Polska i Niemcy – szkicowanie wspólnej historii. Wywiad z prof. Igorem Kąkolewskim

W dominującej na Zachodzie Europy narracji historycznej dzieje Europy przedstawia się, koncentrując uwagę na historii tzw. państw założycielskich UE, ignorując skomplikowaną historię Europy Środkowowschodniej. To było największym wyzwaniem: jak uczyć o historii powszechnej, aby ukazać wkład naszej części Europy w dzieje kultury europejskiej – mówi prof. Igor Kąkolewski, koordynator projektu polsko-niemieckiego podręcznika „Europa. Nasza historia" w 30-lecie podpisania polsko-niemieckiego traktatu o dobrym sąsiedztwie.

Na jesieni 2020 r. ukazał się czwarty i ostatni tom podręcznika do nauki historii pt. *Europa. Nasza historia*, potocznie zwanego podręcznikiem polsko-niemieckim. W jakim celu Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów zdecydowała się stworzyć ten projekt i dlaczego dopiero w 2008 r.?

Igor Kąkolewski (polski koordynator naukowy polsko-niemieckiego projektu podręcznika *Europa. Nasza historia)*: Data zainicjowania projektu nie jest przypadkowa. W 2006 r. ukazał się bowiem pierwszy tom podręcznika francusko-niemieckiego z zaplanowanej w sumie na trzy części serii pt. *Histoire/ Geschichte* adresowanej do uczniów trzech ostatnich klas szkół licealnych. Była to pierwsza w Europie i na świecie publikacja tzw. podręcznika transnarodowego, obejmującego nie tylko jedną wybraną epokę, lecz cały przekrój dziejów ludzkości. Podczas uroczystej prezentacji 1. tomu *Histoire/ Geschichte* ówczesny minister spraw zagranicznych Niemiec Frank-Walter Steinmaier wysunął ideę opracowania podobnego polsko-niemieckiego podręcznika do nauczania historii. W dwa lata później projekt został zainicjowany oficjalnie przez rządy RP i RFN, a opracowanie zaleceń do koncepcji podręcznika zostało powierzone Wspólnej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów (dalej: WPNKP). Zalecenia zostały w 2012 r. przekazane dwóm wybranym

podczas procedur konkursowych wydawnictwom szkolnym: WSiP z Polski i Eduversum z Niemiec. Dopiero wtedy, po wyborze autorów z dwóch krajów (na zasadzie parytetu) oraz opracowaniu dokładnej koncepcji czterotomowej serii podręczników adresowanych do grupy wiekowej uczniów od 12 do 16 lat (a zatem młodszej niż w przypadku podręcznika francusko-niemieckiego) ruszyły właściwe prace nad treściami kolejnych tomów…

Dlaczego prace trwały aż 13 lat?

Biorąc pod uwagę, że realizacja projektu francusko-niemieckiego składającego się z 3 tomów trwała około 8 lat, to 13 lat na opracowanie podobnego 4-tomowego polsko-niemieckiego podręcznika to wcale nie tak długo. Ale w rzeczywistości droga do tego projektu była o wiele dłuższa. Jego pragenezy można doszukiwać się jeszcze w okresie po I wojnie światowej, gdy rozmaite międzynarodowe gremia eksperckie w Europie zaczęły zwracać uwagę, że podręczniki szkolne do nauczania historii są z jednej strony instrumentem kształtowania tożsamości narodowych, z drugiej zaś treści w nich zawarte mogą prowadzić do postaw ksenofobicznych i konfrontacji nacjonalistycznych. Wtedy właśnie zrodził się pomysł tworzenia bilateralnych komisji eksperckich, które poddawałyby analizie treści podręczników i wydawały dla ich twórców zalecenia w celu m.in. unikania skrajnych ocen przeszłości kraju sąsiedniego. Warto przypomnieć, że do pierwszych rozmów polsko-niemieckich w tej kwestii doszło już w latach 1937-1938. Wtedy to strona polska domagała się m.in. uwzględnienia w niemieckim systemie edukacji tematów w nim nieobecnych, takich jak narodziny i kształtowanie państwa wczesnopiastowskiego, rola monarchii Jagiellonów w Europie Środkowowschodniej pod koniec średniowiecza i początku wczesnej epoki nowożytnej, czy też znaczenie wojny polsko-sowieckiej 1919-1921 w powstrzymaniu ekspansji bolszewizmu. Dopiero jednak powstanie WPNKP w 1972 r. przyniosło prawdziwy przełom w dialogu podręcznikowym między Polską a RFN. Od tego momentu zaczęto organizować regularne spotkania Prezydium WPNKP, a także konferencje naukowe w celu wypracowania wspólnego stanowiska w kwestiach kontrowersyjnych. Zadziwiająco szybko udało się jednak dojść do zgody w zdecydowanej większości trudnych tematów z wyjątkiem dwóch – oceny roli dziejowej zakonu krzyżackiego w średniowiecznych Prusach oraz tzw. wypędzeń ludności niemieckiej z terenów włączonych do Polski w 1945 r. Niemniej dialog

podjęty po 1972 r. przyniósł szybko owoce. WPNKP stała wzorem dialogu podręcznikowego i pojednania polsko-niemieckiego – wzorem, z którego czerpały inne kraje, jak np. Południowa Korea i Japonia. Zainicjowanie zatem projektu wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika można uważać za ostatni etap w dialogu miedzy naszymi sąsiednimi krajami, a 13 lat poświęconych na realizację tego projektu jako okres stosunkowo krótki.

Czy uważa Pan więc, że ukazanie się podręcznika jest ukoronowaniem dialogu polsko-niemieckiego i swoistym „końcem historii”?

Ukazanie się podręcznika bynajmniej nie jest ukoronowaniem podręcznikowego dialogu polsko-niemieckiego, lecz jego ważnym etapem. Chcemy ten projekt rozwijać, a mianowicie opracowując oparte na podręczniku dodatkowe moduły tematyczne poszerzające wiedzę oraz scenariusze lekcyjne w formie online. Poza tym ważne jest podsumowanie efektów prac nad obydwoma podręcznikami transnarodowymi: francusko-niemieckim i polsko-niemieckim oraz rozważenie kwestii, czy jest możliwe powstanie transnarodowego podręcznika europejskiego. Brzmi to w tej chwili jak utopia, ale warto podjąć taką próbę. Czy projekt tzw. polsko-niemieckiego podręcznika nie wydawał się na początku również utopią?

Jakie były największe wyzwania dla autorów i koordynatorów podczas prac nad podręcznikiem?

Było ich mnóstwo i to począwszy od ustalenia samego tytułu: *Europa. Nasza historia*. Negocjacje nad nim trwały przez ponad rok i przeanalizowano około 100 propozycji. W końcu strona niemiecka zgodziła się na polską propozycję, nieco ją modyfikując. Pierwotnie brzmiała ona bowiem *Nasza Europa – nasza historia*. Ale koledzy niemieccy z uśmiechem zwrócili uwagę, że nie jest to dobry pomysł. Samokrytycznie stwierdzili, że Niemcy próbowały przynajmniej dwukrotnie w XX w. zrealizować plany „naszej”, tj. niemieckiej Europy i nikt na tym dobrze nie wyszedł. Stąd tytuł bez „naszej Europy”. Ale to tylko jeden z przykładów. Co ciekawe kontrowersje odnosiły się bynajmniej nie do trudnej historii XIX, czy przede wszystkim XX w., ale

głównie epok wcześniejszych. Tak np. strona polska domagała się wprowadzenia obszerniejszych treści o bitwie pod Termopilami w 480 r. p.n.e., w której 300 Spartan poległo, broniąc bohatersko Hellady przed ekspansją perską. W pierwszej wersji rozdziału poświęconego wojnom grecko-perskim autor niemiecki w ogóle pominął ten fakt. Na nasze pytanie dlaczego tak się stało oraz komentarz, że bitwa pod Termopilami jest głęboko zakorzeniona w polskiej kulturze pamięci i że trudno bez metafory „polskie Termopile" uczyć o przykładach bohaterskich przegranych przez Polaków bitew i potyczek w XIX i XX w., po dłuższej analizie obie strony doszły do wniosku, iż w nie tak dawnej przeszłości używano także metafory „niemieckie Termopile". Mianowicie posługiwała się nią propaganda nazistowska w odniesieniu do bitwy pod Stalingradem na przełomie lat 1942/43. W związku z tym w powojennych Niemczech metafora ta była obarczona niechlubnym rozdziałem historii, a zatem i sama historia grecko-perskiej bitwy nie odgrywała tak istotnej roli jak w nauczaniu historii starożytnej jak w Polsce. Inny przykład kontrowersji to oceny Napoleona I, cesarza Francuzów, który w polskiej kulturze pamięci jest postrzegany raczej pozytywnie, skoro dał Polakom nadzieję przywrócenia niepodległości utraconej w wyniku rozbiorów. Z kolei w Niemczech, może z wyjątkiem Saksonii, Napoleon został zapamiętany głównie jako tyran i okupant. Starając się krótko odpowiedzieć na Pana pytanie: największym wyzwaniem okazały się różne kultury pamięci w odniesieniu do różnych epok historycznych, które niejednokrotnie rzutują na odmienną percepcję przeszłości w naszych dwóch krajach. Ale to okazało się też być zarazem dużą szansą na odkrycie nowych sposobów historycznej narracji, jaką zastosowaliśmy w naszym podręczniku.

Ostatecznie jednak Termopile znalazły się w podręczniku. Czy musieliście Państwo zawierać kompromisy dotyczące historii i na czym one polegały?

Kompromisy dotyczyły nie tyle samego brzmienia treści, ile proporcji objętościowych, jakie należy wprowadzić, aby omówić poszczególne tematy ważne dla obu stron. Tzn. przykładowo, ile stron należy przeznaczyć na przedstawienie niemieckiego ruchu oporu w III Rzeszy przeciw Hitlerowi (np. organizacje Biała Róża i Krąg z Krzyżowej, czy zamach 20 lipca 1944), biorąc pod uwagę jego ograniczony zasięg społecznego oddziaływania w porównaniu z polskim podziemiem w trakcie II wojny światowej. A z kolei w

odniesieniu do XVII w. strona polska domagała się wprowadzenia rozdziału o Turcji osmańskiej po to aby m.in. lepiej nawiązać do dziejów konfliktów polsko-tureckich w tym stuleciu. Oba te tematy (podobnie jak greckie Termopile) doczekały się należnego im miejsca w podręczniku.

Co nowego pod względem dydaktycznym w podręczniku znajdą dla siebie Polacy, a co Niemcy?

No właśnie, z pytaniem tym wiąże się moja ostania refleksja. Odmienne oceny tych samych wydarzeń, postaci czy procesów historycznych zainspirowały nas do tego, aby nie uciekać przed różnicami zdań, ale je uwypuklić. Stąd też wprowadziliśmy do naszego podręcznika powtarzającą się co kilka lekcji rubrykę „Punkty widzenia", w której przestawiamy obszerne opinie znanych historyków lub publicystów, którzy w różny sposób oceniają to samo wydarzenie, osobę lub proces dziejowy. Dzięki temu możemy ukazać, że historia to nie tylko obiektywna wiedza o przeszłości, ale również subiektywne oceny tych, którzy o niej piszą. Subiektywne, tzn. obarczone teraźniejszym bagażem czasu i miejsca, w których autorzy żyją i tworzą swoje prace. Odpowiada to zakorzenionej od lat w niemieckiej dydaktyce zasadzie wieloperspektywiczności i kontrowersyjności. Dotyczy to również zestawiania cytowanych w podręczniku fragmentów źródłowych. Często dobieraliśmy je tak, aby ukazywały to samo wydarzenie oczami różnych jego świadków. Tak np. omawiając bitwę pod Wiedniem w 1683 r., zestawiamy oceny polską i turecką z tamtych czasów. Zastosowanie w nauczaniu historii zasad wieloperspektywiczności i kontrowersyjności może wzbogacić polską tradycję dydaktyczną. Z kolei to, co wzbogacać może dydaktykę niemiecką, to większa samoświadomość wykazywana przez polskich autorów w odniesieniu do kultury pamięci, jak pokazuje przykład Termopil. Stąd też wprowadziliśmy do podręcznika rubrykę „Przeszłość w teraźniejszości". Ukazujemy w niej różne fenomeny, np. jakie słownictwo niemieckie z późnego średniowiecza – wymieńmy tu choćby: „ratusz", „rynek", „rada" – przetrwało we współczesnej polszczyźnie oraz *vice versa* – które słowa w języku niemieckim są zapożyczeniami z języka polskiego – jak „granica", „twaróg", czy „ogórek".

Szczególne znaczenie ma specjalny podrozdział zatytułowany „Warsztat historyka”. Zadajemy w nim pytania, które z reguły zadaje zawodowy historyk w odniesieniu do źródeł, które bada. Chcemy w ten sposób ukazać, że historia nie polega bynajmniej – jak głosi obiegowa opinia – na zapamiętywaniu faktów, lecz na myśleniu przyczynowo-skutkowym – analizie zarówno przeszłości jak też jej wpływu na teraźniejszość.

W jaki sposób autorzy odnieśli się do często trudnych i ważnych dla polskiej pamięci dziejów relacji polsko-niemieckich, w tym do kwestii sprawcy i ofiary, które w bardzo różnym stopniu, ale jednak dotyczą obu społeczeństw?

Tutaj sporów nie było. Zarówno polska jak i niemiecka świadomość historyczna oraz historiografie obu krajów przynajmniej w ich mainstreamowej wersjach nie mają problemu z określeniem, kto był sprawcą a kto ofiarą II wojny światowej. W ogóle tom 4 podręcznika, który dotyczy XX i początków XXI w. okazał się być najmniej skomplikowany i kontrowersyjny, jeśli chodzi o ustalenie wspólnych treści. Co nie oznacza, że nie będzie on budził kontrowersji np. u odbiorców nastawionych wrogo do polsko-niemieckiego pojednania. O wiele większe wyzwanie stanowiły tomy wcześniejsze. W dominującej na Zachodzie Europy narracji historycznej dzieje Europy przedstawia się bowiem, koncentrując uwagę na historii – dawniejszej i najnowszej – tzw. państw założycielskich UE, ignorując skomplikowaną historię Europy Środkowowschodniej. I to chyba było największym wyzwaniem: jak uczyć o historii powszechnej, aby ukazać wkład naszej części Europy w dzieje kultury europejskiej. Wymagało to uwzględnienia swoistego „parytetu narracji” między historią Zachodu i Wschodu Europy. To zadanie niełatwe. Stąd też w naszym podręczniku, zwłaszcza w tomach 1-3, uczeń niemiecki odnajdzie o wiele więcej nie tylko histori Polski, ale także np. historii osmańskiej Turcji, czy też historii prawosławia bizantyńsko-ruskiego, lub historii Bałkanów, niż w jakimkolwiek podręczniku niemieckim.

Dla którego ze społeczeństw, polskiego czy niemieckiego, polsko-niemiecki projekt podręcznikowy ma większe znaczenie?

Dla obu w różny sposób. Pamiętam, kiedy otrzymaliśmy surową roboczą wersję tomu 1 i porównaliśmy narracje dotyczące średniowiecznej historii Polski i Niemiec. Pierwsze wrażenie było takie, że nie chodzi tutaj o dzieje dwóch sąsiednich państw, ale dwóch krajów leżących po dwóch odległych stronach kontynentu – jakby chodziło o Portugalię i Rosję. Podczas mozolnego przepracowywania draftu pierwszej wersji staraliśmy się zwrócić uwagę na styczne punkty naszego wzajemnego dziedzictwa i historii. Tak powstał powtarzający się w każdym tomie podrozdział zatytułowany „Regiony, które łączą i dzielą". Dotyczy on głównie historii Śląska, jako regionu, na którym przez stulecia spotykały się kultury polska, niemiecka i czeska. Uświadomienie wspólnego dziedzictwa jest sprawą istotną dla każdej ze stron. Wybitny, zmarły przed kilku laty, niemiecki historyk Klaus Zernack, specjalizujący się w historii Polski i Rosji, ukuł określenie „Beziehungsgeschichte", czyli „historii wzajemnych oddziaływań". Jedną z konsekwencji tego konceptu jest konkluzja, że bez poznania historii naszego sąsiada, z którym łączyły nas różne – dobre i złe – relacje, nie jesteśmy w pełni w stanie zrozumieć naszej własnej historii i tożsamości. Jak bowiem zrozumiem moją polską tożsamość bez znajomości dziejów zarówno konfliktów jak i pokojowej wymiany polsko-niemieckiej?

Pragmatycznie patrząc, seria podręcznikowa *Europa nasza historia* dla polskiej dyplomacji kulturalnej stwarza olbrzymią szansę „eksportu" wiedzy o historii i kultury Polski do krajów niemieckojęzycznych. Ostatnio berliński oddział Instytutu Pileckiego pracuje nad projektem analizy niemieckich podręczników do nauczania historii, zwracając uwagę na liczne deficyty w nich występujące dotyczące historii Polski. Podręcznik nasz takie deficyty może likwidować. Jestem przekonany, że dobra współpraca między naszymi instytucjami może przynieść dobre skutki.

A czy polskie władze dostrzegają ów dyplomatyczny potencjał?

Wszystko na to wskazuje, że tak. Świadczyć o tym może stabilne wsparcie tego projektu przez zaangażowane w nie ministerstwa: MEiN, MKiDN i MSZ.

Podręcznik budzi duże zainteresowanie również w innych krajach.

Nasz podręcznik jest istotny nie tylko dla Polski i Niemiec. Spotyka się on bowiem z ciepłym przyjęciem w innych krajach Europy. Bardzo pozytywnie oceniają go nasi francuscy koledzy. Jest w tej chwili rzeczą niesłychanie ważną, aby podsumować nasze doświadczenia z projektów polsko-niemieckiego i polsko-francuskiego. Po co? Po to, aby zastanowić się nad kondycją nauczania i wspólnym dziedzictwem krajów Unii Europejskiej, która przeżywa obecnie głęboki kryzys tożsamości.

Last but not least, podręcznik polsko-niemiecki może być też drogowskazem do zainicjowania podobnego dialogu podręcznikowego Polski np. z Ukrainą czy Rosją. I nie chodzi tutaj o to, aby bezrefleksyjnie powielać doświadczenie polsko-niemieckie. Chodziłoby bardziej o zastosowanie na początek innego wzorca, który wprowadził w obieg izraelsko-palestyński podręcznik *Learning Each Other's Historical Narrative* z 2003 r. Dotyczy on wyłącznie trudnej historii XX w. Swoją konstrukcją przypomina raczej protokół rozbieżności – tzn. każdy rozdział na ten sam temat został napisany przez autora izraelskiego i palestyńskiego z różnych perspektyw; każda strona na ten sam temat raz naświetlająca perspektywę izraelską, raz palestyńską. To co jest wspólne to strona trzecia, umieszczona po środku, która jest pusta, tak aby pozwolić czytelnikowi na samodzielne notatki i refleksje. I o to właśnie w podobnych podręcznikach transnarodowych powinno chodzić. Nie o to, abyśmy koniecznie się zgodzili na wspólną narrację historyczną, lecz o to, abyśmy koniecznie zrozumieli, gdzie i dlaczego różnimy się w naszych wizjach historii.

Kiedy więc podręcznik wejdzie do polskich i niemieckich szkół?

Do niemieckich szkół już wszedł po pozytywnych procedurach dopuszczających odpowiednich ministerstw. W Polsce procedury w odniesieniu do całej serii wciąż trwają. Trzymajmy zatem kciuki, aby zakończyły się one pomyślnie.

Z prof. Igorem Kąkolewskim rozmawiał Bartosz Dziewanowski-Stefańczyk

fot. Andrzej Dusiewicz

Bartosz Dziewanowski-Stefańczyk – doktor historii, zastępca kierownika Działu Naukowego Europejskiej Sieci Pamięć i Solidarność i współpracownik Instytutu Historii Polskiej Akademii Nauk. Był pracownikiem naukowym Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie oraz sekretarzem naukowym Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Zajmuje się dyplomacją kulturalną, polityką historyczną oraz relacjami polsko-niemieckimi. Jest współkuratorem wystawy „Po Wielkiej Wojnie. Nowa Europa 1918-1923".

Igor Kąkolewski – profesor UWM w Olsztynie, dyrektor Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie; 2005-2010 pracownik naukowy Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie; 2008-2014 członek grupy eksperckiej przygotowującej wystawę stałą w Muzeum Historii Żydów Polskich; 2010-2013 szef grupy eksperckiej przygotowującej wystawę stałą w Muzeum Historii Polski; od 2012 r. polski koordynator naukowy polsko-niemieckiego projektu podręcznika *Europa. Nasza historia/ Europa – unsere Geschichte*.