiem „narodowe piśmiennictwo historyczne jest uzasadnione i niezbędne także w epoce kwestionowania państw narodowych”<sup>39</sup>.

Od wychowania w duchu Europy zintegrowanej nieodłączne jest wychowanie w duchu pokojowym. Także i w tej dziedzinie nie odnaleziono

<sup>36</sup> *Das Geschichtsbild und geschichtliche Bildung als volkspädagogische Aufgabe*, op. cit., ss. 216 i 219.

<sup>37</sup> Por. F. Schneider, *Europäische Erziehung*. Freiburg im Breisgau 1959, ss. 196-197.

<sup>38</sup> W. Schlegel, *Geschichtsbild...*, op. cit., s. 216.

<sup>39</sup> Jw., s. 123.

dotąd zadowalającej recepty. W konstytucji Hesji, w której problem ten potraktowano mniej ogólnikowo niż w innych, mówi się, że w trakcie nauczania historii powinno „ukazywać się wielkich dobroczyńców ludzkości, rozwój państw, cywilizacji i kultury, a nie wodzów, wojny i bitwy”<sup>40</sup>. Według Dietera Danckwortta, autora pierwszej monografii poświęconej wychowaniu w duchu porozumienia między narodami, przedmiotem nauczania powinna być przede wszystkim historia wzajemnego oddziaływania kultur. Na plan pierwszy — w myśl jego poglądów — powinno się wysuwać „rolę gospodarki, handlu, światowe powiązania kościołów oraz wspólne problemy towarzyszące powstawaniu państw narodowych”<sup>41</sup>.

Niedostatek tej propozycji, podobnie jak i poprzedniej, uwydatniają w sposób dobitny późniejsze o kilka lat rozważania Fritza Vilmara, autora sześciu interesujących też na temat „krytycznych badań pokojowych jako podstawy pedagogiki pokojowej”. Mimo że literatura na omawiany temat obejmuje już w NRF setki tytułów, niewielki artykuł Vilmara zdaje się być pierwszym trafiającym w sedno sprawy. Oto dla przykładu jego ocena ogólnego dorobku publicystycznego z omawianej tu dziedziny:

„Przy przeglądaniu istniejącej dotąd literatury na temat wychowania pokojowego uderza, iż owo twarde jądro celowości pedagogiki pokojowej, jakim jest konieczność analizy wrogich ideologii, systemów militarnych, interesów panujących elit władzy oraz — narzucających się stąd dydaktycznych, poznawczych, uczuciowych i pragmatycznych konsekwencji, najczęściej nie bywa w ogóle dostrzegane”<sup>42</sup>.

Innymi słowy, pedagogika polityczna w NRF omija na ogół tematy i problemy, które powinny być głównym przedmiotem uwagi pedagogów. Postawa tego rodzaju siłą rzeczy ogranicza udział oświaty historycznej w wychowaniu dla celów pokoju.

#### IV. REWIZJA OBRAZU HISTORII W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Naszkicowane dopiero co tendencje w określeniu zadań oświaty historycznej nie przesądzają jeszcze o sytuacji w dziedzinie praktyki oświatowej. Rozbieżność między teorią i praktyką, towarzysząca wielu poczynaniom w dziedzinie życia zbiorowego, występuje, jak z doświadczenia wiadomo, także w sferze wychowania, a ponieważ w ostatecznym wyniku

<sup>40</sup> Według A. Kuhn, *Kann man zum Frieden Erziehen?* „Gesellschaft — Staat — Erziehung” nr 3/1971, s. 146.

<sup>41</sup> D. Danckwortt, *Erziehung zur internationalen Verständigung*, München 1965, ss. 136 - 137.

<sup>42</sup> „Gesellschaft — Staat — Erziehung” nr 6/1971, s. 347.

liczy się nie to, co się planuje w zakresie oświaty historycznej, lecz rzeczywistość w sferze praktyki pedagogicznej, trzeba, choćby pobieżnie, przyjrzeć się obrazowi historii kreślonemu w podręcznikach szkolnych w NRF.

Wielka liczba podręczników wydawanych w poszczególnych krajach NRF sprawia, że zachodzą między nimi różnice w sposobach przedstawiania i naświetlania tych samych okresów, wydarzeń bądź procesów historycznych. Utrudnia to jednoznaczną ocenę nauczania historii w tym państwie, i pozwala obrońcom obecnego stanu posługiwać się argumentem, że przecież nie wszystkie używane w NRF podręczniki są złe. Jednak mimo obserwowanych różnic pewne sposoby traktowania przeszłości są niemal wszystkim podręcznikom wspólne i dlatego niejedną krytyczną ocenę wypowiedzianą pod adresem jednego z nich można odnieść także do pozostałych.

W 1960 r. ukazała się między innymi, krytyczna recenzja jednego z bardziej rozpowszechnionych podręczników<sup>43</sup> „napisana przez prof. W. E. Mossa z Glasgow. Zaczął on swą ocenę od uwagi, że omawiany podręcznik „nie jest ani rzetelną historią Niemiec, ani historią Europy. Jest on przede wszystkim historią Niemiec, do której dodano informację o Europie i świecie”<sup>44</sup>. Jest to właśnie jeden z zarzutów, które odnieść można do wszystkich bodaj podręczników historii w NRF. Z reguły przedstawiają one historię Europy, w ten sposób, jak gdyby Niemcy były jeżeli nie jedynym, to w każdym razie najważniejszym podmiotem dziejów.

Uderza to szczególnie w sposobie traktowania przeszłości Europy wschodniej. Z historii narodów ją zamieszkujących wybiera się co najwyżej niektóre epizody i tylko wtedy, gdy wiążą się one w jakiś sposób z historią Niemiec. Historię Polski np. w podręcznikach do szkół niższego stopnia sprowadza się zazwyczaj do trzech następujących wydarzeń: powstania państwa polskiego, jego rozbiorów i odrodzenia po I wojnie światowej. Nieznaczące odchylenia od tej reguły bywają dwukierunkowe: tzn., że oprócz dodatkowych jeszcze wiadomości, np. o bitwie pod Grunwaldem, występuje czasem brak jakiegokolwiek informacji o rozbiorach.

Przeszłość innych narodów Europy środkowo- i południowo-wschodniej opisuje się podobnie lub jeszcze „oszczędniej”. Krótko mówiąc, wyrażony już w *Zaleceniach do Ostkunde* z 1956 r. pogląd, że „nauczanie historii nie powinno się ograniczać do wspólnoty narodów germańsko-

<sup>43</sup> Z serii *Lebendige Vergangenheit*, t. 5, F. Simonsena, E. Klett Verl. Stuttgart.

<sup>44</sup> *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, 1959/1960, s. 350.

romańskich”, lecz że powinno objąć również narody Europy wschodniej pozostał mimo pewnych oznak „poprawy”, zauważalnych w podręcznikach nowszej daty, nadal w sferze życzeń.

W podręcznikach przeznaczonych do użytku w szkołach średnich różnego typu spotkać można informacje wykraczające poza nakreślony schemat, ale nadal bywa ich bardzo mało. Ponadto pozostawiają one wiele do życzenia pod względem wartości pedagogicznej, i nie świadczą o przeprowadzeniu rewizji niemieckiego obrazu historii. Nadal bowiem roi się w nich od półprawd, tendencyjnych naświetleń poszczególnych wydarzeń historycznych, przemilczeń pewnych faktów i nadmiernego eksponowania innych, gdy służyć to może upiększaniu przeszłości niemieckiej.

Szczególnie wiele przypadków zniekształcania obrazu dziejów dostarczają te fragmenty podręczników, które dotyczą historii Polski lub historii polsko-niemieckiego sąsiedztwa. Zaczyna się od powtarzanego z uporem twierdzenia — sprzecznego z odkryciami archeologii polskiej — że obszar Europy środkowo-wschodniej po Wisłę na wschodzie stanowił pierwotnie ziemię Germanów. Słowianie mieli zamieszkiwać obszar dorzecza Prypeci i zająć ziemie germańskie dopiero w okresie „wędrowki ludów”. Do tezy tej, skwapliwie pielęgnowanej w okresie III Rzeszy, powraca jeszcze obecnie wielu autorów<sup>45</sup>. Służy ona bowiem usprawiedliwianiu grabieży ziem słowiańskich, nazywanej „odzyskiwaniem” (*Rückgewinnung*) terenów pierwotnie rzekomo germańskich.

Trwałym elementem świadomości historycznej Niemców było, i pozostaje nadal, przekonanie o wyjątkowej wielkości własnego narodu w sferze wartości duchowych. Skutecznemu podtrzymywaniu tego przekonania służyło, i służy jeszcze obecnie, pomniejszanie wartości i roli narodów słowiańskich, zwłaszcza polskiego. Przejawia się to nie tylko w niezauważaniu jego roli w historii, lecz także w otwartym odmawianiu mu uzdolnień i umiejętności państwowotwórczych. Nadal jeszcze w wielu podręcznikach twierdzi się, że państwo polskie zostało zorganizowane przez Wikingów lub przez „duńskich Normanów”. Nawet Mieszko I — głosi się niekiedy — miał być pochodzenia germańskiego.

Podobnie jak dawniej i w obecnych podręcznikach utrzymuje się pogląd, że swój cywilizacyjny i gospodarczy rozwój w średniowieczu i w wiekach następnych zawdzięcza Polska pionierskiej i wytrwałej pracy kolonistów niemieckich. Informuje się przy tej okazji o liczbach miast i wsi, które na ziemiach polskich założyć mieli Niemcy, przy czym fakt nadania temu czy innemu miastu lub wsi prawa magdeburskiego

<sup>45</sup> Powtórzono ją m. in. w nr 142 serii wydawniczej *Informationen zur politischen Bildung*, wydawanej przez Bundeszentrale für politische Bildung w Bonn, w publikacji *Deutsche und Polen* (zeszyt 1).



traktuje się często jako wydarzenie równoznaczne z początkiem tych miast lub wsi. Uczeń szkół zachodniemieckich dowiaduje się więc, że nie tylko Gdańsk czy Wrocław został założony przez Niemców; dotyczy to także Krakowa, Poznania a nawet Warszawy<sup>46</sup>. Fałszowanie prawdy jest tu oczywiste: Kraków, Wrocław i Poznań istniały przecież już w wieku X, podczas gdy prawo niemieckie zaczęło wprowadzać na ziemiach polskich dopiero w XIII wieku.

Z fałszem graniczy też przypisywanie własnemu narodowi roli obrońcy Europy zachodniej przed najeźdźcami ze wschodu. Za tezę tą przemawiać ma nie tylko udział Niemców we froncie antytureckim w XVII w. lecz także decydująca rzekomo rola rycerstwa niemieckiego w powstrzymaniu w 1241 r. pod Legnicą najazdu Tatarów na Europę, chociaż jest faktem bezspornym, że główną siłę wojsk, które stawily czoła najeźdźcom, stanowiło rycerstwo polskie<sup>47</sup>.

Innym przykładem tradycyjnego, nie zrewidowanego sposobu widzenia własnej przeszłości jest bagatelizowanie, a częściej jeszcze pomijanie zupełnym milczeniem, wydarzeń, które okrywają tę przeszłość niesławą przy jednoczesnym mitologizowaniu faktów, wydarzeń bądź jednostek, gdy służyć to może upiększaniu historii Niemiec. Przykładu dostarcza między innymi, stosunek autorów podręczników do zakonu krzyżackiego. Ustępy poświęcone zakonowi bywają najczęściej panegirykami fałszującymi całkowicie obraz historii.

Podobną metodę stosuje się w opisach działalności Fryderyka II. Zdarzają się podręczniki, w których nie ma żadnej wzmianki o udziale tego władcy w I rozbiórce Polski<sup>48</sup>, chociaż jego panowanie omawia się na wielu (np. na dziewięciu) stronach. Często informacje o rozbiorach Polski zamieszcza się tylko we fragmentach dotyczących panowania Katarzyny II, a nie w tych, w których opisuje się Prusy za czasów Fryderyka, mimo że temu ostatniemu poświęca się zazwyczaj 10 razy więcej miejsca niż carycy rosyjskiej<sup>49</sup>.

Jest to rezultat panującej w historiografii niemieckiej ostatniego stulecia tendencji do pomijania roli Prus w rozbiorach Polski. W wieku XIX istniał jeszcze w tejże historiografii nurt przeciwny: potępiano roz-

<sup>46</sup> Przykładowo: *Erdkunde für höhere Lehranstalten*, Bd II, Verlag Ferdinand Schöningh Paderborn, ss. 42 - 43.

<sup>47</sup> Potwierdził to również E. Meyer w 12 punkcie słynnych ongiś tez, opublikowanych pt. *Über die Darstellung der deutsch-polnischen Beziehungen*. Braunschweig, 2 wyd. w 1958 r.

<sup>48</sup> *Einst und jetzt. Geschichtsdarstellung vom Altertum bis zur Gegenwart*. M. Diesterweg-Verlag Frankfurt am Main, 1961.

<sup>49</sup> Przykładowo: *Kletts geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen*, Ausgabe C, 3 *Das Werden des nationalen Staates*. Stuttgart 1971.

biory i odpowiedzialnością za ich zapoczątkowanie obciążano króla pruskiego nie szczedząc mu przy tym surowych ocen. Dzisiaj jednak nie szuka się prawdy o omawianym okresie historii w dziełach Ludwika Heerena, Carla Rottecka, Ferdinanda Gregoroviusa, Johanesa Janssen, Georga Waitza i kilku innych jeszcze<sup>50</sup>. Podobnie jak w czasach cesarstwa, Republiki Weimarskiej i Rzeszy hitlerowskiej wiedzę historyczną na użytek oświaty politycznej czerpie się z nacjonalistycznego nurtu historiografii, całkowicie oddanego służbie państwa i jego imperialistycznej polityki.

Mimo głosów domagających się poszerzenia obrazu dziejów o historię narodów Europy wschodniej uderza nadal zapatrzenie się w historię własnego narodu i, w znacznie mniejszym stopniu, w historię trzech lub czterech państw zachodnioeuropejskich. Przykładu dostarcza stosunek do ruchów wolnościowych XIX w. Okres ten nazywa się wiekiem powstań i rewolucji, ale zdarza się, że nawet na 4 stronach poświęconych tym wydarzeniom nie ma żadnej wzmianki o powstaniach w Polsce<sup>51</sup>. Nie stanowi to, co prawda, reguły, gdyż powstanie listopadowe wymienia się często, ale — równie często robi się to tylko w kontekście dążeń wolnościowych w Niemczech i sympatii okazywanej tam powstańcom polskim. Niekiedy można jeszcze znaleźć wzmiankę o powstaniu styczniowym, lecz znowu przy okazji omawiania spraw niemieckich, tzn. polityki Bismarcka wobec Rosji. O zrywach wolnościowych narodu polskiego w latach 1794, 1846 i 1848 uczniowie szkół w NRF przeważnie nie dowiadują się niczego, chociaż informuje się ich np. o rewolucjach w Ameryce Południowej.

Równie enigmatyczne i niewystarczające są także wiadomości na temat polskiego ruchu oporu w latach okupacji. Gdyby wierzyć zachodnioniemieckim podręcznikom, należałoby przyjąć absurdalną tezę, iż antyhitlerowski ruch podziemny najsilniej rozwinął się w Niemczech. Tak np. w jednym z podręczników poświęca się półtora strony niemieckiej *Widerstandsbewegung*, podczas gdy polski ruch oporu kwituje się wzmianką o istnieniu Armii Krajowej<sup>52</sup>. W innym podręczniku ruch oporu w całej Europie omówiono na 16 wierszach; opisanie tego zjawiska w odniesieniu do Niemiec zajęło 117 wierszy, tj. prawie 3 strony<sup>53</sup>.

Także terror hitlerowski — według tego co mówią autorzy podręczników — miał miejsce przede wszystkim w Niemczech, a jego ofiarami

<sup>50</sup> Przedstawia ich M. H. Serejski, *Europa a rozbiory Polski*, Warszawa 1970.

<sup>51</sup> Np. *Der Mensch im Wandel der Zeiten*. Ausgabe B, Westermann-Verlag Braunschweig 1958.

<sup>52</sup> *Grundriss der Geschichte für Oberstufe der höheren Schulen*. Ausgabe B, E. Klett-Verlag, Stuttgart.

<sup>53</sup> *Der Mensch im Wandel der Zeiten*, op. cit.

byli, oprócz Żydów, tylko Niemcy. O terrorze stosowanym przez okupanta w Polsce informuje się przeważnie zdawkowo, czasem jednym zdaniem. Część podręczników nie zawiera na ten temat w ogóle żadnej wzmianki<sup>54</sup>. Jako świadectwo hitlerowskiego barbarzyństwa w krajach okupowanych wymienia się co najwyżej Oradour i Lidice. O tym, że w Polsce podobny los spotkał trzysta kilkadziesiąt wsi i osiedli, milczy się zupełnie. Z obozów koncentracyjnych wymienia się najczęściej tylko Oświęcim, przy czym w wyjątkowych tylko przypadkach uczniowie dowiadują się, że w Oświęcimiu cierpieli i ginęli, oprócz Żydów i Niemców, także przedstawiciele innych narodowości. Niekiedy, poza Oświęcimiem, wspomina się jeszcze obozy w Treblince, Majdanku i Lublinie, lecz i wtedy, jako więźniów tych obozów wymienia się wyłącznie Żydów i Niemców<sup>55</sup>. Dobitym przykładem stosowania całkowicie różnych miar do losu własnego i losu innych narodów, szczególnie polskiego, może być podręcznik, w którym zbrodnie okupanta dokonane na ludności polskiej omówiono w 12 wierszach natomiast przejścia niemieckich uciekinierów, ewakuowanych i przesiedlonych z terenów położonych na wschód od Odry i Nysy opisano na 10 stronach<sup>56</sup>.

Ten sposób przedstawiania historii najnowszej służy podtrzymywaniu przekonania o wyjątkowej krzywdzie wyrządzonej rzekomo narodowi niemieckiemu przez inne narody po obydwu wojnach światowych. Nie ma bodaj podręcznika, zajmującego się pierwszą połową bieżącego stulecia, który nie zawierałby krytyki pod adresem „niesprawiedliwego” traktatu wersalskiego, nazywanego zresztą najczęściej „dyktatem”. Jednym z powodów takiej oceny owego „dyktatu” było — i jest nadal — uznanie przez twórców traktatu faktu istnienia niepodległej Polski również na obszarze zrabowanym jej ongiś przez Prusy. Nie ma prawie podręcznika, w którym nie byłoby skarg na „niesprawiedliwe” oderwanie od Rzeszy „prowincji poznańskiej” i części Pomorza zwanego *Westpreussen*. Dla przykładu jedna z takich skarg: „Na przekór wielkim słowom o samostanowieniu narodów, o sprawiedliwości i pojednaniu między narodami oderwano od Rzeszy wielkie i bogate tereny z ludnością niemiecką”<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> Ch. Skowronek (*Problem des deutsch-polnischen Verhältnisses in west-deutschen Schulbüchern*. „Geschichte in Wissenschaft- und Unterricht”, H. 2/1966, s. 84) znalazła wzmianki o terrorze hitlerowskim w Polsce tylko w 8 na 13 badanych przez nią, zajmujących się tym okresem podręczników.

<sup>55</sup> Przykładowo: *Die Reise in die Vergangenheit, Ein geschichtliches Arbeitsbuch*, von Hans Ebeling. Bd IV., Westermann Verlag, Braunschweig 1962.

<sup>56</sup> Np. w podręczniku *Spiegel der Zeiten* Bd V, Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main 1961, ss. 125 i 134 - 144.

<sup>57</sup> *Einst und jetzt*, Bd. 2, Diesterweg Verlag., 1962, ss. 231 - 232.

Cytat ten daje jednocześnie świadectwo typowej mentalności niemieckich nacjonalistów: prawo do samostanowienia narodów może mieć zastosowanie tylko w odniesieniu do Niemców; niesprawiedliwość traktatu wersalskiego wynikała stąd, że „oderwano od Rzeszy (...) tereny z ludnością niemiecką”. Gdyby zatem traktat wersalski obszary zabrane narodowi polskiemu i zamieszkałe nadal, mimo dziesiątki lat trwającej germanizacji, w zdecydowanej większości przez Polaków pozostał przy Rzeszy, zasługiwałby na miano sprawiedliwego. Ponieważ jednak tak się nie stało, musiało dojść do wybuchu II wojny światowej. Hitler — według niektórych podręczników — uzyskał dlatego poparcie własnego narodu, ponieważ dążył do przekreślenia „haniebnych” i krzywdzących Niemcy postanowień traktatu wersalskiego.

Można by tu przytaczać wiele innych jeszcze dowodów na to, że postulat rewizji niemieckiego obrazu historii czy przewyciężenia niemieckiej przeszłości i kształtowania tą drogą prawidłowej świadomości historycznej w społeczeństwie zachodnoniemieckim, pozostał nadal w sferze pragnień garstki szczerze tą sprawą zainteresowanych i w sferze teoretycznych rozważań. W dziedzinie pedagogiki praktycznej, służącej wychowaniu politycznemu, przeważają treści i metody podobne lub w znikomym tylko sposób różniące się od tych, przy pomocy których wychowywano Niemców w niedawnej przeszłości.

## V. POLITYKA A NAUCZANIE HISTORII

Wielekroć w ostatnich latach powtarzane przekonanie, że „nauczaniu historii przypada w udziale szczególna rola w ramach oświaty politycznej”, nie było obce już cesarzowi Wilhelmowi II. Ogłaszając swe, znane wśród pedagogów zarządzenie (*Kabinettsordnung*, z dnia 1 maja 1889 r.), w którym dla przeciwstawienia się wzrastającemu wpływowi socjaldemokracji zalecił nasilenie nauczania historii<sup>58</sup>, dał oficjalny sygnał do podporządkowywania wiedzy historycznej potrzebom aktualnej polityki.

Od tamtego czasu świadomość służebnej roli oświaty historycznej wobec polityki kierowała w tym samym stopniu poczynaniami władz w dziedzinie oświaty, co i poczynaniami związanych z polityką grup interesu. W wyniku tego, jak mówi W. Schlegel, „historia, zarówno jako przedmiot nauczania, jak i jako dyscyplina wiedzy była zawsze dziewczką służebną polityki”<sup>59</sup>. Należałoby dodać, że nie tylko była, lecz jest nią

<sup>58</sup> Informuje o tym wielu autorów, m. in. K. Hornung, *Etapen politischer Bildung*, op. cit.

<sup>59</sup> W. Schlegel, *Der Beitrag des Geschichtsunterricht zur politischer Bildung*, op. cit., s. 18.

nadal. Nie stanowi to zresztą jakiejś osobliwości zachodnioniemieckiej, ale w NRF owa zależność sposobu przedstawiania i interpretowania wydarzeń przeszłych od głównych założeń polityki jest wyraźna.

Uderzająca jest np. różnica między podręcznikami wydanymi w czasie od 1947 do 1950 r., a więc w okresie niepewności losu powojennych Niemiec, a tymi, które zaczęto wydawać od 1951 r. Wśród badaczy tego problemu istnieje zgodna opinia, że podręczniki wydawane w owym pierwszym okresie odpowiadały w zasadzie oczekiwaniom zarówno demokratów niemieckich, jak i oczekiwaniom innych narodów. Po 1950 r. jednak, w miarę stabilizowania się i stopniowego umacniania pozycji politycznej zachodniego państwa niemieckiego w bloku państw atlantyckich i wzrastającej dzięki temu swobodzie politycznej, a także w miarę urzeczywistniania się marzeń o odbudowie własnej siły militarnej, zaczęły się w podręcznikach pojawiać zmiany, które świadczyły, że nauczanie historii znalazło się znowu na służbie polityki i to polityki „w dawnym stylu”<sup>60</sup>.

Wiele przykładów tych zmian pokazał autor cytowanej już publikacji na temat sposobu przedstawiania w podręcznikach historii stosunków polsko-niemieckich. Wykazał on m. in., że gdy w okresie od 1947 r. do 1950 tylko w jednym na sześć zbadanych przezeń podręczników zajmujących się wiekiem XVIII próbowano usprawiedliwiać udział Prus w rozbiorach Polski, to w latach 1951-1956 podobne próby podjęto już w 17 podręcznikach na 20. W pierwszym okresie nie było ani jednego podręcznika zawierającego negatywną ocenę traktatu wersalskiego z powodu ograniczenia przezeń możliwości życiowych Niemiec. W latach 1951-1956 oskarżenia takie zawierało 13 podręczników na 15 badanych. Między rokiem 1947 i 1950 obiektywne naświetlenie polityki eksterminacji narodu polskiego w czasie okupacji hitlerowskiej przynosiły 2 podręczniki na 3 zajmujące się tym okresem; w latach 1950-1956 zdarzyło się to tylko w jednym na 16 zbadanych. W latach następnych tendencja do pomniejszania czy przemilczania przewinień Niemców wobec innych narodów jeszcze się nasiliła. Gdy np. ocenę krytyczną państwa prusko-brandenburskiego zawierały przed 1951 r. 2 podręczniki na 6, to w latach 1960-1965 powtórzyło się to tylko w 3 na 20. O działalności niemieckiej V kolumny w Polsce przed wybuchem II wojny światowej, wspomniano w pierwszym okresie w 2 podręcznikach na 3; między 1960 r. i 1965 miało to miejsce również w dwóch, na 19 spośród zajmujących się tym okresem<sup>61</sup>.

Wynika stąd, że autorzy podręczników wydawanych przed 1950 r.

<sup>60</sup> Por. R. Beyer, W. Billerbeck, *Geschichtsunterricht im Dienste des Imperialismus*. „Einheit” nr 72.

<sup>61</sup> E. Trzcionka, *System und Methoden*, op. cit., ss. 88, 92, 111, 121, 122.

odstąpili od tradycyjnego sposobu przedstawiania przeszłości tylko pod naciskiem ówczesnej sytuacji politycznej kraju i nadzoru władz okupacyjnych sprawowanego nad szkolnictwem niemieckim. Gdy warunki ogólne uległy zmianie, mogli dać wyraz skłonnościom i przekonaniom ukształtowanym przez podręczniki historii w okresach minionych. Wkrótce zresztą do wierności wobec tradycyjnego sposobu przedstawiania przeszłości zachęciły ich zarządzenia, zalecenia, dyrektywy i okólniki władz oświatowych nowo zorganizowanego państwa, a także kierunek jego polityki.

Polityka ta, jak wiadomo, stanowi pod wieloma względami, zarówno w sprawach wewnętrznych jak i w sferze stosunków międzynarodowych, przedłużenie polityki dawnych Niemiec. Najwyraźniej dostrzega się to w kształcie tzw. polityki wschodniej, pielęgnowanym do niedawna przez koła rządowe, a obecnie jeszcze przez opozycję. Niepogodzenie się z utratą terytoriów, które w przeszłości jako rezultat, prowadzonej różnymi sposobami w tym i militarnymi, ekspansji wschodniej znalazły się w granicach państwa niemieckiego oraz dążenie do odbudowy roli i znaczenia Niemczyzny na obszarach Europy środkowo- i południowo-wschodniej, to podstawowe wyznaczniki powojennej *Ostpolitik*.

W sytuacji międzynarodowej wynikłej po II wojnie światowej unieumożliwiającej Niemcom realizację ich własnych celów na wschodzie, zaszła konieczność korzystania z dróg okrężnych w dążeniu do tych celów. Okazji dostarczył odzywający w powojennej polityce państw zachodnich nurt antykomunistyczny oraz wyrosłe z tego nurtu dążenia do integracji europejskiej. Na tych dwóch elementach opierała się ogólna koncepcja polityczna kanclerza Adenauera, wyznaczająca jeszcze obecnie kurs polityczny chrześcijańskiej demokracji.

Pedagogika polityczna włączyła się szybko w ogólny nurt tej polityki, uzupełniając wspomnianą już *Ostkunde* o antykomunizm i ideę zjednoczonej Europy. Znalazło to swój wyraz m. in. w *Zaleceniach do Ostkunde* z grudnia 1956 r., które zaczynają się od następujących stwierdzeń:

„Całe wychowanie i kształcenie Niemców musi być dostosowane do zadań, jakie stanęły przed naszym narodem na skutek wtargnięcia systemu sowieckiego do środkowej Europy, wypędzenia Niemców z Europy środkowo-wschodniej i na skutek podziału Niemiec na część zachodnią oraz wschodnią, znajdującą się pod wpływem systemu sowieckiego. Los Niemców i Europy zależeć będzie w istocie od tego, czy uda się nam sprostać tym zadaniom”.

Rzekomą łączność między interesami Europy, postawą antykomunistyczną i roszczeniami Niemiec do terenów utraconych na wschodzie akcentowano w wielu dokumentach bądź wypowiedziach.

E. Lemberg np. obwieścił w tytule jednego z artykułów, że „wiedza

o Wschodzie jest wiedzą o Europie” (*Ostkunde ist Europakunde*)<sup>62</sup>. Chciał w ten sposób dać do zrozumienia, że przedmiotem *Ostkunde* powinna być cała Europa wschodnia i południowo-wschodnia a nie tylko „niemiecki Wschód”. Pogląd ten głosił on zresztą już od 1953 r.<sup>63</sup>, w czym wyprzedził Komisję do Spraw Wychowania i Oświaty oraz jej eksperyty z marca 1956 r. zatytułowaną *Osteuropa in der deutschen Bildung*. Nie tracił jednak przy tym z oczu ostatecznego celu *Ostkunde*, którym, według wcześniejszej jego wypowiedzi, powinno być:

„podtrzymywanie pamięci o historii niemieckiego Wschodu, o wielkich osiągnięciach kulturalnych i politycznych niemieckiego ruchu osadniczego na wschodzie i w ogóle o Niemcach na wschodzie, podtrzymywanie świadomości i poczucia straty, którą na skutek wypędzenia Niemców z tych obszarów poniósł cały naród niemiecki i Europa”, i wreszcie; celem tym powinno też być „utrzymanie, względnie pobudzenie na nowo u młodzieży gotowości do ewentualnego powrotu na te ziemie i odzyskania utraconej ojczyzny”<sup>64</sup>.

Od samego początku zdawano sobie jednak sprawę z tego, że ów powrót i „odzyskanie utraconych stron ojczyństw” wymagają poparcia Europy. Dlatego — jak mówi jedna z *20 tez do Ostkunde*, uchwalonych podczas obrad odbytych w marcu 1962 r. w Heilbronn — *Ostkunde* czuje się ściśle związana z ideą Europy i podobnie jak ona widzi w Europie zjednoczonej możliwość pokojowych rozwiązań spraw narodów i granic<sup>65</sup>. Europa z kolei musi się zjednoczyć, jeżeli chce ostać się przed agresją komunizmu i w ogóle przed Wschodem — powtarzano w wielu wypowiedziach i w wielu podręcznikach.

Zagrożenie to — jak się utrzymuje — ma już długą historię, podobnie zresztą jak i próby jednoczenia się narodów Europy zachodniej w okresach najazdów ludów azjatyckich. Z historii tych najazdów usiłuje się wyprowadzać wniosek, że rolę przodującą w ich odpięciu pełniły w starożytności i we wcześniejszym średniowieczu plemiona germańskie, a w czasach późniejszych, Niemcy. Często dochodzi przy tej okazji do zniekształcania, bądź do zupełnego wręcz fałszowania historii. Przykładu częściowego wypaczenia prawdy historycznej dostarczył m. in. cytowany już F. Schneider. Pisał on np., że najeźdźców tatarskich

<sup>62</sup> „Sudetendeutsche Zeitung” z 12 V 1967, s. 9.

<sup>63</sup> Lemberg, *Ostkunde, Grundsätzliches und kritisches zu einer deutschen Bildungsaufgabe*, Hannover - Linden 1964., s. 12.

<sup>64</sup> *Der deutsche und europäische Osten im Unterricht und Erziehung*. W: *Der deutsche Osten im Unterricht*, Weilburg-Lahn 1956, ss. 5-6. Cyt. za: W. Brauer, *Schulbücher in der BRD — Instrument der geistigen Manipulierung der Jugend*. Berlin (Zachodni) 1971, ss. 93-94.

<sup>65</sup> „Deutsche Ostkunde”. *West- Ostdeutsche Blätter für Erziehung und Unterricht* nr 1/1962.

w 1241 r. „pobiło zdecydowanie, i w ten sposób uratowało Europę, rycerstwo śląskie pod dowództwem księcia Henryka”<sup>66</sup>. Pomijając nazbyt śmiałe sformułowanie o „zdecydowanym pobiciu” Tatarów, autorowi trzeba przede wszystkim zarzucić ukrywanie faktu, że główną rolę w zatrzymaniu najazdu tatarskiego na Europę spełniło rycerstwo polskie. Śląsk był wtedy jedną z dzielnic Polski, a w bitwie pod Legnicą brało udział nie tylko rycerstwo śląskie, lecz także wielkopolskie i małopolskie. Ów „książe Henryk” z kolei władał nie tylko na Śląsku, lecz również w Wielkopolsce, Małopolsce, i — podobnie jak jego ojciec, Henryk I Brodaty — czynił starania o złączenie wszystkich dzielnic Polski w jeden centralnie kierowany organizm państwowy. Stosowanie nazwy „rycerstwo śląskie” zamiast „polskie” w kontekście bitwy z Tatarami w 1241 r. służyć ma umacnianiu tezy — wydumanej i podtrzymywanej w interesie niemieckiego imperializmu — o istniejącej w zaraniu dziejów etnicznej odrębności mieszkańców Śląska i mieszkańców pozostałych dzielnic Polski.

W niektórych podręcznikach, przy okazji wzmianek o najeździe Tatarów wymienia się wprawdzie rycerstwo polskie, ale — za rycerstwem niemieckim, co z kolei służyć ma umacnianiu poglądu o zasłudze Niemców w powstrzymaniu tego najazdu. Przykładem krańcowego fałszowania omawianego epizodu historii dostarczył autor tomu III pewnego zbioru czytanek przeznaczonego dla szkół katolickich. Według niego, najazdowi Tatarów przeciwstawiło się wojsko niemieckie, przy czym jego trzon stanowić mieli rycerze zakonu krzyżackiego walczący pod sztandarem z obrazem archanioła Michała. Na widok tego obrazu Batu Chan rzucić się miał ze swoim wojskiem do bezładnej ucieczki. „Michał, patron niemieckiego rycerstwa uratował Zachód”<sup>67</sup> — stwierdza na zakończenie tej bredni autor, dla którego mit o zasługach Niemców w obronie Europy przed Azją ma większą wartość od udokumentowanych przekazów historycznej prawdy.

Nie tylko jednak na obronie polegać miała misja Niemców w Europie. „Osiłaliśmy Zachód przez atakami Azji, ale parliśmy też do przodu, aby pozyskać Europę środkowo-wschodnią jako przedpole Zachodu” — pisał jeden z czołowych propagatorów *Ostkunde*<sup>68</sup>. Najszerzej stosowanym sposobem tego „pozyskiwania” Europy środkowo-wschodniej była, jak wiadomo, poza działaniami militarnymi, jej kolonizacja. Dzięki

<sup>66</sup> *Europäische Erziehung*, op. cit., s. 4.

<sup>67</sup> *Neues Rheinisches Lesebuch für katholische Volksschulen*, II Band, s. 223. Cyt. za: W. Brauer, op. cit., s. 95.

<sup>68</sup> E. Lehman. W: *Der deutsche Osten im Unterricht 1955*, s. 18. Cyt. za: *Die Ostkunde - ein Mittel zur revanchistischen Erziehung der westdeutschen Jugend*, op. cit., s. 68.



niej „poszerzony został zachodni krąg kultury”, co miało mieć „największe znaczenie dla późniejszego rozwoju Europy” — twierdzi się w niektórych podręcznikach<sup>69</sup>. Ogólnie mówiąc, Niemcy spełniali w przeszłości rolę pośrednika między Wschodem i Zachodem, funkcję pomostu (*Brückenfunktion*), mającą im przypadać z racji centralnego położenia w Europie, albo — jak chcą niektórzy — z woli opatrności<sup>70</sup>.

Rola pośrednika przypadać ma Niemcom także w czasach obecnych, albowiem, jak stwierdził E. Lemberg, narody Europy środkowo-wschodniej, które mimo „nieprzewycięzonych stosunków narodowościowych na ich obszarach” zdobyły po I wojnie światowej państwową samodzielność, „okazały się niezdolne do życia”<sup>71</sup>. Zostały wprawdzie włączone w „pewien system wielkoprzestrzenny”, ale z tą sytuacją nie można się godzić i w Europie należy zaprowadzić „nowy ład” (*Neuordnung Europas*). O tym, że w procesie wychowania politycznego należy przedstawiać uczniom „próby nowego uporządkowania Europy i świata, wychodząc przy tym od położenia Niemiec i Europy między dwoma gigantami, USA i ZSRR” mówiło się już w uchwałach konferencji ministrów oświecenia w grudniu 1953 r.<sup>72</sup>

Autorom podręczników do nauczania historii przypada główna rola w szerzeniu tej ideologii. Wywiązują się z niej w sposób dwojaki: przez koncentrowanie uwagi na dokonaniach cywilizacyjnych Niemców na wschodzie Europy, oraz — przez pomniejszanie lub całkowite zatajanie mniej chwalebnych stron niemieckiej tam obecności. Stosując tę metodę, nieprawdziwie przedstawia się np. historię podboju Zachodniej Słowiańszczyzny, zatajając m. in. rozmiary i sposoby prowadzonych wtedy walk. Przemilcza się zaborcze wyprawy feudałów na ziemie polskie w średnio-wieczu i agresywne poczynania zakonu krzyżackiego wobec Polski, za to skwapliwie wychwala się rolę cywilizacyjną tegoż zakonu. Zataja się zaborczą działalność Fryderyka II i antypolską politykę Bismarcka. Ogranicza się wreszcie różnymi sposobami wiedzę o niemieckim faszyzmie i jego zbrodniach. Przede wszystkim usiłuje się oczyszczać ówczesne społeczeństwo niemieckie z zarzutu poparcia udzielonego Hitlerowi. Naród niemiecki — twierdzi się niekiedy — stanął wobec alternatywy: rządy Hitlera albo komunizm; wybrał mniejsze zło. Miał nawet w ten sposób okazać więcej zdrowego rozsądku aniżeli alianci po I wojnie światowej, którzy — według Schlegela — krzywdząc rzekomo Niemcy, nie dostrze-

<sup>69</sup> Np. w *Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der höheren Schulen*, Ausgabe A, Bd. II, E. Klett Verlag, s. 47.

<sup>70</sup> *Der gemeinsame Weg*, M. Diesterweg Verlag Frankfurt am Main. 1967, s. 259.

<sup>71</sup> E. Lemberg, *Ostkunde, Grundsätzliches und Kritisches...*, op. cit., s. 15.

<sup>72</sup> F. Schneider, *Europäische Erziehung*, op. cit., ss. 196 - 197.

gli, iż w tym czasie wyrastał na wschodzie przeciwnik groźniejszy od Niemców<sup>73</sup>.

Powszechnie stosowany sposób wybielania własnego narodu polega na wspomnianej już i wielokrotnie krytykowanej metodzie personalizowania historii. Wszystko zło, było dziełem Hitlera — twierdzi się przy różnych okazjach w podręcznikach. Ukazując Hitlera jako jednostkę demoniczną, która siłą własnej woli zdolna była zawładnąć milionami i popchnąć je ku zgubie, uwalnia się jednak od odpowiedzialności nie tylko owe miliony, lecz także siły społeczne, które dopomogły Hitlerowi w dojściu do władzy. Siły te nie zniknęły wraz z Hitlerem i po wojnie nadal oddziaływały na kierunek polityki państwa zachodnioniemieckiego. Co więcej — usiłowały też, i usiłują zapewne nadal, wpływać na sprawy wychowania politycznego. Można stąd przypuszczać, że nie mają powodu do przeciwstawiania się metodzie personalizowania historii III Rzeszy. Metoda ta bowiem uwalnia jednostkę od krytycznego myślenia o współczesnych procesach społecznych i politycznych uwarunkowanych historycznie i skłania ją do ślepego dostosowywania się do panujących przekonań i postaw oraz do przestrzegania oczekiwanych przez społeczeństwo wzorów zachowań, ogólnie mówiąc — do konformizmu<sup>74</sup>. Przede wszystkim jednak personalistyczna interpretacja historii podtrzymuje w wyobrażeniach młodych elitarny model społeczeństwa, osłabiając tym samym ich poczucie odpowiedzialności za demokrację i ich krytycyzm w warunkach zagrożenia systemu demokratycznego<sup>75</sup>.

#### VI. REZULTATY NIE ZADOWALAJA

Istnieje uderzająca niewspółmierność między rozmiarami teoretycznych rozważań, polemik i urzędowych zaleceń czy wytycznych, poświęconych problematyce nauczania historii a rezultatami zarówno owych „dyskusji”, jak i rezultatami samego nauczania historii. Świadczą o tym najpierw istniejące wśród teoretyków rozbieżności; są one konsekwencją pozostawania wielu z nich na dawnych pozycjach, mimo publicznego aprobowania postulatów rewizji obrazu historii i jej przewyciężenia. O nikłych rezultatach nauczania świadczą natomiast wyniki badań empirycznych, jakie w NRF wielokrotnie przeprowadzano w celu poznania postaw politycznych młodzieży, bądź jej historycznej świadomości. W publikacjach analizujących te wyniki powtarza się opinia, że wiedza histo-

<sup>73</sup> W. Schlegel, *Geschichtsbild und...*, op. cit., s. 217.

<sup>74</sup> L. v. Friedeburg, P. Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, München 1964, s. 54.

<sup>75</sup> Jw. s. 47.

ryczna młodocianych i zbudowany na jej podstawie obraz dziejów nie odpowiadają wymaganiom, jakie postawiono nauczaniu historii.

W kwestii tej panuje zgodność, chociaż w ocenie wiedzy historycznej młodocianych stosuje się raczej „łagodne” kryteria, w małym tylko stopniu uwzględniające oczekiwania innych narodów, szczególnie polskiego. Podobnie bowiem jak w rozważaniach teoretycznych i w dydaktyce, także we wspomnianych badaniach przyjęło się brać za układy odniesienia przede wszystkim sprawy i interesy niemieckie. Znajduje to swój wyraz także w tych nielicznych przypadkach, kiedy przedmiotem uwagi bywają sprawy międzynarodowe. Za ilustrację służyć może sposób widzenia traktatu wersalskiego zarówno w podręcznikach, jak i w ankietach stosowanych we wspomnianych badaniach<sup>76</sup>. Przedmiotem zainteresowania jest ów traktat o tyle tylko, o ile daje on okazję do skarg na wyrządzone Niemcom „krzywdy”.

Wśród uwag krytycznych, wysuwanych zwłaszcza w kręgach tzw. nowej lewicy, powtarza się zarzut, że nauczanie historyczno-polityczne jest konserwatywne i faworyzuje autorytarne sposoby zachowania, że ignoruje i bagatelizuje konflikty społeczne oraz, że ukrywa wpływy interesów ekonomicznych na bieg historii. Są to niewątpliwie zarzuty uzasadnione, podobnie jak i pogląd, że „wielka część historyczno-politycznego nauczania” w NRF „jest w efekcie społecznie konserwatywna”<sup>77</sup>. Opinie te, względnie zarzuty, oparte są jednak na poznaniu ograniczonym tylko do sfery stosunków społecznych i do spraw polityki wewnętrznej przede wszystkim własnego kraju.

Tymczasem konserwatyzm nauczania historii w NRF polega nie tylko na hołdowaniu przestarzałym wyobrażeniom o strukturze życia społecznego i systemach władzy, lecz w nie mniejszym stopniu także na pielęgnowaniu przestarzałych wyobrażeń oraz dążeń w sferze stosunków z innymi narodami. Takie bowiem nauczanie historii, które służy umacnianiu przekonania o niemieckiej wyższości nad innymi narodami, zwłaszcza słowiańskimi, i przypisywanie narodowi niemieckiemu roli stróża ładu na obszarze Europy środkowo-wschodniej oraz roli pośrednika między Wschodem i Zachodem, następnie, stawianie w hierarchii wydarzeń historycznych spraw niemieckich, nawet marginesowych, ponad wydarzenia, w których rozstrzygały się losy innych narodów, czy wreszcie bagatelizowanie dziejów narodów słowiańskich, będące nadal mimo nawiwoływań propagatorów *Ostkunde*, zjawiskiem powszechnym — wszystko to jest świadectwem konserwatyizmu pedagogiki politycznej posłu-

<sup>76</sup> Wycinek jednej z takich ankiet z pytaniami dotyczącymi stosunku ankietowanych do omawianego traktatu zamieścili L. v. Friedeburg i P. Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, op. cit., s. 32.

<sup>77</sup> J. Rohlfess, *Kategorien des Geschichtsunterrichts...*, op. cit., s. 491.

gującej się historią. W podobny przecież sposób nauczano historii już w okresie cesarstwa.

O konserwatyzmie świadczy też nie zmieniony i przeważnie bezkrytyczny stosunek do przeszłości przedhitlerowskiej. Postulat przewycięzania przeszłości odniesiono tylko do okresu III Rzeszy, lecz i w tym zakresie nie zdołano go zrealizować. Dowodzą tego z jednej strony publikacje naświetlające krytycznie ten problem na podstawie analiz podręczników<sup>78</sup>, a z drugiej — wyniki badań mających na celu poznanie wiedzy młodocianych o okresie panowania narodowego socjalizmu.

Zjawiskiem pozytywnym na tle ukazanych zjawisk jest fakt, że krytykę, niekiedy surową, wielu błędów nauczania historii, zwłaszcza historii najnowszej, przeprowadza się także w NRF.

---

<sup>78</sup> Niektóre z nich: F. Vilmar, *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem*. „Frankfurter Hefte” nr 10/1966; M. Greiffenhagen, *Nationalismus und Kommunismus im Sozialkunde Unterricht*, „Frankfurter Hefte” nr 3/1963.