

Prof. zw. dr hab. Adam Suchoński

ul. Kościuszki 11 m 17

45-062 Opole

tel. (077) 453 68 52

## NAUCZANIE HISTORII NA TERENACH ZRÓŻNICOWANYCH ETNICZNIE.

Nie przeceniając roli szkolnej edukacji historycznej zakładamy jej znaczącą rolę w przełamywaniu funkcjonujących jeszcze stereotypów o zabarwieniu etnicznym oraz w procesie podkreślenia tego wszystkiego, co społeczeństwa w przeszłości nie tylko dzieliło, ale łączyło.

Z satysfakcją wypada podkreślić, że dostrzegamy coraz więcej sygnałów świadczących o docenieniu roli edukacji historycznej w przemianach, jakie mają miejsce nie tylko na naszym kontynencie.

A oto parę przykładów. Jednym z ważnych dokumentów jest opracowana pod patronatem UNESCO koncepcja edukacji środowiskowej [1](#). W dniu 9 października 1993 r. w Wiedniu, w czasie konferencji z udziałem szefów rządów 32 państw europejskich, przyjęto tak zwaną „Deklarację Wiedeńską”. W dokumencie tym zwraca się uwagę na szansę, przed którą stoi aktualnie społeczność naszego kontynentu po przewyciężeniu podziałów na bloki militarne. Do pilnych zadań zalicza się między innymi kształtowanie świadomości europejskiej, szczególnie wśród młodego pokolenia. Chodzi głównie o pokazanie wspólnych korzeni europejskiej kultury, kształtowanie postaw i poglądów demokratycznych, przeciwdziałanie nacjonalizmowi, a także co dla nas ważne o respektowanie praw mniejszości narodowych. W realizacji tych zadań zdaniem autorów „Deklaracji Wiedeńskiej” ważną rolę powinna odegrać edukacja historyczna [2](#).

Zdaniem niektórych przedstawicieli myśli historyczno-dydaktycznej „Deklaracja Wiedeńska” powinna być znaczącym impulsem dla procesu rewizji dotychczasowego sposobu nauczania historii w Europie. Istotne zmiany powinny nastąpić w treściach kształcenia. Dla potwierdzenia tej tezy wymienia się szereg tematów, których realizacja może być istotną pomocą w kształtowaniu w toku szkolnej edukacji historycznej świadomości europejskiej oraz współpracy i współdziałania pomiędzy

państwami, które łączy sąsiedztwo, a nader często dzieli interpretacja wydarzeń związanych z przeszłością<sup>3</sup>.

Na rolę historii w budowaniu zaufania międzynarodowego zwrócili również uwagę uczeni japońscy. W marcu 1995r. 35 wybitnych przedstawicieli nauki z tego kraju ( w tym także historycy) zwróciło się do społeczności międzynarodowej z apelem w sprawie zapewnienia pokoju światowego i zaufania międzynarodowego<sup>4</sup>. Nie był to pierwszy apel uczonych w tej sprawie. Przywołuję go jednak, gdyż zawiera on rejestr problemów i kontrowersji związanych z przeszłością, których wyjaśnienie przez kompetentne gremium uczonych powinno – zdaniem autorów raportu – stanowić pomost w budowaniu pokojowej współpracy pomiędzy różnymi państwami i narodami.

Nie są to dla nas sformułowania nowe. Jerzy Maternicki w swoich rozważaniach nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej postulował jeszcze w latach 80, aby w nauczaniu historii ukazywać nie tylko to, co nas dzieli, ale także to co nas łączy. Edukacja historyczna powinna, bowiem ułatwiać zrozumienie innych kultur oraz przybliżać ich świat wartości do naszego<sup>5</sup>. Chodzi tu, między innymi, o sprawy związane z pracą, rozwojem oświaty, poszanowaniem prawa i dyscypliną społeczną. Trzeba także zerwać nazbyt jednostronnym spojrzeniem na nasze kontakty z sąsiadami i pełniej pokazywać młodzieży przykłady wzajemnego zbliżania i pokojowej współpracy<sup>6</sup>.

Dlatego podkreślmy, że w dziele dalszego zbliżenia narodów ważną rolę może odegrać edukacja historyczna. Zważywszy, bowiem na specyfikę przedmiotu poprzez nauczanie historii można, eksponując jedno, a pomijając inne wydarzenia z przeszłości, podkreślać głównie to wszystko, co państwa i narody dzieliło. Taki sposób przybliżania dziejów młodzieży stwarza okazję do kształtowania postaw charakteryzujących się brakiem tolerancji, a nawet szowinizmu. Przykładem mogą być programy i podręczniki do nauczania historii krajów bałkańskich.

Można wreszcie, pokazując zgodnie z prawdą historyczną to, co w przeszłości dzieliło, podkreślać jednocześnie te wszystkie wartości (np. dzieje kultury), które mają charakter uniwersalny i mogą być potraktowane jako płaszczyzny ukazujące

możliwości współpracy i współdziałania w tworzeniu tych wartości, które są naszym wspólnym dobrem.

Stosunek naszego społeczeństwa do innych narodów, w tym także tej ich części, która żyje obecnie w Polsce i w Litwie kształtowany jest najczęściej przez pryzmat wiedzy historycznej, z jaką spotykamy się zarówno w edukacji szkolnej, jak również pozaszkolnej. Dotyczy to głównie stosunków z naszymi sąsiadami. Ekspozycja przez szereg lat wątku politycznego i związanych z nim sytuacji konfliktowych doprowadziło do ukształtowania wielu, najczęściej negatywnych stereotypów. Dotyczy to głównie stosunków polsko-niemieckich, polsko-rosyjskich. Określony syndrom stereotypowych cech narodowych w zależności od punktu widzenia będzie nabierać albo kolorytu przywar albo zalet. Ukształtowane historycznie negatywne stereotypy przenoszone są zazwyczaj na mniejszości narodowe. Rodzi to nader często sytuacje konfliktowe, eliminuje tolerancję, wyzwala akty agresji.

Nie przeceniając roli historii w kształtowaniu poglądów i postaw społeczeństwa, a zwłaszcza młodzieży, warto w szerszym niż dotąd zakresie wykorzystać potencjalne możliwości tego przedmiotu. Za szczególnie ważne należy uznać ekspozycję w edukacji szkolnej szeroko rozumianego wątku kulturowego, zamiast bardzo rozbudowanych obecnie dziejów politycznych. Na tym gruncie rodzą się, bowiem główne postawy tolerancji, poszanowania dla dorobku innych. Kształtowanie tolerancji, wzajemnego zaufania i współpracy w rozwiązywaniu nie tylko lokalnych problemów, to także jedno z zadań szkół funkcjonujących na terenach zróżnicowanych etnicznie <sup>7</sup>. Dotychczasowe doświadczenia z tego zakresu związane między innymi z funkcjonowaniem szkół dla mniejszości niemieckiej po II wojnie światowej, zwłaszcza na terenie Dolnego Śląska, są niewystarczające. Przyjrzyjmy się więc innym rozwiązaniom z tego zakresu. Ciekawe są zwłaszcza doświadczenia niemiecko-duńskie.

Szkoły dla mniejszości duńskiej w Niemczech finansowane są przez państwo niemieckie. Nauczyciele posiadają swobodę wyboru podręczników oraz innych środków dydaktycznych z zestawu zatwierdzonego przez niemieckie władze oświatowe. W przypadku podręczników są to najczęściej książki duńskie. Do rzadkości należą sytuacje konfliktowe powstałe na tle wyboru podręczników czy też

interpretacji programu nauczania. Ze statutu duńskich szkół mniejszościowych wynika bowiem, że są to placówki oświatowe duńskie, funkcjonujące w państwie niemieckim, których celem jest nauczanie i wychowanie uczniów w duchu duńskiej tradycji kulturowej i narodowej jako pełnoprawnych obywateli państwa niemieckiego, przygotowanych do życia społeczno-obywatelskiego na równi z uczniami szkół niemieckich.

W przypadku pogranicza niemiecko-duńskiego problemy związane z funkcjonowaniem i finansowaniem szkół dla mniejszości narodowych są przedmiotem ustaleń pomiędzy zainteresowanymi państwami. Ta problematyka jest także omawiana w czasie posiedzeń organów władzy lokalnej. W przypadku Niemiec jest to Landtag Szlezwik-Holsztyn [8](#).

Szkoły mniejszościowe zlokalizowane po obu stronach granic mają charakter placówek otwartych. Oznacza to, że do szkół dla mniejszości niemieckiej w Dani może uczęszczać także młodzież duńska. Często tak się właśnie dzieje ze względu na wysoki poziom tych placówek. Tak jak ustalenia dotyczące organizacji szkolnictwa dla mniejszości narodowych są rezultatem kompromisu, podobnie aktualny model edukacji historycznej kształtował się przez wiele lat, a w pracy ekspertów dominowały tendencje ułożenia stosunków sąsiedzkich na nowych zasadach. W tym dziele ważną rolę wyznaczono nauczaniu historii. Nie chodziło przy tym o pomijanie niektórych faktów z przeszłości obu państw zwłaszcza tych, które przypominały o konfliktach zbrojnych i sporach terytorialnych. Obie strony były zgodne, że uczeń w szkole dla mniejszości – obok dziejów swojego narodu – powinien poznać także historię państwa, w którym zamieszkuje. Chodziło bowiem o to, aby znajomość przeszłości mogła okazać się pomocna w lepszym zrozumieniu współczesnych problemów. Przełożenie tej ogólnej zasady na język praktyki szkolnej nie było sprawą łatwą. Aktualny model edukacji historycznej w szkołach dla mniejszości narodowych to rezultat wielu wspólnych spotkań ekspertów i wynik rozwiązań kompromisowych. Dotyczy to zarówno programu nauczania, podręczników szkolnych, a także materiałów uzupełniających, w tym (dwujęzycznej) edycji tekstów źródłowych. Zwróćmy uwagę na najważniejsze cechy tych wydawnictw.

W programie nauczania historii obok innych wydarzeń powszechnych znalazły odzwierciedlenie stosunki niemiecko-duńskie na przestrzeni dziejów. Przyjęto również jako zasadę prezentowanie wydarzeń dziejowych o charakterze uniwersalnym za pośrednictwem wydarzeń zaczerpniętych z historii obu państw i narodów. Na przykład, po charakterystyce reformacji w Niemczech kolejny temat poświęcony jest reformacji w Danii. Podobnie, po tematyce sygnalizującej przyczynę, przebieg i skutki światowego kryzysu ekonomicznego w Niemczech, na kolejnej lekcji młodzież poznaje wydarzenia związane z sytuacją kryzysową w Danii. Takie przykłady można mnożyć.

W szkołach dla mniejszości niemieckiej w Danii uczniowie uczą się historii z podręczników, które funkcjonują w Landzie Szlezwik-Holsztyn. Podręczniki te zasługują na szczególną uwagę. Jest to bowiem udana próba spojrzenia na dzieje narodowe, a nawet powszechne przez pryzmat historii własnego regionu [9](#).

Warto podkreślić, że pojęcie „region” autorzy podręcznika rozumieją szeroko. Stąd prezentacja dziejów nie tylko Szlezwiku Południowego (należącego do Niemiec), ale także Północnego (obszary należące aktualnie do Danii). Podobnie jak w programie nauczania, również w podręczniku sporo miejsca poświęcono stosunkom niemiecko-duńskim. Nie unika się tematów trudnych, a zwłaszcza kontrowersji związanych z problemem granic oraz specyficzną sytuację ludności w rejonach przygranicznych. Przykładem może być analiza przyczyn, które wpływały na proces identyfikacji narodowej w różnych okresach historycznych. Warto też podkreślić dobrą wolę obu państw w propagowaniu osiągnięć nauki historycznej o charakterze uniwersalnym. Na przykład, duńskie placówki oświatowe i kulturalne zlokalizowane w Niemczech za pośrednictwem swoich wydawnictw popularyzują między innymi materiały 38 Kongresu Historyków RFN (Bochum, 1990), poświęcone próbie odpowiedzi na pytanie: „Co to jest identyfikacja etniczna?” [10](#). Wzajemnemu zbliżeniu służą także takie przedsięwzięcia, jak – wspomniana już – wspólna edycja tekstów źródłowych do nauczania historii XIX i XX w. [11](#).

Prace nad koncepcją i redakcją tego ciekawego przedsięwzięcia trwały parę lat (1973-1976). W przedmowie do pierwszego tomu autorzy (niemieccy i duńscy historycy) podkreślają, że wydawnictwo prezentujące każdy dokument dotyczący

stosunków niemiecko-duńskich w dwóch językach, służyć powinno jako pomoc w edukacji historycznej po obu stronach granicy [12](#). Obok źródeł pisanych, szerokie zastosowanie w nauczaniu historii mają specjalne ekspozycje muzealne. Do rangi symbolu urosła fundacja Muzeum w Dannewerk. Ze środków finansowych obu państw wzniesiono nowoczesną placówkę muzealną obrazującą dzieje fortyfikacji budowanych przez Duńczyków w celu obrony swojego terytorium przed agresywnymi zapędami sąsiada z południa. Wspomnianą placówkę muzealną odwiedza młodzież duńska i niemiecka. Potrzebę nauczania historii poprzez sięganie do źródeł, pomaga wypełniać także wspaniale wyposażone i dobrze przygotowane do pracy oświatowej Muzeum Wikingów w Haithabu.

Przytoczone w sposób wybiórczy przykłady ilustrują niektóre tylko elementy modelu edukacji historycznej młodego pokolenia na terenach mieszanych etnicznie. Modelu, którego aktualny kształt jest przejawem dobrej woli, rezultatem rozwiązań kompromisowych i wynikiem wieloletnich prac specjalistów obu zainteresowanych stron.

Przykładem wzajemnego zrozumienia w realizacji celów edukacji szkolnej może być również istniejąca w Kopenhadze Sankt-Petri-Schule. Nauczanie w tej szkole odbywa się w językach duńskim i niemieckim.

Celowo w sposób bardziej szczegółowy przedstawiłem organizację szkolnej edukacji historycznej na pograniczu niemiecko-duńskim, ponieważ Standard Schleswig pretenduje do miana rozwiązań modelowych. Dowodzi on, że mniejszości mogą swobodnie realizować swoje aspiracje narodowe korzystając z pomocy zarówno swych państw obywatelskich, jak też ojczyzn ideologicznych. Jest to możliwe dzięki lojalnej postawie mniejszości w stosunku do państwa, którego są obywatelami, a także tolerancji społeczności większościowej oraz rozwiązywaniu spornych problemów na zasadzie wzajemności, symetrii i parytetu [13](#).

Na podobnych zasadach oparte jest szkolnictwo dla mniejszości szwedzkiej w Finlandii. Młodzież uczy się tam z podręczników napisanych w języku szwedzkim. Analiza tych książek szkolnych wykazuje, że autorzy w ujęciu problemowym na przemian przedstawiają ciąg wydarzeń związanych z historią Finlandii od pradziejów

do 1700 r. [14](#) i Szwecji ( np. czasy panowania Wazów) [15](#). Są także tematy o wyraźnych zadaniach integracyjnych, np. „Ludzie północy około 1800 roku” [16](#). Gwoli ścisłości warto przypomnieć, że szeroką prezentację stosunków fińsko-szwedzkich ułatwia trwająca całe wieki wspólnota dziejowa obydwu narodów. W podobny sposób skonstruowane są programy nauczania i podręczniki historii w szkołach dla mniejszości słoweńskiej zamieszkującej Austrię. Obok dziejów ojczystych uwagę zwracają obszernie informacje poświęcone przeszłości Austrii [17](#). Można więc stwierdzić, że w krajach o ugruntowanych tradycjach demokratycznych w szkołach dla mniejszości narodowych uczy się historii z podręcznika, który prezentuje przeszłość zarówno państwa obywatelskiego, jak i ojczyzny ideologicznej. Natomiast w sposób odmienny organizowano nauczanie historii w szkołach dla mniejszości polskiej w byłej Czechosłowacji. Uczniowie mieli do dyspozycji podręczniki, jakie w owym czasie obowiązywały w tym państwie – przetłumaczone tylko na język polski. Do każdego podręcznika dołączona była wkładka zawierająca dodatkowe informacje o historii Polski [18](#).

Jeszcze inną sytuację spotykamy aktualnie w szkołach dla mniejszości węgierskiej na Ukrainie. Uczniowie korzystają z książek prezentujących dzieje Węgier, ale przygotowanych przez autorów ukraińskich i wydanych w Kijowie [19](#). Obok tego typu wydawnictw w nauczaniu historii wykorzystywane są także podręczniki ukraińskie. Tak więc młodzież na Ukrainie poznaje zarówno dzieje swojej ojczyzny ideologicznej jak również historie kraju, którego są lub będą obywatelami z książek szkolnych pisanych przez autorów ukraińskich. Ten stan rzeczy jest przedmiotem krytyki węgierskiego środowiska historycznego. Inaczej ta ważna sprawa została rozwiązana w Słowacji. Liczna i prężna w tym kraju mniejszość węgierska korzysta w czasie szkolnej edukacji historycznej zarówno z podręczników słowackich jak również węgierskich, ale przygotowanych w ich ojczyźnie ideologicznej.

Analizując przykłady rozwiązań stosowanych w różnych krajach warto się zastanowić czy i w jakim zakresie mogą być one przydatne w nauczaniu historii w szkołach dla mniejszości polskiej w Litwie oraz mniejszości litewskiej w Polsce?

Jako punkt wyjścia do wymiany poglądów na ten temat proponuję przyjęcie tezy z której wynika, że w szkołach dla mniejszości narodowych uczeń powinien poznawać

historię swojej ojczyzny ideologicznej oraz dzieje kraju, w którym mieszka i którego jest obywatelem.

Jakie rozwiązania w tym zakresie mogą być w praktyce? Sięgnijmy do paru wcześniejszych wydawnictw przeznaczonych dla uczniów szkół dla mniejszości polskiej w Litwie. Jednym z takich opracowań był podręcznik dla klasy 6 pt. „Historia świata” autorstwa Evaldasa Bakonisa [20](#). Jest to ciekawie pomyślana od strony dydaktycznej próba wprowadzenia młodego czytelnika w podstawową wiedzę informującą o tym, czym jest historia i dzięki czemu działa się historia. W cytowanym opracowaniu kolejność wątków jest dyskusyjna. Uczeń wcześniej powinien się dowiedzieć podstawowych informacji związanych z pracą historyka a dopiero później z przykładowo podanymi obrazami z dziejów powszechnych. Warto podkreślić, że wśród wielu barwnie zarysowanych obrazów bardzo skromnie został potraktowany wątek związany z historią Polski.

Podobne uwagi częściowo odnoszą się do podręczników dla klasy 8 i 10, których problematyka obejmuje dzieje powszechne [21](#). Pozostaje więc mieć nadzieję, że dodatkowe informacje dotyczące historii Polski znajdzie uczeń w opracowaniach przygotowanych w naszym kraju. Wiąże się to jednak z szeregiem trudności związanych z potrzebą wybiórczego korzystania z tych materiałów.

Jako krok we właściwym kierunku można odczytać przygotowany przy końcu lat dziewięćdziesiątych podręcznik dla klasy V Viktorasa Jakimavičiusa pt. „Litwo Ojczyzno moja” [22](#). Jest to ciekawa próba prezentowania przeszłości z podkreśleniem wątków dotyczących historii Polski i Litwy. Znajduje to odzwierciedlenie nie tylko w treści rozdziałów, ale także w tytułach poszczególnych członów podręcznika np. „Powstanie państwa litewskiego i polskiego” [23](#). Rodzi się więc pytanie czy cytowana ostatnio pozycja jest dobrym punktem wyjściowym do dalszego doskonalenia podręczników przygotowywanych dla mniejszości polskiej w Litwie? Wreszcie czy książki szkolne o podobnej konstrukcji, warto przygotowywać dla mniejszości litewskiej w Polsce. Jak dotąd były to opracowania koncentrujące się w warstwie treściowej głównie na dziejach Litwy [24](#).



Przytoczone przykłady w znacznej mierze dotyczą przeszłości. Dlatego pod rozwagę i dyskusję poddajemy następujące problemy:

1. Jak oceniamy aktualne podręczniki funkcjonujące w szkołach dla mniejszości po obu stronach granicy?
2. Czy nie istnieje potrzeba spojrzenia w tego typu publikacjach na przeszłość z wyraźnym jednak akcentem na dzieje obu krajów?
3. Czy autorami takich opracowań (chodzi o jeden podręcznik) nie powinni być historycy polscy i litewscy?
4. Co zrobić z kontrowersjami jakie istnieją nadal w historiografii obu krajów przy ocenie niektórych wydarzeń historycznych?
5. Czy nie istnieje potrzeba wspólnej edycji wypisów źródłowych do dziejów stosunków polsko-litewskich opatrzonych komentarzem merytorycznym i dydaktycznym?
6. Wreszcie czy zadawała nas język tłumaczeń z litewskiego na polski i odwrotnie. W szkołach dla mniejszości jest to sprawa niezwykle istotna. Młodzież w tego typu placówkach powinna bowiem nie tylko poznawać ważne wydarzenia historyczne, ale także doskonalić swój język ojczysty.

## PRZYPISY

1. A. Suchoński: Idea edukacji regionalnej i przykłady jej realizacji w świecie (w:) Edukacja regionalna. Katowice, 1995 s.9.
2. Vienna Deklaration. 9 October (Sonderdruck des Europarats), s. 1.
3. K. Filser: European Charter for History Teaching, „Mitteilungen“ 1996 Vol. 17 nr 1, s.58.
4. On the International Appeal for Global Peace. „Mitteilungen“ 1995 Vol. 16 nr 2, s. 87-90.
5. J. Maternicki: Historia jako przekaz wartości. Z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej. „Wiadomości Historyczne” 1983 nr 2, s.115
6. J. Maternicki: Kryteria doboru treści nauczania historii: „Wiadomości Historyczne” 1992 nr. 5, s.290.
7. Por. A. Suchońsk ( red.): Nauczanie historii na terenach mieszanych etnicznie, Gliwice – Opole, 1999.
8. Bericht zur Arbeit der Minderheiten und der friesischen Volksgruppe für die 12, Legislaturperiode. Kiel 1992, s.50.
9. Por. J. Bracker (i inni): Lebendige Vergangenheit – Geschichte für Schleswig – Holstein, Band 1, 2, 3, 4, Stuttgart 1990.
10. J. Kühl: Was ist eine ethnische Identität? Daneverkegarden 1991.
11. Osterstur – Paskeblaesten 1933, Flensburg 1983.

12. Tamże, s. 20.
13. W. Lesiuk: Standard Schleswig. Duszpasterstwo i oświata mniejszości po obydwu stronach granicy. (w:) Polacy i Niemcy. Płaszczyzny i drogi normalizacji. Opole, 1993, s. 110.
14. H. Ahlskog (i inni): Var historia ak. 5. Soderstromm 1980, s. 7-59.
15. Tamże, s. 77 – 102.
16. H. Ahlskog, S. Sandholm: Var historia AK. 7. Soderstromm 1987, s. 84-94.
17. V. Inzko: Zgodovina Slovencev do leta 1918, Klagenfurt 1991.
18. Historia dla klasy VI szkoły podstawowej. Praha 1981.
19. A. Maguar nep Tortenele. Kijew 1992.
20. E. Bakonis: Historia świata. Podręcznik dla klasy 6, Vilnius 1998.
21. R. Jokimaitis, A. Kasperavičius (i inni): Historia świata i Litwy VI – XVIII w. Vilnius 2001; A. Kasperavičius (i inni): Historia najnowsza, Vilnius 2001.
22. V. Jakimavičius: Litwo Ojczyzno moja. Podręcznik historii dla klasy V, Vilnius 1997
23. Tamże, s. 51.
24. B. Makauskas: Lietuvos Istorija, Kaunas 1997.