

Philipp Dreesen, Joanna Judkowiak

Bierni na Wschodzie, ponoszący zbiorową winę i oczywiście obecni w Europie – krytyka niemieckich i polskich podręczników do historii w oparciu o kontrastywną lingwistykę dyskursu

Tekst i Dyskurs = Text und Diskurs 5, 93-126

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Philipp Dreesen (Greifswald) / Joanna Judkowiak (Szczecin)

Bierni na Wschodzie, ponoszący zbiorową winę i oczywiście obecni w Europie – krytyka niemieckich i polskich podręczników do historii w oparciu o kontrastywną lingwistykę dyskursu¹

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na podręczniki szkolne jako na przedmiot badawczy kontrastywnej lingwistyki dyskursu. Analizie poddane zostały wybrane niemieckie i polskie podręczniki do historii na poziomie liceum/Oberstufe II. Analiza kontrastywna dostarcza informacji o podobieństwach i różnicach (także o „lukach treściowych”) występujących w sposobie przedstawiania wiedzy o danym kraju i o wzajemnych relacjach polsko-niemieckich. Porządek wiedzy obecny w polskich i niemieckich podręcznikach można wyśledzić w oparciu o zjawiska występujące na płaszczyźnie słowa, w strategiach tekstowych, relacjach tekst – obraz oraz na płaszczyźnie dyskursywnej. Wyniki analizy wielopłaszczyznowej wskazują na szczególną rolę podręczników w kształtowaniu kanonu wiedzy oraz dyskursu o normalizacji stosunków polsko-niemieckich, uwzględniają one przy tym także aspekty metajęzykowe.

Passive in the East, collectively guilty and obviously within Europe – criticism of German and Polish history text-books by contrastive discourse linguistics

The goal of the article is to introduce school books as a possible object of study of contrastive discourse linguistics. The analysis of selected German and Polish history textbooks for the level Oberstufe II/Lyceum provides, thanks to its contrastiveness, information about similarities and differences (or gaps, fr. *le non dit*) between the presented knowledge about neighbouring countries and binational relationships. The imparted knowledge order can be recognized at the word-level, in text strategies, text-image relations, and at the level of discourse. The article outlines several examples of these kinds of knowledge manifestations distinctive for Polish-German affairs. The result of the multi-level analysis serves to elicit the role of a textbook as a knowledge-canonising medium and its influence on formation of the normalization discourse as well as to criticize this medium especially in consideration of meta-linguistic aspects.

¹ Tekst jest tłumaczeniem Joanny Judkowiak artykułu, który ukazał się w języku niemieckim w *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*. 7. Jahrgang, 2011, Heft 01, S. 1–31.

Passiv im Osten, kollektiv schuldig und selbstverständlich in Europa – Kritik an deutschen und polnischen Schulbüchern des Faches Geschichte mittels kontrastiver Diskurslinguistik

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, auf Schulbücher als einen möglichen Untersuchungsgegenstand kontrastiver Diskurslinguistik hinzuweisen. Die Analyse, der gewählte deutsche und polnische Schulbücher des Unterrichtsfachs Geschichte für die Oberstufe II/Liceum unterzogen wurden, liefert aufgrund des kontrastiven Vorgehens Informationen über Ähnlichkeiten und Unterschiede (bzw. Leerstellen) zwischen dem dargestellten Wissen über das jeweilige Nachbarland und die Darstellung der binationalen Beziehungen. Die jeweils vermittelte Wissensordnung lässt sich sowohl auf der Wort-Ebene als auch in Textstrategien, Text-Bild-Relationen sowie auf der diskursiven Ebene erkennen. Der Beitrag stellt dafür einschlägige, die deutsch-polnischen Beziehungen kennzeichnende Beispiele zur Verfügung. Mithilfe der Ergebnisse der Mehr-Ebenen-Analyse wird die Rolle der Schulbücher als Medium der Wissenskanonisierung für wesentlicher Teil des Normalisierungsdiskurses in den deutsch-polnischen Beziehungen ermittelt und u.a. unter Berücksichtigung von metasprachlichen Aspekten auch kritisch hinterfragt.

1. Wstęp

Cechą szczególną relacji między Polską a Niemcami po 1945 roku jest brak wiedzy o sobie i brak wzajemnego zaufania. I choć między obydwojema krajami nie dochodziło w tym czasie do żadnych bezpośrednich konfliktów, niemniej jednak nie można uznać ostatnie 66 lat za zupełnie pozbawione napięć. Nie powinno to wcale dziwić, szczególnie jeśli popatrzymy na nie z perspektywy dyskursywnej, czyli spojrzymy na nie przez pryzmat wytworzonego w danym społeczeństwie porządku wiedzy, biorąc pod uwagę wspólną, szczególnie dla Polski bolesną przeszłość obu krajów oraz silną prozachodnią orientację RFN. Teoretycznym punktem wyjścia niniejszej pracy, mającej na celu lepsze zrozumienie stosunków polsko-niemieckich, jest poststrukturalistyczny sposób pojmowania historii Michela Foucaulta. Zakłada on, że wiedza w społeczeństwie powstaje w wyniku splotu wypowiedzi funkcjonujących w ramach podtrzymywanego przez nie same porządku (por. Foucault 1969). Przyjmujemy, że owe relacje cechuje od około połowy lat 60-tych dążenie do zbliżenia, pojednania i normalizacji. Proces ten, zachodzący pomiędzy Polską a Niemcami, nazywamy *dyskursem normalizacyjnym* i definiujemy go jako zbiór wypowiedzi powstałych w danym społeczeństwie o kraju sąsiednim i stosunkach sąsiedzkich, dających się zasadniczo podporządkować strategii normalizacji (por. podstawy normalizacji, Link 1997).

Jeżeli przyjmujemy pogląd Foucaulta o wyjściu poza granice teleologicznego pojmowania historii w duchu Hegla (por. Foucault 1967: 777n.), wówczas rozszerzeniu ulegnie ograniczony, przyczynowy sposób postrzegania ciągłości i nieciągłości historii. Stabilne oraz zmienne reguły dyskursu normalizacyjnego w stosunkach polsko-niemieckich można zaobserwować dzięki analizie wypo-

wiedzi tego dyskursu będących zarówno warunkiem tworzenia, jak i produktem leżącego u ich podstaw porządku wiedzy. W związku z tym nasuwa się pytanie o uwarunkowania społeczne, wpływające na to, że np. niektóre zjawiska opisywane są stale tymi samymi określeniami, pewne rzeczy pozostają niewypowiedziane, a niektóre wydarzenia historyczne stają się wydarzeniami dyskursywnymi (por. Jäger 2006:100), na trwałe zmieniając przebieg dyskursu. Badanie tego rodzaju struktur wiedzy wydaje się być niezbędne, by pojąć powtarzające się nieporozumienia w stosunkach polsko-niemieckich.

Wiedza dyskursywna tworzy się fragmentarycznie w wyniku splotów wypowiedzi publicznych i prywatnych oraz ujawnia się chociażby w umowach międzynarodowych, tekstach mediów masowych czy w prywatnych rozmowach. Elementy tej wiedzy utrwalane są jako kanon wiedzy w muzeach, leksykonach, atlasach itp. Wyjątkową płaszczyzną ukazywania się porządku wiedzy historycznej są podręczniki szkolne do historii (por. Gauger 2008; Andrzejewski 2008). Z założenia stanowią one niezawodne i neutralne źródło obowiązującej wiedzy. Dystans czasowy do wydarzeń z przeszłości, ich wybór i sposób prezentacji oraz autorytet wydawcy, autorów i cytowanych ekspertów sprawiają, że wiedza przedstawiana w podręcznikach przekazywana jest jako obowiązujący kanon. Jak potwierdzają badania historii podręczników (por. np. Roberts 2004), kanon wiedzy kształtuje się w procesie dydaktycznym (por. Pandel 2006a: 99), co oznacza, że nie zawiera on od początku stałych treści (por. Assmann 1992: 103). Wiedza przekazywana w podręcznikach podsuwa sposób pojmowania historii i umożliwia uczniom uczestnictwo w dyskursie publicznym. Należy przy tym zwrócić uwagę na zwrotny charakter tej wiedzy. W podręcznikach uwidacznia się aktualnie panujący, uwarunkowany dyskursywnie porządek wiedzy jako wynik prowadzonych badań oraz procesu profilowania różnych wydarzeń przez media (np. wzmianki o pomysłach utworzenia Centrum przeciw Wypędzeniom, PC3: 205). Z kolei dziennikarze, wykonując swoją pracę, sięgają m.in. do wiedzy historycznej zdobytej jeszcze w szkole.

Niniejszy artykuł wskazuje na dyskursywny charakter wiedzy podręcznikowej oraz na możliwość jej krytyki. Punktem wyjścia analizy jest pytanie, w jakich miejscach występują i w jaki sposób ujawniają się podobieństwa i różnice w przedstawianiu kraju sąsiedzkiego i relacji bilateralnych w podręcznikach do historii. Kontrastywny charakter analizy umożliwia krytyczne spojrzenie na występujące konceptualizacje wiedzy (rozdział 2)². Następnie pokażemy, że kontrastywna lingwistyka dyskursu pozwala na uzyskanie wiedzy o stosunkach polsko-niemieckich (rozdział 3). Trzon analizy stanowi jej część kontrastywna (rozdział 5).

² Krytyczne, ale nie kontrastywne omówienie przedstawienia stosunków polsko-niemieckich w podręcznikach: por. Ruchniewicz (1999), s. 316–322.

Uwzględnia ona kilka perspektyw badawczych i przeprowadzona jest na podstawie niewielkiego korpusu tekstów (rozdział 4). Na końcu zaprezentujemy kilka propozycji dotyczących modyfikacji treści zawartych w podręcznikach szkolnych (rozdział 6).

2. Przyczyny, wymiar i kryteria krytyki

Niniejsza analiza posiada o tyle charakter krytyczny, o ile wybór lingwistyki dyskursu jako metody, jak i wybór samego przedmiotu badań ma na celu empiryczne udowodnienie istnienia niejasnych ocen i opinii na temat relacji polsko-niemieckich. Chodzi tutaj przede wszystkim o kwestię „aktualności przeszłości” (niem. Gegenwart der Vergangenheit) oraz o zróżnicowane oczekiwania i asymetrie obecne w tych relacjach. Po drugie, analiza ma charakter krytyczny, ponieważ jest w stanie wskazać alternatywne punkty widzenia oraz warunki konieczne do zrozumienia stanowiska sąsiadów oraz uświadomienia sobie własnej pozycji. Najważniejszy wydaje się jednak fakt, że dopiero porównanie sposobu przedstawienia i przekazania wiedzy w polskich i niemieckich podręcznikach umożliwiło wskazanie luk treściowych³ oraz rozbieżności w konceptualizacji wiedzy i ocenie wybranych wydarzeń historycznych. Oznacza to, że podejście kontrastywne jest warunkiem sine qua non umożliwiającym krytykę. Dzięki niemu pojawia się również szansa przyjęcia perspektywy zewnętrznej, o której wspomina się w *Planie ramowym dla przedmiotów historia i kształcenie polityczne*⁴, wydanym przez Ministerstwo Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgia-Pomorze Przednie: „Podczas nauki każdy konstruuje istotny dla siebie obraz rzeczywistości w oparciu o posiadaną wiedzę i umiejętności, jak i własne doświadczenia i postawy”⁵ (Ministerium M-V 2006: rozdz. 1.2).

Przy ustalaniu kryteriów oceny podręczników szkolnych należy wziąć pod uwagę ich rzeczywistą rolę w procesie dydaktycznym. Badania podręczników w Niemczech wykazały, że zawarte w nich teksty wykorzystywane są podczas lekcji raczej wybiórczo (por. Borries 2006: 40). Ponadto brak struktury narracyjnej oraz brak koherencji przedstawianego materiału utrudniają uczniom samo-

³ Niem. Leerstelle. W artykule pojęcie to używane jest na określenie elementów (luk w treści), które nie występują w badanym dyskursie cząstkowym i których istnienie można stwierdzić poprzez porównanie ze sobą dwóch dyskursów cząstkowych.

⁴ *Rahmenplan des Faches Geschichte und Politische Bildung* (Tłumaczenie wszystkich tytułów i cytatów – D. M.)

⁵ Niem. „Beim Lernen konstruiert jeder Einzelne ein für sich selbst bedeutsames Abbild der Wirklichkeit auf der Grundlage seines individuellen Wissens und Könnens sowie seiner Erfahrungen und Einstellungen“.

dzielną naukę (por. Pandel 2006b: 36). Podręcznikom zarzuca się po pierwsze, że ze względu na brak spójności nie przedstawiają wydarzeń historycznych jako procesów, po drugie, że nie zawierają alternatywnych rozwiązań, by uzupełnić luki treściowe w tekstach lub odniesieniach intertekstualnych, i po trzecie, że nie wykorzystują w odpowiedni sposób zawartych w nich tekstów źródłowych, aby umożliwić bezpośrednie zapoznanie się z wypowiedziami aktorów zewnętrznych (por. Pandel 2006: 20n.).

Wyróżniona w ten sposób lista kryteriów oceny podręczników ulega rozszerzeniu poprzez uwzględnienie dwóch jeszcze aktów normatywnych. Po pierwsze, można zaobserwować pewne rozbieżności pomiędzy treścią podręczników a stawianymi wobec nich wymaganiami, sformułowanymi w *Planie ramowym* oraz między celami kształcenia na poziomie Sekundarstufe II w Niemczech/liceum w Polsce. Powstające w Polsce podręczniki lub programy nauczania muszą być zgodne z ogłaszaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podstawą programową (por. krytycznie na ten temat Mazur 2004; Chrzanowski 2004: 142n.), którą porównać można z obowiązującymi w Niemczech *Narodowymi standardami kształcenia*⁶. W Polsce na poziomie województw nie są uchwalane bowiem żadne regulacje, które mogłyby być odpowiednikiem niemieckiego *Kerncurriculum*. *Program nauczania historii i kształcenia politycznego na poziomie gimnazjum*⁷ stwierdza: „Celem nauczania jest uzyskanie kompetencji polityczno-historycznych”⁸ (Ministerium M-V 2006: rozdz. 2.1). Obejmuje to wykształcenie „zdolności do empatii” i „zdolności do przyjęcia krytycznego dystansu”, a sprzyjać temu mają lekcje realizujące zasadę wieloperspektywiczności, prezentujące różne spojrzenia na wybrane zagadnienie (ibidem; Niedersächsisches Kultusministerium 2011: rozdz. 1).

Po drugie: jako kryteria oceny podręczników warto wykorzystać również zalecenia Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. W Polsce zalecenia te są wiążące przy redagowaniu podręczników szkolnych do historii⁹. W Niemczech nie posiadają one jednak takiego statusu, choć prawdopodobnie zyskają na znaczeniu wraz z pojawieniem się na rynku pierwszego wspólnego podręcznika polsko-niemieckiego. Zalecenia Komisji oraz związanej z nią Rady Zarządzającej i Rady Ekspertów projektu *Polsko-niemiecki podręcznik do*

⁶ *Nationale Bildungsstandards*.

⁷ *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe des Faches Geschichte und Politische Bildung*. Dla odróżnienia od polskich programów w artykule stosuje się w skrócie jego niemiecką nazwę *Curriculum*. Podczas analizy uwzględnione zostały *Curricula* krajów związkowych Meklemburgia Pomorze Przednie oraz Dolna Saksonia.

⁸ Niem. „Ziel des Unterrichts ist der Erwerb historisch-politischer Kompetenz“.

⁹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz.U. z 2004r. Nr 25, poz. 220).

nauczania historii opierają się na wstępnej analizie dotychczas wydanych podręczników do historii dokonanej przez Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta (por. Rada Zarządzająca 2010: 3n.). Wśród zaleceń znajduje się m.in. istotny postulat dotyczący rozszerzenia obecnej w podręcznikach jednostronnej perspektywy narodowej, to jest postulat „zinterpretowania dziejów również z perspektywy kraju sąsiedzkiego, któremu obecnie raczej rzadko udziela się głosu w podręcznikach szkolnych” (Rada Zarządzająca 2010: 10). Dzięki zabiegom metajęzykowym, takim jak np. wyjaśnienie znaczenia pojęć *Vertreibung* (wypędzenie) lub *Umsiedlung* (przesiedlenie) w Niemczech, można wskazać ponadto różne sposoby konceptualizacji danego wydarzenia i zaproponować trafniejsze określenia do opisu tych zjawisk (por. Rada Zarządzająca 2010: 11).

Powyższe punkty, służące jako kryteria oceny podręczników szkolnych, pozwalają na zróżnicowaną i konstruktywną krytykę manifestujących się w nich porządków wiedzy. Należy jednak podkreślić, że zarzut kierowany pod adresem analizowanych podręczników, które ukazały się w latach 2004–2009, iż nie stosują się do sformułowanych w 2010 roku zaleceń Rady Zarządzającej projektu wspólnego podręcznika, byłby bezzasadny i nie jest intencją niniejszego artykułu.

3. Podstawy teoretyczno-metodologiczne¹⁰

3.1. Teoria kontrastywnej lingwistyki dyskursu

Jednym z atutów lingwistycznej analizy dyskursu jest możliwość opisu nie tylko obecnych w mediach masowych kontrowersyjnych tematów, które stanowią pole manifestowania się dyskursu (np. często poruszany w mediach temat tzw. wypędzeń), ale także dyskursywnie wyprofilowanej wiedzy. Jest to o tyle istotne, że dyscypliny pokrewne nie były dotychczas w stanie tego dokonać w takim zakresie lub same posiły się w tym celu metodami językoznawczymi.

W oparciu o Foucaulta (1969) zakładamy, że dyskurs, jako porządek wiedzy i jako praktyka władzy, nadaje społeczeństwu strukturę. Dyskurs oddziałuje zatem na sposoby przedstawiania Polaków w mediach niemieckich lub niemieckiej polityki zagranicznej w mediach polskich. Wypowiedzi te, pojawiające się w mediach, są z kolei kluczowe dla tworzenia się dyskursu. Struktury dyskursywne dopuszczają jedynie warunkowo poszczególne wyrażenia (niem. *Äußerung*), nadając im specyficzną funkcję i znaczenie. Dyskursywną funkcję pojedynczych

¹⁰ Wiele zawartych w niniejszym artykule teoretycznych i metodologicznych uwag dot. kontrastywnej lingwistyki dyskursu (niem. kontrastive Diskurslinguistik – KoDiL) i nawiązuje do wyników pracy grupy badawczej „Metody i praktyka kontrastywnej lingwistyki dyskursu” działającej na Ernst-Moritz-Arndt-Universität w Greifswaldzie i na Uniwersytecie Szczecińskim w Szczecinie.

znaków językowych i niejęzykowych określamy za Foucaultem mianem wypowiedzi (*énoncé*, niem. *Aussage*). Wypowiedź wymyka się jednak możliwości „adekwatnej definicji” (Foucault 1969: 123) i nie podlega opisowi językowemu (o tym już Busse 1987: 227). Jednak pomimo swojej nieostrości (lub być może właśnie z jej powodu) wypowiedź, przybierająca w dyskursie różne formy językowe i wizualne, można analizować pod kątem jej funkcji oraz powodu jej wystąpienia w tym dyskursie.

Celem analizy jest opis specyficznych dla polskiego i niemieckiego dyskursu porządków wiedzy. Uważamy jednak, iż badawczo efektywniejsze będzie założenie o istnieniu **jednego** dyskursu normalizacyjnego. W stosunkach polsko-niemieckich dyskurs normalizacyjny jest wytworem działań obu stron. Wydarzenia historyczne, takie jak Orędzie Biskupów Polskich do ich Niemieckich Braci w Chrystusowym Urzędzie Pastorskim czy hołd przed pomnikiem Bohaterów Getta Warszawskiego, oddany na kolanach przez Willy’ego Brandta w 1970 w Warszawie, były szeroko komentowane zarówno w polskim, jak i w niemieckim społeczeństwie. Punkty styczne obu dyskursów częściowych wskazać można na podstawie – po pierwsze – wiedzy o polsko-niemieckiej historii w społeczeństwach obu krajów, po drugie – wzajemnego oddziaływania na siebie (np. komentarze wypowiedzi Eriki Steinbach) i po trzecie – bezpośrednich interakcji na międzynarodowej płaszczyźnie politycznej (np. złożenia przez prezydenta Niemiec pierwszej wizyty zagranicznej właśnie w Polsce). Nie chcemy przez to powiedzieć, że opinie na temat tych samych zjawisk (np. działań Eriki Steinbach), debaty oraz komentarze dotyczące tych samych wydarzeń (np. podpisania Układu zgorzeleckiego w 1950) są w Polsce i w Niemczech wyrazem tego samego porządku wiedzy. Pewne podobieństwa można jednak stwierdzić np. w przypadku dyskusji na temat narodowego socjalizmu w Niemczech i jego skutków, wspólnych dla PRL i NRD doświadczeń związanych przynależnością do tzw. bloku wschodniego, czy też znaczenia integracji europejskiej dla obu krajów. Za przyjęciem istnienia jednego, wspólnego dyskursu przemawiają jeszcze trzy inne powody. Dla procesu badawczego jest istotne, czy z góry jest on nastawiony na wykrycie różnic, czy mogą one ukazać się dopiero po wstępnej lekturze tekstów danego dyskursu. Gdy koncentrujemy się na tematach a priori określonych mianem kontrowersyjnych (np. migracje przymusowe), bardziej subtelne różnice mogą zostać po prostu pominięte. Po drugie, za kolejny atut lingwistyki dyskursu uważamy jej potencjał dekonstrukcyjny: pewne dyskursywnie wyłonione dychotomie, jak chociażby Polska – Niemcy, ulegają dekonstrukcji na rzecz dotychczas niezauważanych opozycji (np. między pokoleniami, regionami itp.) i podają w wątpliwość istnienie homogenicznych dyskursów wewnątrznarodowych (por. podobne opinie w: Rada Zarządzająca 2010: 11; por. odnośnie ostatniego z wymienionych aspektów: Böke i in. 2000: 247n.). Po trzecie, postulując istnienie

jednego wspólnego dyskursu, wskazujemy na możliwość podania w wątpliwość jednego z intuicyjnych założeń wielu przeprowadzanych analiz dyskursu, które stanowi, że granice zasięgu wspólnoty językowej są równocześnie granicami, w których prowadzi się określone debaty i gdzie obowiązuje ten sam porządek wiedzy¹¹.

3.2. Metodologia kontrastywnej lingwistyki dyskursu

Wstępnym warunkiem kontrastywnej lingwistycznej analizy dyskursu jest wyróżnienie jednoznacznego tertium comparationis oraz kluczowych dla niego kategorii metodologicznych (por. Czachur 2010). Wspólnym przedmiotem porównania przeprowadzonego w niniejszym artykule jest sposób wzajemnego przedstawienia sąsiadujących ze sobą krajów oraz ich wspólnej historii w ramach procesu normalizacji.

Kontrastywna lingwistyka dyskursu nie porównuje ze sobą dwóch języków, lecz wypowiedzi tworzone za pomocą języka w co najmniej dwóch dyskursach częściowych¹². Stąd też wyzwaniem dla kontrastywnej lingwistyki dyskursu na płaszczyźnie metodologiczno-teoretycznej jest rozróżnienie pomiędzy wzorcami wypowiedzi uwarunkowanymi językowo i dyskursywno-kulturowymi, zwłaszcza że opinie w dyskursach wyrażane są głównie przy pomocy języka. Unikać należałoby utożsamiania różnic wynikających ze struktury języka z tymi wynikającymi ze struktury dyskursu; i tak np. rzadsze używanie strony biernej w języku polskim jest uwarunkowaniem językowym, które należy odróżnić od dyskursywnie kreowanej bierności (por. poniżej). Ponadto nie można za każdym razem założyć istnienia polsko-niemieckiej ekwiwalencji w badanych dyskursach: Czachur (2010) powołując się na Lewandowską (2008: 164) wskazuje, że różnica zaobserwowana podczas porównania dwóch kultur niekoniecznie ma to samo znaczenie w obu systemach kulturowych. Właśnie z tego powodu uważamy przestrzeganie przynajmniej pięciu kryteriów analizy za niezbędne:

analizę kontrastywną przeprowadza się na zasadzie wzajemności (1) i powtarzalności (2), czyli w ten sposób, że intralingwalne (wewnątrzjęzykowe) cechy dyskursu częściowego porównuje się interlingwalnie z tekstami innego dyskursu częściowego i na odwrót. W ten sposób można uniknąć oddziaływania jednej z perspektyw obecnych w dyskursach częściowych na poszukiwane wzorce dyskursywne. Jak się okazuje, takie postępowanie umożliwia również odkrycie

¹¹ Stosunki polsko-niemieckie mogą oczywiście stanowić przedmiot dyskursów również w innych krajach.

¹² W ujęciu praktycznym pod pojęciem dyskursu częściowego rozumiemy tu z jednej strony – analizowane podręczniki polskojęzyczne, z drugiej – niemieckojęzyczne.

luk treściowych (tzn. wypowiedzi nieobecnych) w dyskursach częściowych. Proces badawczy ma charakter powtarzalny – wcześniejsze spostrzeżenia generują pierwsze hipotezy, które z kolei, ulegając modyfikacjom, znajdują zastosowanie w analizowanym materiale. Analizę zamyka zestawienie przykładów potwierdzających prawidłowość zaobserwowanych zjawisk.

Do analizy dyskursu (3) wyłoniony został wstępny paradygmat opisu, oparty na polskim i niemieckim dyskursie częściowym. Takie podejście ma na celu wyłonienie form występowania wzorców dyskursywnych, jednak nie skupia się na specyfice danego języka (por. analizy toposów Miller 2010; Misiek 2010). W tym przypadku zebrane zostały np. dane ilościowe w celu uzyskania orientacyjnych informacji o znaczeniu wybranych tematów w dyskursach. Podjęto również próbę przybliżenia sposobu konstrukcji obrazu sąsiada w oparciu o opozycję „aktywny-bierny”. Nieprecyzyjność pierwszych kroków analizy odpowiada ogólnemu sposobowi postępowania lingwistyki dyskursu, zgodnie z którym luźne spostrzeżenia przyjmują postać konkretnych związków między płaszczyzną intratekstualną, medialną i intertekstualną, aby w końcu móc dostarczyć informacji o zjawiskach zachodzących na płaszczyźnie dyskursu (por. Warnke/Spitzmüller 2008). W związku z tym, że specyfika podręcznika szkolnego jako medium oraz jego rola w dyskursie zostały omówione wcześniej, dokładniej wyjaśnione zostaną relacje między płaszczyzną intratekstualną a intertekstualną, względnie dyskursywną, oraz między wyróżnionymi dyskursami częściowymi. Za Warnke/Spitzmüllerem (2008) przyjmujemy zasadę, że w celu sklasyfikowania elementów werbalnych, rodzajów tekstów oraz relacji między tekstem a obrazem można dokonać analizy na każdej z płaszczyzn za pomocą różnych metod multimodalnych. W analizie uwzględniono najpierw aspekt ilościowy dotyczący opracowań wybranych tematów w podręcznikach, a następnie przeprowadzona została analiza jakościowa dotycząca reguł konstruowania wizerunku Polski i Niemiec jako podmiotów w dyskursie, które uwzględniają aspekty takie jak anonimowość, zdolność do aktywnego działania i umiejscowienie w przestrzeni. W celu weryfikacji wyników jakościowych przeprowadzona zostanie również analiza ilościowa ilustracji odnoszących się do kraju sąsiada, dzięki czemu relacje tekst-obraz jako elementy także profilowane przez dyskurs mogą zostać poddane analizie.

Badania kontrastywne (4) powinny być, o ile to możliwe, prowadzone bilateralnie. Zespoły badawcze gwarantują przy tym podwójną kompetencję językową rodzimych użytkowników języka (por. Warnke/Spitzmüller 2008: 25) i pozwalają zminimalizować ewentualne zniekształcenia. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę – jeszcze bardziej niż przy analizach intralingwalnych – na (5) uogólnienia uzyskanych wyników, tak by uniknąć reprodukcji stereotypów.

4. Korpus badawczy

Korpus badawczy obejmuje cztery niemieckie i pięć polskich podręczników¹³. Kryterium doboru stanowiła po pierwsze przynależność książki do grupy podręczników do nauczania historii lub kształcenia politycznego, po drugiej zaś grupa docelowa podręcznika, którą określono na poziomie Sekundarstufe II w Niemczech lub liceum w Polsce. Data wydania po roku 2004 stanowiła trzecie kryterium, korespondujące równocześnie z kryterium czwartym, a mianowicie możliwością wykorzystania wybranych podręczników w roku szkolnym 2010/2011¹⁴. Analizowany materiał obejmował teksty dotyczące wydarzeń mieszczących się w ramach czasowych od końca I wojny światowej do współczesności. Uwzględniono przy tym różnice w redakcji i koncepcji podręczników, przjawiające się m.in. tym, że nie wszystkie podręczniki kończą opisywać współczesną historię w tym samym punkcie. Analiza obejmuje cztery rodzaje tekstów występujących w nowoczesnych podręcznikach: tekst autora podręcznika, teksty obce (źródłowe i cytaty), materiał wizualny (zdjęcia) i zadania do opracowania przez uczniów¹⁵. Federalna polityka edukacyjna Niemiec została uwzględniona poprzez włączenie do korpusu podręczników przeznaczonych do użytku w możliwie jak największej liczbie krajów związkowych¹⁶.

5. Analiza

5.1. Porównanie danych ilościowych

Wyniki analizy ilościowej mogą wskazywać na znaczenie danego tematu w dyskursie częściowym oraz na główne akcenty występujące w tym dyskursie. Pomiędzy polskimi a niemieckimi podręcznikami można odnotować znaczne różnice pod względem zawartej w nich ilości odniesień do kraju sąsiedniego. Wprawdzie już analizy Instytutu Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi wykazały, że to niemieckie podręczniki (spośród innych europejskich podręczników) zawierają najwięcej odniesień do Polski, co można interpretować jako efekty działalności Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej (por. Na-

¹³ Ze względu na różnice w chronologicznym rozkładzie materiału w przypadku jednego z polskich podręczników zostały uwzględnione jego dwa tomy z tej samej serii, również tego samego autora: PC2 obejmuje tematycznie lata 1918–1945, podczas gdy PC3 odnosi się do okresu powojennego i współczesności.

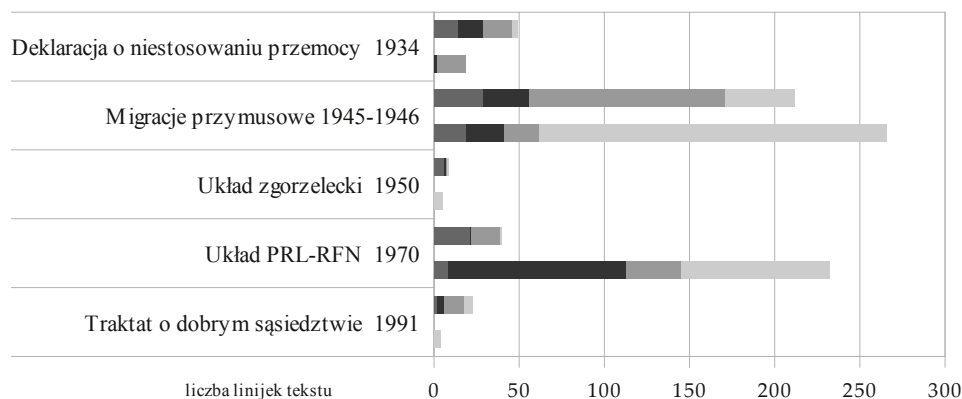
¹⁴ To, czy podręczniki te rzeczywiście są używane w szkołach, nie było decydującym kryterium.

¹⁵ Paratekst (tu przede wszystkim indeks i słowniczek) oraz karykatury nie zostały uwzględnione.

¹⁶ *Zeiten und Menschen* jest przewidziany również do użytku w Szwajcarii.

salska 2004: 127). Jeżeli jednak dokonamy porównania ilości materiału, który w analizowanych podręcznikach tematycznie odnosi się do wspólnych wydarzeń lub do kraju sąsiedniego, to wyraźną ilościową przewagę tego typu informacji można stwierdzić w polskich książkach. Często są to osobne rozdziały dotyczące sytuacji politycznej w Niemczech (np. „Nazistowskie Niemcy”; CH: 311–314 lub „Dlaczego Niemcy poparli Hitlera?”; PC2: 36–45), które w niemieckich podręcznikach nie występują.

Różnice ilościowe mogą wskazywać na inną wagę polsko-niemieckiego sąsiedztwa w obu dyskursach częściowych. Odnosząc się do wyników analizy ilościowej można przypuszczać, że Niemcy przedstawiane są jako kraj o kluczowej roli dla historii Polski, podczas gdy niemieckie podręczniki nie przypisują Polsce istotnego znaczenia dla historii Niemiec (w porównaniu np. z rolą Francji czy Rosji). Rysunek 1 przedstawia różnice ilościowe dotyczące informacji o dominujących, wspólnych tematach polsko-niemieckich. Podstawę obliczeń stanowiła liczba linijek dotyczących wybranego tematu w analizowanych podręcznikach. Pierwsza kolumna w danej kategorii odnosi się za każdym razem do polskiego (HM, HN, PC3, CH), zaś druga – do niemieckiego (HOR, ZUM, KUR, GUG) dyskursu częściowego. Z podziału graficznego można odczytać i porównać zakres materiału przypadającego na każdą z książek, co dostarcza interesujących informacji np. w przypadku tematu migracji przymusowych.



Rys. 1: Tematy polsko-niemieckie

Analiza ilościowa wykazuje również wyraźne różnice w obrębie niemieckich podręczników: w GUG jako jedynej książce jest mowa o Układzie zgorzeleckim i Polsko-niemieckim traktacie o dobrym sąsiedztwie. Duże znaczenie mają także wskazane w trakcie analizy kontrastywnej luki treściowe, polegające na

nieobecności niektórych tematów w poszczególnych dyskursach częściowych, jak również różne rozłożenie akcentów w zakresie takich tematów jak Deklaracja polsko-niemiecka o niestosowaniu przemocy z 1934 roku, Układ PRL-RFN z 1970 roku czy Polsko-niemiecki traktat o dobrym sąsiedztwie. W niemieckich podręcznikach poświęcono szczególną uwagę Układowi PRL-RFN, co świadczy o wyjątkowym znaczeniu nowej polityki wschodniej w niemieckim dyskursie częściowym.

5.2. Złożone reguły konstruowania tożsamości polskiej i niemieckiej

Obrazy mieszkańców kraju sąsiedniego, często powielane w zawoalowany sposób mogą być w ramach jednego z dyskursów częściowych postrzegane zarówno jako rezultat, jak i warunek wykształcania się ogólnych postaw społecznych wobec sąsiadów. Próba jednoznacznego stwierdzenia, czy prezentacje zawarte w podręcznikach szkolnych kreują wizerunek państwa, społeczeństwa czy też polityków i ich działań może sprawiać trudności. Pierwszy etap analizy polega zatem na ustaleniu konceptu *niemieckości* (obejmującej *Niemcy*, *Niemców*, określenie *niemiecki*, jak i *niemieckie* postacie i działania) obecnego w podręcznikach polskich oraz konceptu *polskości* konstruowanego w podręcznikach niemieckich. Następny etap polega na zbadaniu sposobu tworzenia obrazu sąsiada przy pomocy metod analizy dyskursu, oraz przy wykorzystaniu pojęcia podmiotu.

Według Foucaulta reguły dyskursu konstytuują podmiot, który w dyskursie może zajmować różne stanowiska i odgrywać różne role (por. 1969: 134–139). Naszym zdaniem szczególnie interesujące jest to, w jaki sposób konstruowany jest podmiot w dyskursie częściowym kraju sąsiedniego. Następuje to poprzez przypisywanie podmiotom cech tożsamościowych, co oznacza tu, że cechy te tworzą niepodzielny zbiór atrybutów. Tożsamość podmiotu jest jednak tylko częściowo profilowana przez reguły jego konstrukcji – są one raczej nadaniem jej tylko pewnej perspektywy. Reguły te na pierwszy plan wysuwają się jednak podczas analizy samego podmiotu: tworzony jest on przez elementy wypowiedziane (teksty, zdjęcia), przez elementy niewypowiedziane (luki treściowe) oraz przez narzucony z góry, ograniczający porządek wiedzy (wyrażający się np. w sposobie sformułowania zadań dla uczniów). Analiza podręczników szkolnych pozwoliła wykryć trzy typy reguł tworzenia podmiotów, opartych na dychotomiach o następujących biegunach (a) anonimowość/personalizacja; (b) bierność/zdolność do działania; (c) Wschód/Zachód.

(a) Sposób przedstawiania Polski jako podmiotu w niemieckich podręcznikach cechuje anonimowość. Rzadko wymienia się konkretne nazwiska głów

państwa lub polityków. Prócz Lecha Wałęsy, wymienionego w każdym z analizowanych podręczników i Karola Wojtyły (niewymienionego tylko w GUG), Polacy przedstawieni z nazwiska stanowią pojedyncze przypadki, np.: „Gierek” jako podpis pod zbiorowym zdjęciem (GUG: 346), „Mazowiecki” (GUG: 471), „Józef Piłsudski”¹⁷ jako wpis w tabeli przeglądowej dotyczącej „autorytarnych systemów rządów w Europie Wschodniej”¹⁸ (KUR: 347), lub „General Sikorski” jako szef rządu emigracyjnego, którego zawiązanie się przedstawiono jako następstwo niemieckiego ataku na Polskę w 1939 roku (KUR: 449). Również wśród analizowanych niemieckich podręczników pojawiają się rozbieżności: HOR (prócz wymienionych wcześniej przykładów) nie zawiera wzmianek o innych Polakach, natomiast ZUM podczas przedstawienia ruchu solidarnościowego wymienia zarówno znanych przedstawicieli rządu („General Wojciech Jaruzelski”), jak i mniej znanych w Niemczech członków Solidarności jako osoby aktywnie działające lub wypowiadające się, np. „Kranführerin¹⁹ Anna Walentynowycz” (ZUM: 427n.), gdańska pielęgniarka „Alina Pienkowska” i rzecznik prasowy Solidarności „Karol Modzelewski” (ZUM: 266–274).

Na tle pozostałych podręczników właśnie ten wyjątek zwraca uwagę na brak w nich indywidualnego przedstawiania Polaków²⁰. Anonimowość Polski zostaje dodatkowo spotęgowana poprzez użycie synekdoch na określenie Polaków, np. ideologicznie nacechowanych określeń pełnionych funkcji („die Kommunisten”²¹; KUR: 499) i nazwy *Polen*²² na określenie samego państwa (passim). Anonimowość w przedstawieniu Polaków cechuje w szczególności fragmenty tekstów odnoszące się do tzw. nowej polityki wschodniej. Egon Bahr (oprócz GUG) oraz hołd oddany przez Willy’ego Brandta w Warszawie pojawiają się w każdym z analizowanych podręczników, ponadto przytaczane są wypowiedzi opozycji w Bundestagu, a także po części głosy wypędzonych i NRD – wciąż jednak brak wzmianki o polskim partnerze prowadzonych negocjacji (HOR, ZUM, KUR, GUG). O ile w procesie wzajemnego zbliżenia, a później normalizacji, biorą udział dwie strony, o tyle w tym miejscu Polska przedstawiana jest jedynie jako anonimowy (i bierny, por. poniżej) odbiorca niemieckiego przesłania.

Z drugiej strony część polskich podręczników w ogóle nie porusza tematu nowej polityki wschodniej. Jedynie PC3 (17) wspomina o zmianach zachodzą-

¹⁷ W cytatach z niemieckich podręczników została zachowana oryginalna pisownia polskich nazwisk.

¹⁸ Niem. „Autoritären Regierungssystemen in Osteuropa”.

¹⁹ Pol. „suwnicowa”.

²⁰ Por. np. *Geschichtsbuch Oberstufe, Bd. 2: Das 20. Jahrhundert*. Berlin: Cornelsen, 1996.

²¹ Pol. „komuniści”.

²² Niemiecki rzeczownik *Polen* odnosi się zarówno do kraju *Polska*, jak i jego mieszkańców *Polaków*.

cych w polityce zagranicznej Niemiec i podkreśla przy tym inicjatywę Brandta (PC3: 17). HN i CH nie zawierają żadnych wzmianek o politycznym tle zawarcia Układu PRL-RFN, podczas gdy HM wskazuje na przychyłność ZSRR jako na czynnik umożliwiający zawarcie układu („[...] wynikał ze sprzyjającej temu polityki ZSRR”; HM: 286). Układ z 1970 roku wymienia się jednak w każdym podręczniku, z kolei Brandt i Cyrankiewicz jako postacie działające pojawiają się tylko w HM (286) i PC (79); zamieszczone tam zdjęcie Brandta podkreśla dodatkowo jego aktywną rolę.

W polskich podręcznikach postacie z Niemiec odgrywające ważną rolę w polityce wymieniane są przeważnie wraz z podaniem imienia i nazwiska oraz dodatkowych szczegółów ich życiorysów. W ten sposób znajdują zastosowanie funkcjonujące w dydaktyce historii koncepcje personalizacji i częściowo też personifikacji; polskie podręczniki zawierają także zdjęcia anonimowych Niemców, co nadaje cech indywidualnych ich wizerunkowi kształtowanemu w książkach. HM zawiera np. krótkie, opatrzone zdjęciami noty biograficzne dotyczące Adenauera, Brandta i Kohla. HN z kolei wymienia głównych skazanych w procesie norymberskim, podając ich imiona, nazwiska oraz sprawowane funkcje. Oprócz Hitlera każdy podręcznik wspomina o Paulu von Hindenburgu, Konradzie Adenauerze i Erichu Honeckerze (PC3, HM, HN, CH). HN natomiast jako jedyny podręcznik nie zawiera wzmianki o Brandcie i Kohlu, przedstawiając za to takie osobistości jak Kurt Schumann (217), Lothar de Maizière (273), Günter Grass (344) czy historycy Richard van Dülmen i Theodor Mommsen (208–209).

Przedstawiając niemiecką historię w okresie 1949–1990 polskie podręczniki koncentrują się na wydarzeniach zachodzących w RFN, w mniejszym stopniu zajmując się historią NRD. Jeśli jednak już zawierają wzmianki o NRD, to najczęściej podają również nazwisko głowy państwa, np.:

[...] powołano do życia Niemiecką Republikę Demokratyczną – NRD. Pierwszym jej prezydentem został Wilhelm Pieck, zaś premierem Otto Grotewohl. W 1950 NRD zawarła traktaty o nienaruszalności granic z Polską i Czechosłowacją. (HN: 218)

Także przywódcy [...] NRD (Walter Ulbricht, a następnie Erich Honecker) nie dopuszczali do żadnych reform politycznych [...]. (CH: 324)

Teza o przeważnie anonimowym przedstawieniu Polaków w niemieckim dyskursie częściowym opiera się także na spostrzeżeniu, że podawane w podręcznikach niemieckich nazwy polskich miast mają przede wszystkim na celu określenie lokalizacji działań militarnych podczas II wojny światowej, np. Warschau, Danzig, Breslau, Modlin w tekstach autorskich i na mapach (np. HOR: 29,

51, 80, 81, 125; ZUM: 124, 126), jak i w nazewnictwie założonych przez Niemców obozów zagłady (Auschwitz, Chelmno, Treblinka, np. HOR: 86, 90; GUG: 226).²³ Nazwy miast nie przyczyniają się zatem do wzbogacenia opisu Polski, w niemieckim dyskursie częstkowym używa się ich przede wszystkim jako „kolektywnych symboli” wiedzy (por. Link 1982), także wtedy, gdy (tylko pozornie) stanowią figurę retoryczną, np. w słynnej mowie Churchilla „Od Szczecina nad Bałtykiem do Triestu nad Adriatykiem zapadła żelazna kurtyna dzieląc nasz kontynent”²⁴ (KUR: 479; HOR: 127 M11)²⁵.

(b) Opis Polski w niemieckich podręcznikach następuje prawie zupełnie wg zasady, że z terytorium Polski oraz z narodem polskim coś się dzieje – Polska przedstawiana jest przeważnie jako kraj bierny, któremu przypisywany jest brak inicjatywy i dopasowywanie się do narzuconych mu warunków. Bierność jako jedna z regularności cechująca wizerunek Polaków znajduje swój wyraz szczególnie w przypisywaniu Polsce i Polakom semantycznej roli pacjensa²⁶, co wielokrotnie sprowadza się do podtrzymywania mitu o Polakach jako narodzie ofiar lub Polski jako „igrzysk[a] złośliwego losu”²⁷ (Davies 1984: 642). Jeśli Polska jest jednak przedstawiana w podręcznikach w roli agensa, to podejmowane działania nie są przypisywane konkretnym postaciom, lecz osobom bliżej niezidentyfikowanym i anonimowym (patrz wyżej); jedyny wyjątek stanowi opis ruchu solidarnościowego. Poza tym luką treściową w niemieckiej części dyskursu pozostaje działalność polskiego ruchu oporu podczas niemieckiej okupacji w Polsce.

Opis aktywnych działań Polski ogranicza się jedynie do rozdziałów dotyczących II wojny światowej (wyjątek stanowi krótka wzmianka o historii Polski w latach 1772–1921, KUR: 342–343). Chodzi jednak o reakcje Polski na atak faszystowskich Niemiec: „Polskie oddziały nie miały możliwości przeciwstawienia się nowoczesnej technologii zbrojeniowej armii niemieckiej”²⁸ (KUR: 449) czy „W Londynie zawiązał się [...] rząd emigracyjny, reprezentujący naród polski i państwo polskie, ponieważ Polska oficjalnie nie ogłosiła kapitulacji”²⁹ (KUR: 449). Typowe dla podręczników są tabele chronologiczne, składające się

²³ Jednorazowe wymienienie polskiej nazwy „Gdańsk” może służyć za przykład tego, jak skromnie wypada przedstawienie geografii Polski w niemieckiej części dyskursu (ZUM: 266).

²⁴ Niem. „Von Stettin an der Ostsee bis nach Triest an der Adria hat sich ein eiserner Vorhang quer über den Kontinent gelegt“.

²⁵ Nazwy niemieckich miast we wszystkich polskich podręcznikach podane są w języku polskim (o ile występują różnice między nazwą niemiecką a polską), np. Drezno, Norymberga (np. HN:194).

²⁶ Jest to rola, w której dana wielkość nie działa, lecz podlega działaniu.

²⁷ Ang. „playground of mischievous fate“, tłum. E. Tabakowska, za: Davies (1991), s. 13.

²⁸ Niem. „Die polnischen Truppen hatten der modernen Rüstungstechnologie der deutschen Armee nichts entgegenzusetzen“.

²⁹ Niem. „In London bildete sich [...] eine Exilregierung, die die polnische Nation und den polnischen Staat vertrat, da Polen offiziell nicht kapituliert hatte“.

zarówno ze zdań, jak i z równoważników zdań, np. „Koniec kampanii wrześniowej po kapitulacji Warszawy i oddaniu Modlina”³⁰ (HOR: 81). Równie istotny jest sposób prezentacji wydarzeń w formie wyliczeń i przyporządkowań (por. pkt c poniżej), jak i przy pomocy semantycznie pustego „es”³¹, występującego w języku niemieckim: „W Polsce, na Litwie, w Jugosławii i Grecji ukonstytuowały się dyktatury”³² (HOR: 50) oraz „W czerwcu 1953 doszło do rozruchów w Czechosłowacji i NRD, co następnie powtórzyło się w czerwcu i październiku/listopadzie 1956 w Polsce i na Węgrzech”³³ (KUR: 492; por. też ZUM: 229).

Przeważający sposób konstrukcji obrazu Polski poprzez przypisywanie jej roli pacjensa uwidacznia się także w opisie nazistowskiego terroru wobec Polaków i polskich Żydów. Jako przykłady podać można następujące sformułowania: „[...] ludność została deportowana i zabita”³⁴, „Polskie elity zostały wymordowane”³⁵ oraz składniowo niejednoznaczne w języku niemieckim zdanie „Trzecia Rzesza wykorzystała polską produkcję rolniczą”³⁶ (KUR: 450, 458; ZUM: 127). Konstrukcje przypisujące rolę pacjensa występują również w tekstach autorskich oraz w tekstach źródłowych dotyczących polityki Hitlera (np. KUR: 444n.; GUG: 217; HOR: 78n.). W szczególności fragmenty *Mein Kampf* i przemówień Hitlera (por. HOR: 82 M4-M6), załączone jako teksty źródłowe, przedstawiają Polskę jako przestrzeń bierności; prototypowe sformułowanie znajdziemy we fragmencie cytatu z tajnego protokołu do paktu Ribbentrop-Mołotow: „zmian[y] [...] na obszarach należących do państwa polskiego”³⁷ (KUR: 448 M11; GUG: 216). Podkreśla to także podobieństwo ówczesnego podejścia III Rzeszy i Związku Radzieckiego do Polski.

Zamieszczone w podręcznikach opisy ważniejszych wydarzeń historycznych przekazują całkowicie pasywny obraz Polski: negocjacje pomiędzy Francją, Wielką Brytanią a ZSRR rozbijają się „o kwestię prawa przemarszu przez Polskę”³⁸ (KUR: 445), kolejny przykład stanowią sformułowania takie jak angiel-

³⁰ Niem. „Ende des Polenfeldzuges nach der Kapitulation von Warschau und der Übergabe von Modlin“.

³¹ Zaimek ten odgrywa jedynie rolę gramatyczną, a nie semantyczną.

³² Niem. „In Polen, Litauen, Jugoslawien und Griechenland etablierten sich Diktaturen“.

³³ Niem. „Juni 1953 kam es in der Tschechoslowakei und der DDR zu Aufständen, im Juni und Oktober/November 1956 folgten Polen und Ungarn“.

³⁴ Niem. „[...] wurde die Bevölkerung deportiert und getötet [...]“.

³⁵ Niem. „Die polnische Führungsschicht wurde ermordet [...]“.

³⁶ Niem. „[D]ie polnische Agrarproduktion nutzte das Deutsche Reich [...]”. Niejednoznaczność wynikająca z niemożności rozróżnienia między agensem a pacjensem występuje w tym zdaniu tylko w języku niemieckim i przejawia się w podwójnej możliwości jego rozumienia: „Polska produkcja rolnicza wykorzystała Trzecią Rzeszę” lub „Trzecia Rzesza wykorzystała polską produkcję rolniczą”.

³⁷ Niem. „Umgestaltung der zum polnischen Staat gehörenden Gebiete“.

³⁸ Niem. „an der Frage des Durchmarschrechtes durch Polen“.

skie „gwarancje dla Polski”³⁹ (GUG: 224) lub „Zagrożona przez nazistowskie Niemcy Polska otrzymała gwarancję ochrony”⁴⁰ (HOR: 78). W konstruowaniu wizerunku Polski i Polaków ważną rolę pełnić może także forma pytań skierowanych do uczniów, np. „Jakie obawy oraz jakie nadzieje wyrażane są po stronie francuskiej, polskiej i sowieckiej wobec zjednoczonych Niemiec?”⁴¹ (HOR: 180, nr 5). Pytanie to wydaje się być dyrektywnym aktem mowy, zawierającym illokucję „PRZYJĘCIE OBCEJ PERSPEKTYWY”, jego treść wydaje się odpowiadać schematowi „przyjmij obcą perspektywę i użyj do tego obcych wypowiedzi”. Analiza odpowiedniego fragmentu tego tekstu w całości wykazała jednak brak warunków⁴² niezbędnych do zaistnienia tej illokucji. Rozdział ten nie zawiera bowiem żadnych wypowiedzi strony polskiej, ani w tekście autorskim, ani też w tekście źródłowym czy też w wypowiedziach cytowanych ekspertów. Odpowiedź na zadane w ten sposób pytanie zakłada próbę sformułowania polskiego punktu widzenia na podstawie wypowiedzi nienależących do Polaków. Zadanie to oraz warunki jego rozwiązania wstępnie determinują sposób jego wykonania i sprawiają, że wieloperspektywiczność, której zapewnienie w podręcznikach jest zalecane, jest w tym przypadku tylko pozorna. Wypowiedź tę należałoby wobec tego sklasyfikować jako pośredni akt mowy zawierający illokucję „UBEZWŁASNOWOLNIENIE”. Czynność ta, przebiegająca według schematu „przyjmij obcą perspektywę, nie używając przy tym obcych wypowiedzi” jest przykładem wypowiedzi dokonanej w imieniu innych osób, znanym z sytuacji reprezentowania i wypowiadania się za kogoś przez sądem. Podobne zjawisko zaobserwować można również w kolejnym zadaniu, w inscenizacji „polemiki historycznej” na temat „Normalizacja czy zdrada? – Spór o nową politykę wschodnią”⁴³ (ZUM: 411–415). Teksty i źródła, na podstawie których zadanie to ma być wykonane, zawierają wyłącznie wypowiedzi niemieckich polityków⁴⁴. Powyższe warunki sprawiają, że przypisanie Polsce i Polakom zdolności do aktywnego działania i samodzielnej oceny sytuacji staje się niemożliwe. Regularności te jednocześnie sugerują, że polski głos jest w Niemczech bez znaczenia („Voice“, por. Hymes 1996: 64; Blommaert 2005: 68n.).

³⁹ Niem. „Garantieerklärung für Polen“.

⁴⁰ Niem. „Das vom nationalsozialistischen Deutschland bedrohte Polen erhielt eine Schutzgarantie“.

⁴¹ Niem. „Welche Befürchtungen, aber auch Hoffnungen werden von französischer, polnischer und sowjetischer Seite in Bezug auf ein vereinigtes Deutschland geäußert?“

⁴² W odróżnieniu od teorii aktów mowy lingwistyka dyskursu rozumie illokucję nie tyle jako intencję mówiącego, lecz raczej jako warunki strukturalne, które określają znaczenie podejmowanych działań (praktyki dyskursywne).

⁴³ Niem. „Normalisierung oder Verrat? – Der Streit um die neue ‚Ostpolitik‘“

⁴⁴ O regularnej realizacji w przedstawieniu Polski reguły bierności poprzez ubezwłasnowolnienie świadczą dalsze przykłady, por. GUG: 344; *Geschichtsbuch Oberstufe*: 214.

W polskich podręcznikach Niemcom przypisuje się rolę agensa, m.in. przy użyciu wyrażen semantycznie podkreślających autonomię ich działań, np. poprzez przedstawienie wyznaczonych przez nich celów i informacji o ich osiągnięciu, a także poprzez ukazanie wyznaczonych strategii oraz podjętych inicjatyw:

Pierwszym wojennym celem Niemiec było zdobycie dominacji w Europie. Aby to osiągnąć, hitlerowcy planowali zbrojną rozprawę z Francją i jej sojusznikami na kontynencie (...). Przywódca nazistów zadbał więc wcześniej o przychyłość ZSRR (...), a generałowie niemieccy opracowali strategię wojny błyskawicznej. (PC2: 115)

Akcentowanie roli agensa jest jednak widocznie nie tylko w opisie wydarzeń II wojny światowej, lecz również we fragmentach opisujących postawę społeczeństwa NRD wobec rządu komunistycznego: tu rolę agensa przypisuje się nie tylko partii, lecz także społeczeństwu:

Spółeczeństwo wschodnich Niemiec miało jednak dość komunizmu, a kryzys państwa radzieckiego, ugodowa polityka Gorbaczowa i determinacja kanclerza Kohla spowodowały przyspieszenie procesu zjednoczenia. (HM: 330)

O niechęci Niemców do systemu narzuconego przez Kreml najlepiej świadczą masowe strajki robotnicze (...) wiosną 1953 r. (...) oraz powstanie berlińskie z czerwca tego samego roku. (HN: 218)

Podkreślenie aktywnych działań podejmowanych przez społeczeństwo zachodzi także we fragmentach opisujących społeczne tło przejścia władzy przez Hitlera: PC2 zawiera cały rozdział (PC2: 36–45) pt. „Dlaczego Niemcy poparli Hitlera?”, który dotyczy gospodarczych i społecznych przyczyn wielkiej popularności Hitlera w latach 30-tych w Niemczech, jak i kwestii społecznej odpowiedzialności. Wizerunek Niemców jako podmiotu działającego utrwalany jest również w zadaniach skierowanych do uczniów, polegających np. na wcieleniu się w rolę oskarżyciela posiłkowego w procesie norymberskim i przygotowaniu „Mowy oskarżającej Niemców o eksterminację narodu żydowskiego” w oparciu o dostępne materiały i film *Lista Schindlera* (HN: 173). Skierowanie oskarżenia – zgodnie z poleceniem – ogólnie przeciwko Niemcom przypisuje im rolę sprawców oraz zbiorową odpowiedzialność za Holocaust. Opisy wydarzeń II wojny światowej w polskich podręcznikach przedstawiają Niemców i Niemcy wyłącznie z tej perspektywy. Przyczynia się to do ujednolicenia konstruowanego w podręcznikach polskich wizerunku Niemców, sporadycznie jednak wspomina się o niemieckim ruchu oporu i zamachu Stauffenberga (HN: 155, przypis). Przedstawienie poparcia społeczeństwa niemieckiego dla Hitlera bez wątpienia

pokazuje jednak, że jedna z najważniejszych kwestii w stosunkach polsko-niemieckich nie zostaje przemilczana.

(c) W niemieckich podręcznikach Polska bardzo często łączona jest przestrzenią ze *Wschodem*. Wyraża się to przede wszystkim przez użycie takich określeń jak *Wschód* i *wschodni* oraz poprzez wyraźne konceptualne odgraniczenie od *Zachodu*. Przynależność do Wschodu jako cecha podmiotu przypisywana jest Polsce zarówno implicytnie, jak i eksplicytnie. Staje się to szczególnie widocznie, jeśli rezygnując z rozróżnienia na gatunki tekstów, w wspólnej analizie poddamy tekst autorski oraz teksty obce (źródła, cytaty).

Niemieckie podręczniki nie dokonują rozróżnienia pomiędzy geograficznym a politycznym kontekstem lokalizacji *na Wschodzie*, brakuje w nich również refleksji metajęzykowej dotyczącej tego określenia. Polska jest zatem lokalizowana w Europie Wschodniej (niem. Osteuropa; passim), np. w „Europie Wschodniej i Środkowo-Wschodniej” (KUR: 514), w „Europie Środkowej i Wschodniej” (ZUM: 485) lub też w „Europie Środkowej”⁴⁵ (KUR: 509). Kwestia przyporządkowania Polski do „Europy” lub niemożności takiego przyporządkowania łączy się z koniecznością refleksji nad rozumieniem pojęcia „Europa”. (por. ZUM: 472n.). Jego nacechowanie polityczne uwidacznia się w pojęciach stworzonych podczas zimnej wojny, np. „konflikt między Wschodem a Zachodem” bądź „opozycja między Wschodem a Zachodem” (ZUM: 206, n.), „blok wschodni”, „kraje bloku wschodniego” i „nowa polityka wschodnia”⁴⁶ (passim). Inne złożenia w jęz. niemieckim z *Ost-* (pol. wschód lub wschodni) są wieloznaczne, np. „rozszerzenie UE na Wschód” (KUR: 600; ZUM: 485) i „ekspert ds. Europy Wschodniej”⁴⁷ (HOR: 238 M6). Brak rozróżnienia pomiędzy geograficzną a polityczną koncepcją Wschodu oraz wyraźnej refleksji na ten temat może wydawać się problematyczny z tego względu, że określenie *Ost-*, występujące w nazwie nazistowskiej koncepcji „przestrzeni życiowej na wschodzie”⁴⁸, nadal stanowi istotny aspekt konceptualizacji Polski w tekstach autorskich (w parafrazowanych w nich cytatach), w źródłach oraz w cytatach zawartych w tekstach obcych. Określenie „naród wschodni” (HOR, 109 M4) czy połączenie „Wschodu” oraz „ziemi, kraju i przestrzeni życiowej”⁴⁹ (HOR: 82 M4, M5) można zaliczyć do kolejnych przykładów, w których widoczne stają się powyższe regularności, które są wyrazem polityczno-geograficznej koncepcji *Wschodu* jako struktury danej przestrzeni.

⁴⁵ Niem. kolejno: „Ost- und Ostmitteleuropa”, „Mittel- und Osteuropa” i „Mitteleuropa”

⁴⁶ Niem. kolejno: „Ost-West-Konflikt“ [bądź] „Ost-West-Gegensatz“, „Ostblock“, „Ostblockstaaten“ i „neue Ostpolitik“

⁴⁷ Niem. kolejno „Osterweiterung der EU”, „Osteuropa-Experte“

⁴⁸ Niem. „Lebensraum im Osten”

⁴⁹ Niem. kolejno „Ostvolk” [i] „Ost“ [oraz] „Boden, Land und Lebensraum”

Pojęcie *Europa* utożsamiane jest w niemieckich podręcznikach przede wszystkim z Europą Zachodnią (niem. Westeuropa), w odróżnieniu od Europy Wschodniej (niem. Osteuropa). Określenie *Europa Środkowa* (niem. Mitteleuropa) stanowi odzwierciedlenie powstałej w połowie lat 80-tych koncepcji, mającej na celu symboliczne przyłączenie krajów z radzieckiej strefy wpływów do krajów Europy Zachodniej (por. Jung/Wengeler 1995: 121n.). Utożsamianie pojęcia *Europa* z Europą Zachodnią może podlegać krytyce ze względu na wynikającą z tego implikację, że procesy demokratyzacji zachodzące w krajach tzw. Europy Środkowej powinny być postrzegane jako *powrót* tych krajów do Europy, co z kolei sugeruje, że np. Polska przez pewien czas do Europy nie należała (por. ibidem: 123). Jeżeli chodzi o polskie podręczniki, to utożsamienie ze sobą tych dwóch pojęć można spotkać częściowo tylko w jednej z badanych książek, np. „Kierunek procesowi jednoczenia się Europy nadawały [...] instytucje służące integracji gospodarczej” (CH: 56). Mówi się raczej o Europie podzielonej, np. „integracja europejskiego wschodu z zachodem” (HN: 250) lub „podział Europy na dwie izolujące się strefy: kapitalistyczny, demokratyczny Zachód i komunistyczny, totalitarny Wschód” (PC3: 12). Polskę lokalizuje się konsekwentnie albo w *Europie Środkowej* (PC3: m.in. 13, 27, 34) lub *Europie Środkowo-Wschodniej* (CH: 322; HN: 57) bądź *Europie Środkowej i Wschodniej* (CH: 324; HM: 328), mimo że przyporządkowuje się ją również do *bloku wschodniego* (PC: 96; CH: 324). Tylko raz (CH: 158) można spotkać określenie *Europa Wschodnia* (bez dodatkowego określenia *Środkowo/-a*) w odniesieniu do Polskiej Republiki Ludowej. Do tego samej przestrzeni co Polska przyporządkowywana jest też NRD, podczas gdy RFN (1949–1990) zawsze przyporządkowywana jest do *krajów Zachodu* (CH: 53) czy *europejskiego Zachodu* (HN: 256).

5.3. Perspektywy postrzegania zjawisk kontrowersyjnych

Podręczniki do historii wymagają ciągłej aktualizacji zawartych w nich pojęć oraz związanych z nimi wypowiedzi metajęzykowych. Różnice pojęciowe, występowanie pojęć konkurencyjnych oraz wypowiedzi metajęzykowe (również wewnątrz dyskursów częściowych) mogą świadczyć o kontrowersyjności danego zagadnienia. Wiedza o nim nie jest jeszcze bowiem wiedzą „zastygłą”. Niejednorodne określenia (patrz tabela 1), które wychodzą poza sferę językową i stanowią przejawy różnych porządków dyskursywnych, występują przede wszystkim w odniesieniu do:

- a. terenów, które do 1945 roku należały do Niemiec i na skutek postanowień konferencji poczdamskiej zostały przyznane Polsce;
- b. procesów migracyjnych części polskiego, niemieckiego i ukraińskiego społeczeństwa bezpośrednio po II wojnie światowej.

Podręczniki polskie	Podręczniki niemieckie
(a) Określenia terenów Ziemie Odzyskane (CH: 258; PC3: 79; HN: 193) Ziemie Zachodnie i Północne (HM: 243n.) poniemieckie tereny leżące na wschód od Odry i Nysy Łużyckiej (PC3: 78) obecne ziemie północnej i zachodniej Polski (HN: 193)	(a) Określenia terenów Gebiete jenseits der Oder-Neiße-Linie (tereny po drugiej stronie linii Odry i Nysy; HOR: 120 M8) Gebiete östlich von Oder und Neiße (tereny na wschód od Odry i Nysy; ZUM: 411) Gebiete jenseits Oder – Neiße (tereny po drugiej stronie Odry-Nysy; UR: 514) Ostgebiete (tereny wschodnie, ZUM: 399 8) deutsche Ostgebiete (niemieckie tereny wschodnie; HOR: 126; GUG: 260) Ostpreußen, Pommern, Schlesien (Prusy Wschodnie, Pomorze i Śląsk; HOR: 109 M5) der Osten (Wschód; GUG: 267 13); im Osten (na Wschodzie; GUG: 260); Ostdeutschland (Niemcy Wschodnie; GUG: 260) ostelbische Gebiete (tereny na wschód od Łaby; GUG: 260) Heimat (mała ojczyzna; HOR: 120; GUG: 268 15) Angestammter Wohnsitz (odwieczne miejsce zamieszkania; GUG: 343 6)
(b) Określenia migracji ludności wysiedlenie (CH: 116; HN: 193; HM: 244) przesiedlenie (PC3: 79) repatriacja (CH: 116) wypędzenie (jako niemiecki punkt widzenia; CH: 116) deportacja (PC3: 79) ucieczka (CH: 116; PC3: 79) ewakuacja i paniczna ucieczka (HN: 193) ewakuacja (HM: 244) akcja przesiedleńcza (HN: 193) wyjazd (HM: 244)	(b) Określenia migracji ludności Ausweisung (wydalenie; GUG: 262 4), Umsiedlung, Flucht und Vertreibung (przesiedle- nie, ucieczka i wypędzenie; KUR: 514 M3) Heimatvertriebenen (wypędzeni z ojczyzny; GUG: 268 15) Vertreibung (wypędzenie; GUG: 267 14) Flucht, Vertreibung (ucieczka, wypędzenie; HOR: 127 M9) Flüchtlinge und Vertriebene (uciekinierzy i wypędzeni; ZUM: 310) Flucht und Vertreibung (HOR: 109 M5) Flucht: vor Verbänden 1944-45 geflohen (ucieczka: uciekali w latach 1944-45 przed oddziałami; ZUM: 311) [meta-językowo]: Vertriebene nach Art. 13 Potsdamer Abkommen (Wypędzeni wg art. 13 deklaracji poczdamskiej; ZUM: 311), Umsiedlung als Ausdruck in der SBZ/DDR für dasselbe Phänomen (wysiedlenie – używane w radzieckiej strefie okupacyjnej/NRD na określenie tego samego zjawiska; ZUM: 311), Völkermord (ludobójstwo) ⁵⁰

Tabela 1: Określenia zjawisk kontrowersyjnych

(a) Określenie *Ziemie Odzyskane*, używane w polskich tekstach i podkreślające wcześniejszą przynależność tych ziem do Królestwa Polskiego pod panowaniem Piastów, często było wykorzystywane przez polskie władze komunistyczne w okresie powojennym.⁵⁰ Dwa podręczniki (HN: 193; CH: 258) używają tego określenia bez wskazania na jego zakorzenienie w propagandzie komunistycznej oraz bez bezpośredniego wyjaśnienia jego znaczenia: HN zawiera jednak równocześnie wzmiankę o założeniu „Ministerstwa Ziem Odzyskanych” w 1946, co stanowi pośrednie wskazanie na pochodzenie tego określenia, zaś CH dystansuje się od jego użycia poprzez ciągle dodawanie frazy „tak zwane” (tzw. *Ziemie Odzyskane*; HN: 257). Wyrażna metajęzykowa refleksja zawarta jest tylko w jednym z badanych podręczników (PC3: 87), w formie wyjaśnienia pojęcia na końcu rozdziału. Innym spotykanym w polskich podręcznikach określeniem tych terenów jest (pisane wielką literą) wyrażenie *tereny Zachodnie i Północne* (np. HM: 243). Uwzględnia ono aspekt geograficzny, jest jednak tylko na pozór neutralne, ponieważ stanowi wyraz jedynie polskiej perspektywy⁵¹. Można by je przeciwstawić używanemu w niemieckich podręcznikach określeniu *deutsche Ostgebiete*⁵² (HOR: 126; GUG: 260), które z kolei wyraża wyłącznie niemiecką perspektywę geograficzną. Neutralne (tzn. tylko o charakterze geograficznym) są w niemieckich podręcznikach określenia takie jak *Gebiete jenseits der Oder-Neiße-Linie* (HOR: 120 M8), *Gebiete östlich von Oder und Neiße* (ZUM: 411) i *Gebiete jenseits Oder-Neiße* (GUG: 399 8). Niemieckie podręczniki posługują się jednak także pojęciami wyrażającymi niemiecką perspektywę oraz eksponującymi równocześnie przynależność tych terenów do Niemiec, np. *Ostdeutschland* (GUG: 260) oraz częściowo w tekstach źródłowych *Heimat* (HOR: 120; GUG: 268 15, 399 8) i *angestammte[r] Wohnsitz* (GUG: 343 6).

(b) W polskich tekstach pojęcia *wysiedlenie* i *przesiedlenie* są często używane zamiennie, mimo że pomiędzy ich znaczeniami zachodzi subtelna różnica. Poprzez użycie przedrostka *prze-* w wyrazie *przesiedlenie* podkreślana jest zmiana, proces przejścia z jednego miejsca na inne, podczas gdy przedrostek *wy* (w wyrazie *wysiedlenie*) zwraca uwagę na fakt opuszczenia miejsca pierwotnego pobytu.

⁵⁰ HOR (333 M4) zawiera tabelę „Völkermorde im 20. Jahrhundert (Auswahl)” („Ludobójstwo w XX wieku (wybrane przypadki)”), która zawiera kolumnę „Polen durch Deutsche 1939-1945” („Polacy przez Niemców 1939-1945”) i podaje jako liczbę ofiar „25 000 000” oraz kolumnę z wpisem „Deutsche Vertriebene 1945-1950” („Niemieccy wypędzeni 1945-1950”), podając jako liczbę ofiar „2 111 000”.

⁵¹ Aktualna polska perspektywa wyrażana jest w określeniu „polskie” w odniesieniu do miast, które do 1945 roku należały do Niemiec, a które po II wojnie światowej przekazane zostały Polsce, np. „Uciekające oddziały niemieckie i nacierające siły radzieckie na przełomie lat 1944 i 1945 zniszczyły Kołobrzeg, Wrocław, Szczecin, Gdańsk, Poznań i inne miasta polskie”. Kołobrzeg, Wrocław i Szczecin przypadły Polsce dopiero po roku 1945. Tego rodzaju sposób przedstawienia stanowi jednak wyjątek.

⁵² Wszystkie tłumaczenia omawianych w tym podrozdziale niemieckich określeń znajdują się w tabeli 1.

Wszystkie polskie książki zawierają wzmianki o ucieczce Niemców przed zbliżającym się frontem. W opisach tych wydarzeń, jak i w opisach wysiedleń Niemców wskutek postanowień poczdamskich, Niemcy niekiedy znów występują w roli agensa, np. „[...] do 1950 roku Polskę opuścili ponad 3 mln Niemców” (CH: 257). Określenie *wypędzenie* występuje w tekstach autorskich tylko raz (CH: 116), przy czym towarzyszy mu dystansujące wyrażenie „tak zwany” („*Od tzw. wypędzenia Niemców nie różniły się zazwyczaj przesiedlenia Ukraińców z Polski*”; CH: 116). W PC3 określenia tego użyto w jednym ze źródeł – w artykule niemieckiego dziennikarza Thomasa Urbana, który przedstawia „dominującą w Niemczech ocenę powojennego wysiedlenia ludności niemieckiej z Ziem Odzyskanych” (PC3: 90–91). Wprawdzie dzięki udostępnieniu uczniom tekstu niemieckiego autora podręcznik spełnia postulat dotyczący uwzględnienia różnych postaw (perspektyw) wobec wybranych zjawisk, jednak pytania, na które uczeń powinien odpowiedzieć po zapoznaniu się z tekstem, polaryzują niemieckie i polskie stanowiska poprzez uogólnienia, bazowanie na ekstremalnych wobec siebie postawach i przypisanie każdej ze stron (Polakom i Niemcom) tylko jednej opinii: uczniowie muszą rozstrzygnąć kwestię, czy uważają „niemiecki punkt widzenia za uzasadniony” [że „wysiedlenia stanowiły zemstę zwycięzców na niewinnej ludności cywilnej”], czy raczej podzielają zdanie, że „kaci chcą udawać ofiary” (PC3: 90, T. I). Z jednej strony pojawiają się tu „konkurujące ze sobą interpretacje”, których zestawienie zalecane jest przez Radę Zarządzającą Projektem „Polsko-Niemiecki Podręcznik do Nauczania Historii” (2010: 12). Z drugiej strony taka realizacja postulatu uwzględnienia różnych perspektyw, która nie prezentuje postaw zrównoważonych i wypośrodkowanych, zdaje się nie być korzystna dla procesu zbliżenia między obydwojema narodami.

Określenie *Vertreibung* jest używane w niemieckich podręcznikach często w połączeniu ze słowem *Flucht*, np.: *Umsiedlung, Flucht und Vertreibung* (KUR: 514 M3), *Flucht, Vertreibung* (HOR: 127 M9), *Flucht und Vertreibung* (HOR: 109 M5). Ponadto określenia na procesy migracji regularnie znajdują swe odzwierciedlenie w określeniach dotyczących osób, np. *Heimatvertriebene* (GUG: 268 15) czy *Flüchtlinge und Vertriebene* (ZUM: 310). Natomiast wzmianki o przymusowych migracjach Polaków podczas II wojny światowej, jak i bezpośrednio po niej, są bardzo rzadkie: w jednym przypadku określane są mianem *Umsiedlung* (KUR: 484), a w innym jako ogólne zjawisko dotyczące *Deutsche, Tschechen, Slowaken, Polen, Sowjetbürger* – jako *Flucht und Wanderungsbewegung*⁵³ (ZUM: 311). Stan ten ponownie przyczynia się do anonimowości wizerunku Polaków, tworzonego przez niemieckie podręczniki. W polskojęzycznym

⁵³ Pol. kolejno „Niemców, Czechów, Słowaków, Polaków i obywateli ZSRR”, „ucieczka i wędrówka”.

dyskursie częściowym występuje w tym kontekście także pojęcie *repatriacja*, zazwyczaj używane wyłącznie na określenie powrotu części Polaków z zagranicy po II wojnie światowej do Polski. Termin *repatrianci* zawarty jest w leksykonie w PC3 (86), natomiast na jego kontrowersyjność i „nieuzasadnione” użycie wskazuje już inny podręcznik (CH 116), który jako jedyny zauważa, że termin ten służył do określenia osób zmuszonych do opuszczenia dawnych terenów polskich po ich przyłączeniu do ZSRR w 1939 roku. Refleksja metajęzykowa wskazuje w zawołany sposób na osadzenie tego terminu w nomenklaturze swoistej dla PRL.⁵⁴ Jego użycie w tym kontekście jest o tyle nieuzasadnione, że określane nim osoby (*repatrianci* – łac. *patria* – *ojczyzna*) musiały podczas II wojny światowej opuścić miejsce dotychczasowego zamieszkania – dzisiejsze tereny Litwy, Białorusi i Ukrainy – i nie wróciwszy tam po zakończeniu wojny, zostały przesiedlone na tereny wcześniej należące do Niemiec.

5.4. Pozytywne wydarzenia po 1945 roku

Oprócz zjawisk kontrowersyjnych analizie poddane zostały również informacje o tych wydarzeniach wspólnej historii, które w kontekście procesu normalizacji po 1945r. mogą zostać określone mianem pozytywnych. Zestawienie ze sobą wydarzeń opisywanych w obu dyskursach częściowych wykazuje, że w każdym z nich inne wydarzenie stanowi cezurę wyznaczającą początek procesu wzajemnego zbliżenia, jak również, że innym wydarzeniom przypisywana jest kluczowa rola w tym procesie.

Pierwszym oficjalnym punktem polsko-niemieckiego zbliżenia miałyby być *Orędzie polskich biskupów do ich niemieckich braci w Chrystusowym urzędzie pasterskim* z 1965 roku. List ten zawiera przełomowe zdanie „Wybaczymy i prosimy o wybaczenie”. Podczas gdy w polskim dyskursie częściowym przypisuje mu się ogromne znaczenie jako zaproszeniu do pojednania, (HN: 297; HM: 280; CH: 479; PC3: 108) i kluczową, przełomową rolę w procesie zbliżenia między obydwojema narodami (HM: 208), tak w niemieckiej części dyskursu rola ta przypisywana jest hołdowi złożonemu przez Willy’ego Brandta 5 lat później pod pomnikiem Bohaterów Getta Warszawskiego. Polskie podręczniki nie przemilczają znaczenia tego gestu (tylko HN nie zawiera zdjęcia Brandta przed pomnikiem), jednak to zawarty w tym samym czasie w Warszawie Układ PRL-RFN nazywany

⁵⁴ Podręcznik HM opiera się na tym samym materiale, co starszy podręcznik tego samego autorstwa.: *Historia 1939-1956. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 2003. Starsza książka zawiera zdjęcie (217) opatrzone podpisem „repatrianci niemieccy”. Z kolei w wydanej w 2008 roku HM to samo zdjęcie zatytułowane jest „wysiedleńcy niemieccy” (246). Zmiana ta może wskazywać na kontrowersyjność użycia określenia „repatrianci” w tym kontekście w odniesieniu do Niemców.

jest wyraźnie pierwszym krokiem *na drodze do normalizacji stosunków z Zachodem* (PC3: 79). W związku z różnicą w ocenie znaczenia listu polskich biskupów w obu dyskursach częściowych, po stronie niemieckiej można zaobserwować lukę treściową.

Niemieckie podręczniki (w szczególności ZUM: 205, 227n., 265–274) zawierają sporo informacji na temat ruchu Solidarność w Polsce, przy czym należy zauważyć, że jest to w niemieckich podręcznikach jedyny tak obszernie przedstawiany temat związany z wewnętrzną polityką Polski. Zagadnienie to obecne jest również w polskim dyskursie częściowym, gdzie jednak nie wspomina się o jego wpływie na sytuację w RFN i NRD ani o reakcjach niemieckich na nie.

Ostatnim chronologicznie wydarzeniem, którego pozytywny wpływ na wzajemne relacje polsko-niemieckie się podkreśla, jest podpisanie polsko-niemieckich układów na początku lat 90-tych XX wieku. O ile jednak kwestia uznania przebiegu zachodniej granicy Polski przez RFN jest w niemieckich podręcznikach prezentowana wspólnie z Układem PRL-RFN z 1970 i Traktatem o potwierdzeniu istniejącej granicy z 1990 (np. HOR: 176; KUR: 583), o tyle (uzupełniający) Traktat pomiędzy RFN a Polską o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy nie został tam uwzględniony (choć jedna z niemieckich książek zawiera wzmiankę o Traktacie o dobrym sąsiedztwie, partnerstwie i współpracy zawartym z ZSRR w 1990 roku; HOR: 227). Luka ta nie istnieje w polskiej części dyskursu, ponieważ każdy z badanych podręczników zawiera informację o Traktacie o dobrym sąsiedztwie (patrz ryc.1), wspominany jest także udział Polski w trzeciej rundzie rozmów tzw. konferencji 4+2 w 1991 roku (PC3: 204; HM: 349). Jako symbol polsko-niemieckiego pojednania przedstawia się tzw. znak pokoju z Krzyżowej/Kreisau (PC3: 204), tzn. gest objęcia Tadeusza Mazowieckiego z Helmutem Kohlem podczas mszy pojednania w 1989 r.

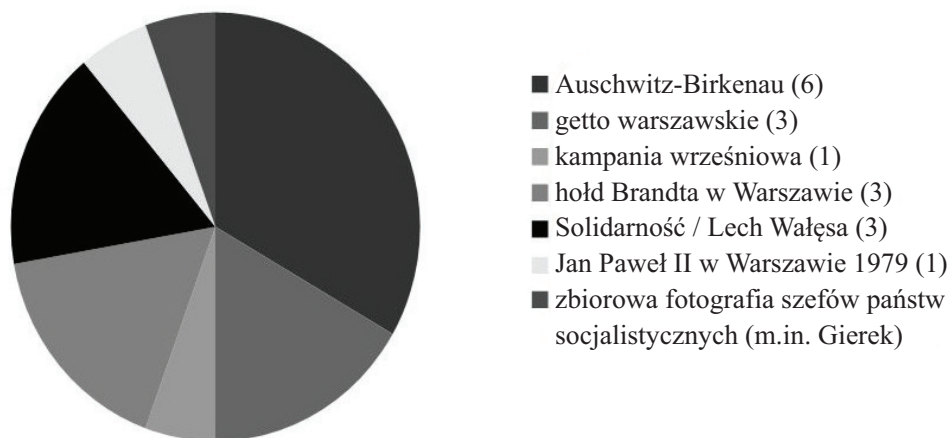
5.5. Zdjęcia

Wobec niewielkiej ilości zwerbalizowanych informacji o Polsce w niemieckim dyskursie, analizie poddane zostały także ilustracje, by sprawdzić, czy nie wypełniają one tej luki. Wyniki analizy zdjęć przedstawiających odpowiednio Polaków lub Niemców oraz wspólne polsko-niemieckie wydarzenia potwierdzają tezę o anonimowym przedstawianiu Polski w materiałach niemieckich oraz o spersonalizowanej konstrukcji tożsamości niemieckiej w podręcznikach polskich.

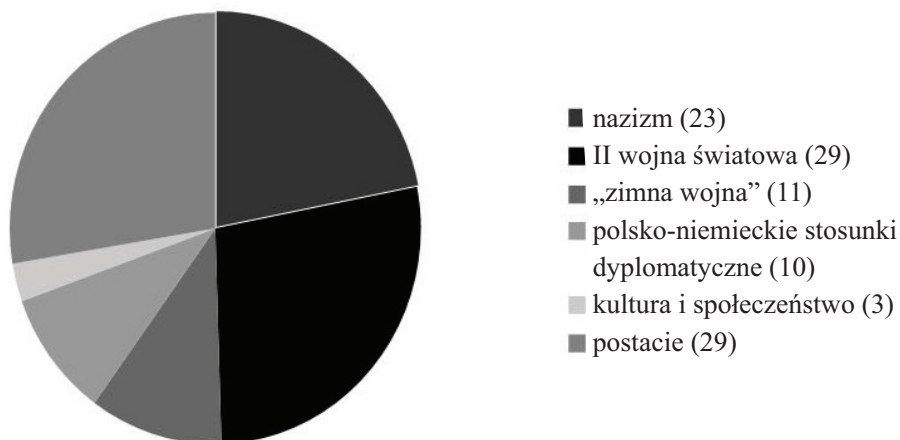
Uzupełnienie tekstu o tematycznie nawiązującą do niego ilustrację podkreśla wagę poruszanego tematu. Obrazy mają charakter stały i są powielane w niezmiennym kształcie, przez co łatwiej identyfikowane są przez odbiorcę jako in-

formacje już znane. W ten sposób zdobyta wiedza utrwała się łatwiej niż wiedza przekazywana w sposób werbalny lub pisemny. Obrazy odgrywają szczególną rolę w przypadku zagadnień skąpo opatrzonych ilustracjami (w niem. dyskursie częściowym jest to np. Polska), ponieważ często powielane pojedyncze obrazy szybko mogą stać się symbolami kolektywnymi. Jak wykazała analiza, wizualnie przekazywany wizerunek Polski i Polaków w podręcznikach niemieckich opiera się przede wszystkim na obrazach ukazujących polskie tereny pod okupacją niemiecką lub dawne tereny niemieckie. Obrazy oraz tekst uzupełniają się w ten sposób semiotycznie, co odgrywa w dyskursie istotną rolę.

Niemieckojęzyczny korpus zawiera w sumie 18 zdjęć odnoszących się do Polski, z czego większość nawiązuje do wydarzeń II wojny światowej (patrz ryc. 2). Polacy wymienieni z imienia i nazwiska przedstawieni są zaledwie na trzech zdjęciach, co potwierdza zastosowanie reguły anonimowości podczas tworzenia wizerunku Polski i Polaków. Korpus polskojęzyczny zawiera z kolei w sumie 105 obrazów istotnych dla analizy, z czego co najmniej jedna trzecia przedstawia osoby wymienione z imienia i nazwiska (z czego 16 przedstawia Hitlera). W grupie zdjęć tematycznie związanych z II wojną światową znalazły się także obrazy zniszczonych przez bombardowania alianckie miast niemieckich, które mogą wzbudzać empatię u odbiorców. W przeciwieństwie do niemieckiej części dyskursu, polski dyskurs zawiera również zdjęcia ukazujące elementy życia społecznego i kulturalnego w Niemczech, co nadaje tworzonemu wizerunkowi Niemiec i Niemców głębi (patrz ryc. 3).



Ryc. 2: Zdjęcia z korpusu niemieckojęzycznego



Ryc. 3: Zdjęcia z korpusu polskojęzycznego

6. Wyniki kontrastywnej analizy dyskursu

Niniejsza krytyczna rozprawa nie postuluje poświęcenia w podręcznikach większej uwagi stosunkom polsko-niemieckim kosztem innych treści ani też przyznania Polsce statusu jednego z „kluczowych graczy” (ang. „big players”) europejskiej historii. Jej celem jest natomiast wskazanie w oparciu o kontrastywną lingwistykę dyskursu, że mimo wieloletniej pracy nad wytycznymi dla wspólnego podręcznika do historii, jak i pomimo sformułowanych wytycznych zawartych w *Planach ramowych*, oba dyskursy cząstkowe reprezentują inne porządki wiedzy i wykazują charakterystyczne dla nich problematyczne kwestie. Analiza dyskursu wspomaga zatem zrozumienie wzajemnych polsko-niemieckich relacji, które w dużej mierze kształtowane są przez interpretację i ocenę kwestii historycznych.

Porządek wiedzy obecny w podręcznikach niemieckich określany jest przez reguły dyskursu, które przypisują Polsce (jako podmiotowi w dyskursie) takie cechy jak anonimowość i bierność, które są utrwalane w wypowiedziach łączących także je obie. Dodatkowo Polska jako podmiot łączona jest w niemieckim dyskursie cząstkowym z przestrzenną koncepcją „Wschodu” (również cechowanej przez anonimowość i bierność). Przykładem wypowiedzi na temat rozszerzenia Unii Europejskiej na wschód, która łączy w sobie w prototypowy sposób regułę biernego przedstawienia oraz przyporządkowania przestrzennego do Wschodu, może być zdanie: „Rolnicy zachodnioeuropejscy obawiali się [...] taniej oferty

rolników bałtyckich, polskich i węgierskich”⁵⁵ (GUG: 469). Konstrukcja oparta na tej regule realizowana jest również w sposób metaforyczny poprzez nawiązanie do przestrzennego przedstawienia Polski jako „kraj[u] na kółkach”⁵⁶ (Davies 1984: 5): „przesunięcie Polski na zachód”⁵⁷ (KUR: 118, 484), jak i poprzez umieszczanie w podręcznikach map politycznych Europy z okresu po I wojnie światowej, niekiedy uwzględniających nowe granice Polski, innym razem pomijających jej istnienie, każdorazowo jednak pozbawionych komentarza o toczącej się wówczas rozgrywce o ponowne odzyskanie przez Polskę niepodległości (HOR: 13, 28). Teksty autorskie oraz nacechowane ideologicznie teksty źródłowe nie zawierają też elementów, które mogłyby różnicować wizerunek Polski, wręcz przeciwnie – wspierają one wyróżnione wcześniej wzorce wypowiedzi dyskursywnych. Sposób sformułowania zadań dla uczniów oraz występujące w podręcznikach relacje tekst-obraz także przyczyniają się do reprodukcji porządku dyskursu. Jak wspomniano wcześniej, we fragmentach dotyczących Układu PRL-RFN w niemieckich podręcznikach strona polska przedstawiana jest pasywnie, to samo zachodzi także we fragmentach o zawarciu traktatu granicznego w 1990, ponieważ brakuje tu bliższych informacji na temat okoliczności podpisania obu układów i informacji o zaangażowaniu strony polskiej. Ten porządek wiedzy, cechowany przez regułę pasywności, znajduje swój wyraz także w uznaniu „nowej polityki wschodniej” oraz gestu Brandta za decydujące cezury wyznaczające początek procesu normalizacji stosunków polsko-niemieckich. Niemcom przypisywana jest w ten sposób centralna rola w zmianach zachodzących na światowej scenie politycznej, podczas gdy Polsce przypada rola biernego odbiorcy polityki prowadzonej przez Niemcy. Historycznie decydująca kwestia, w jakim stopniu działanie Polski było niezależne od ZSRR, inaczej mówiąc: kwestia wymuszonej bierności, właściwie nie jest poruszana. Wypowiedzi zawarte w niemieckich podręcznikach, będące przejawem reguł bierności i anonimowości, a także małe zróżnicowanie tych wypowiedzi pod względem perspektyw (stanowisk) w nich wyrażanych, prowadzą do tego, że w procesie normalizacji Polska regularnie (przykład: traktat graniczny z 1990) nie jest przedstawiana ani jako partner ani jako strona zdolna do aktywnego działania. Biorąc pod uwagę wyróżnione reguły dyskursu, także nie dziwią luki treściowe w podręcznikach odnoszące się do pozytywnych wydarzeń wspólnej polsko-niemieckiej historii, m.in. do orędzia polskich biskupów z 1965 roku, znaku pokoju z Kreisau/Krzyżowej czy Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy z 17 czerwca 1991 roku.

⁵⁵ Niem. „Westeuropäische Bauern ängstigten sich vor den Billigangeboten [...] baltischer, polnischer, ungarischer Landwirte [...]”.

⁵⁶ Ang. „a country on wheels”, tłum. E. Tabakowska, za: Davies (1991), s. 13.

⁵⁷ Niem. „Westverschiebung Polens“.

Polskie podręczniki (w porównaniu z niemieckimi) przedstawiają kwestie dot. polsko-niemieckiego sąsiedztwa w sposób złożony i wielowymiarowy, co wskazuje na inną ocenę ważności tego sąsiedztwa. W polskiej części dyskursu zauważyć można ponadto specyficzną dynamikę w konstrukcji wizerunku Niemiec i Niemców we fragmentach dotyczących narodowego socjalizmu; złożoność tego wizerunku ulega redukcji i staje się on homogeniczny poprzez kolektywne przypisywanie Niemcom winy. Równocześnie jednak podkreśla się autonomię działania jako jeden z elementów niemieckiej tożsamości; w polskich podręcznikach Niemcy występują przeważnie w roli agensa (w odniesieniu do okresu 1949–1990 także niezależnie od tego, czy przedstawiane informacje dotyczą RFN czy NRD). Porządek wiedzy wyrażający się w koncepcjach przestrzeni umieszcza NRD wspólnie z Polską w Środkowej lub Środkowo-Wschodniej Europie, podczas gdy RFN, zarówno przed, jak i po 1990 roku, lokalizowana jest w Europie Zachodniej. Takie rozróżnienie pozwala na traktowanie określenia *Europa Środkowa*, w odniesieniu do okresu sprzed 1990 roku, jako koncepcji politycznej.

Kontrastywne zestawienie ze sobą obu dyskursów częściowych prowadzi do wniosku, że różnice i wspólne elementy obu porządków dyskursu przejawiają się począwszy od płaszczyzny słowa, poprzez strategie tekstowe i relacje tekst-obraz, kończąc na złożonej płaszczyźnie samego dyskursu. Spostrzeżenia przedstawione poniżej należy rozumieć jako propozycje modyfikacji budowy i treści podręczników szkolnych.

Aby lepiej rozumieć pojęcia na płaszczyźnie słowa, należałoby poddać je metajęzykowej refleksji. Pojęcia takie jak „wypędzenie”, „wysiedlenie” etc. powinny zostać umieszczone w kontekście globalnym, dzięki czemu można by zaproponować alternatywne określenia na te zjawiska (por. Rada Zarządzająca 2010: 11). Tylko jeden z badanych polskich podręczników częściowo spełnia te zalecenia (por. CH: 228–229). Dalej warto byłoby zastanowić się nad określeniami odnoszącymi się do historyczno-politycznego oraz geograficznego położenia Polski. Ze względu na duże znaczenie płaszczyzny języka w procesie przekazywania wiedzy, leksykon uwzględniający również aspekt metajęzykowy wybranych pojęć powinien stać się standardem każdego podręcznika do historii na poziomie Oberstufe II/liceum.

Dopiero na podstawie zarysowanych powyżej obserwacji można wobec niemieckich podręczników sformułować zalecenie, by poszerzyć „perspektyw[ę] postrzegania Europy, wciąż jeszcze ograniczonego do krajów założycielskich Unii Europejskiej” (Rada Zarządzająca 2010: 10). Zarówno ilość przekazywanych informacji, jak i cechy przypisywane Polsce i Polakom nie przyczyniają się do lepszego zrozumienia polsko-niemieckich relacji w procesie integracji europejskiej. Konsekwentne przedstawianie Polski jako kraju niezdolnego do

aktywnego działania może wprawdzie wynikać z obawy przed posądzeniem o historyczny rewizjonizm, w szczególności odnosząc się do przyczyn wybuchu II wojny światowej. Taki sposób przedstawienia jest jednak tylko pozornie korzystny w dydaktyce historii. Bierność i anonimowość przypisywane Polsce i Polakom nie przyczyniają się do wywołania u odbiorcy empatii, co przecież postulują programy nauczania. Empatia polega na umiejętności przynajmniej częściowego wczucia się w sytuację innych osób. Istnienie szansy na spełnienie tego wymogu, przy braku informacji o postaciach, kulturze oraz wypowiedziach strony polskiej, budzi poważne wątpliwości (por. przeciwnie ZUM: 265). Rada Zarządzająca (2010: 15) zaleca także, by podręczniki uwzględniały elementy kultury i kwestie gospodarcze. Pożądane jest również wykształcanie u uczniów umiejętności wyciągania samodzielnych wniosków i formułowania opinii oraz zachęcanie ich do przeprowadzania analiz porównawczych, polegających np. na porównaniu działalności ruchu oporu przeciwko nazizmowi na podstawie możliwie jak największej ilości wypowiedzi zawartych w źródłach oraz opinii ekspertów z Polski, Niemiec i innych krajów.

Mimo że konstruowany wizerunek Niemiec w polskich podręcznikach jest raczej heterogeniczny, to wyjątkowo we fragmentach tekstu dotyczących II wojny światowej jest on raczej jednolity. W przypadku trudnych tematów związanych z nazistowskim terrorem konieczne jest unikanie uogólnień, by możliwe było pełne zrozumienie wydarzeń tamtych czasów. Mogłoby to zniwelować utrwaloną dychotomię „Polak – Niemiec” (Rada Zarządzająca 2010: 11). Podręcznik jako medium filtruje i stabilizuje wiedzę danego społeczeństwa oraz przygotowuje ją do przekazu w procesie dydaktycznym. Ze względu na jego wspomnianą wcześniej szczególną rolę w kształtowaniu kanonu wiedzy i w oparciu o wyniki przeprowadzonej analizy uważamy, że należy docenić rolę podręcznika w procesie normalizacji relacji polsko-niemieckich. Stanowi on nie tylko łatwo dostępne źródło informacji, lecz także wspomaga umiejętność zmiany perspektywy percepcji u uczniów oraz dysponuje swoistym potencjałem dla rozwoju empatii i zaufania do kraju sąsiedniego i jego mieszkańców. Im więcej warstw składa się na przekazywany obraz sąsiada, tym prostsze, poprzez nawiązanie do własnych doświadczeń, staje się zrozumienie kontekstu historycznego oraz samodzielna krytyczna refleksja na temat polsko-niemieckiego sąsiedztwa. W związku z tym uważamy, że bardzo ważne jest uświadomienie sobie źródeł własnej opinii i własnej pozycji w dyskursie oraz kształtujących je warunków. Projekt wspólnego podręcznika do historii, opracowywany przy współpracy ze Wspólną Polsko-Niemiecką Komisją Podręcznikową, postrzegamy jako ogromną szansę na pogłębienie zbliżenia między Polską a Niemcami. Zgodnie z zaleceniami Rady Zarządzającej projektu, podręcznik powinien – „na podstawie wiedzy o [sic!] „innym” – przyczyniać się do wzajemnego zrozumienia i empatii” oraz „pomóc

w stopniowym kształtowaniu świadomości wspólnych korzeni, a zarazem w dostrzeganiu odmienności rozwoju historycznego” (ibidem: 12).

W porównaniu z sytuacją początkową proces normalizacji stosunków polsko-niemieckich, którego wyrazem jest wiedza zawarta w podręcznikach szkolnych, jest dziś dalece zaawansowany (por. np. Nolte 1979). Dziś nie debatuje się już o konieczności powstania wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika, a o jego zawartości (por. np. DRadio Wissen 2010; Welt Online 2008). Potrzeba interpretacji wspólnej historii w wybranych przypadkach nadal istnieje – polemika toczy się już jednak na innym poziomie: w miejsce prób przeforsowania własnego punktu widzenia i prowokacji coraz częściej mamy do czynienia z podkreślaniem wspólnych opinii, co do których istnieje zgodność, oraz próbami postrzegania kwestii spornych z różnych perspektyw. Wspólna kultura pamięci, mimo pojawiających się niekiedy napięć, ulega dalszej rozbudowie (Troebst 2009: 270), co naszym zdaniem można uznać za dowód na istnienie wzajemnego zaufania utrwalonego wraz z upływem czasu. Następny krok dotyczyć będzie przeniesienia na grunt europejski wspólnej pamięci (por. Rada Zarządzająca 2010: 10) dotyczącej zjawiska migracji przymusowej, które najprawdopodobniej wykracza poza ramy naszej epoki i poza ramy poszczególnych krajów (por. Bingen/Borodziej/Troebst 2003).

Korpus oraz wykaz siglów

- CH** – Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004 (wydanie II).
- GUG** – Geschichte und Geschehen. Neuzeit: 1789–2005. Sekundarstufe II. Leipzig, Ernst Klett Schulbuchverlag 2005 (wydanie I).
- HM** – Historia dla maturzysty. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne – zakres rozszerzony. Warszawa, PWN 2007 (wydanie IV).
- HN** – Historia 3. Historia najnowsza. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Gdynia: Operon. 2004 (wydanie II).
- HOR** – Horizonte III. Geschichte für die Oberstufe. Von der Weimarer Republik bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts. Ausgabe für die Sekundarstufe II: Horizonte 3. Geschichte. Gymnasium. Berlin, Bremen, Hamburg u.a. Braunschweig, Westermann 2006 (wydanie I).
- KUR** – Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Neue Ausgabe. Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern. Berlin, Cornelsen 2009 (wydanie I).
- PC2** – Podróże w czasie. Historia II, część 2. Okres międzywojenny i II wojna światowa. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Gdańsk, Gdańska Oficyna Wydawnicza 2004 (wydanie I).
- PC3** – Podróże w czasie. Historia III. Czasy współczesne. Podręcznik dla klasy trzeciej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Gdańsk, Gdańska Oficyna Wydawnicza 2004 (wydanie I).
- ZUM** – Zeiten und Menschen. Geschichtswerk für die Oberstufe. Band 2. Geeignet für: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern u.a. Paderborn, Schöningh 2006 (wydanie I).

Literatura

- Andrzejewski, Marek (2008): Das Bild Polens in ausgewählten Geschichtsschulbüchern in der DDR. W: *Studia Germanica Gedanensia* 16, s. 193–208.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Bingen, Dieter/ Borodziej, Włodzimierz/ Troebst, Stefan (2003): Vertreibungen europäisch erinnern? Historische Erfahrungen Vergangenheitspolitik – Zukunftskonzeptionen. Wiesbaden.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge/UK.
- Böke, Karin/ Jung, Matthias/ Niehr, Thomas/ Wengeler, Martin (2000): Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse internationaler und intralingualer Textkorpora. W: Wengeler, Martin (ed.): *Sprachgeschichte als Zeitgeschichte*. Hildesheim/New York, s. 247–283.
- Borries, Bodo von (2006): Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen. W: Handro, Saskia/ Schönmann, Bernd (eds.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, s. 39–51.
- Busse, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart.
- Chrzanowski, Andrzej (2004): Developments in Polish history textbooks since 1989. W: Roberts, Martin (ed.): *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg, s. 140–146.
- Czachur, Waldemar (2010) Was kontrastieren wir in der kontrastiven Diskurslinguistik? W: *Studia Niemcoznawcze* 44, s. 433–443.
- Davies, Norman (1984): *God's Playground . A History of Poland. Vol. II: 1975 to the Present*. New York.
- Davies, Norman (1991): *Boże igrzysko. Historia Polski. T. II: Od roku 1975*. Tłum. E. Tabakowska. Kraków
- DRadio Wissen (2010): Didaktik – Ein Buch für Deutschland und Polen. http://wissen.dradio.de/didaktik-ein-buch-fuer-deutschland-und-polen.33.de.html?dram:article_id=7049 (22.03.2011).
- Foucault, Michel (1967): „Wer sind Sie, Professor Foucault?“ W: Defert, Daniel/ Ewald, François (eds.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits. Bd. I: 1954–1969*. Frankfurt am Main, s. 770–793.
- Foucault, Michel (1969): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main.
- Gauger, Jörg-Dieter (2008): Deutsche und Polen im Unterricht. Eine Untersuchung aktueller Lehrpläne/ Richtlinien für Schulbücher der Oberstufe. Schwalbach.
- Hymes, Dell H. (1996): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward An Understanding of Voice*. London/Bristol.
- Jäger, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. W: Keller, Reiner/ Hirsland, Andreas/ Schneider, Werner/ Viehöver, Willy (eds.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. 2. aktualisierte u. erweiterte Aufl.* Wiesbaden, s. 83–114.
- Jung, Matthias/ Wengeler, Martin (1995): Nation Europa und Europa der Nationen. Sprachliche Kontroversen in der Europapolitik. W: Stötzel, Georg/ Wengeler, Martin (eds.): *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauches in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin/New York, s. 93–128.
- Lewandowska, Anna (2008): Sprichwort-Gebrauch heute. Ein interkulturell-kontrastiver Vergleich von Sprichwörtern anhand polnischer und deutscher Printmedien. Frankfurt am Main.
- Link, Jürgen (1982): Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. Zur aktuellen Frage, wie subjektive Aufrüstung funktioniert. W: *kultuRRévolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie*, Heft 1, s. 6–21.

- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen.
- Mazur, Maria (2004): Who controls the school history curriculum in Poland? W: Roberts, Martin (ed.): *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg, s. 260–263.
- Miller, Dorota (2010): Zur Graduierung von Wertung und Emotionalität im polnischen und deutschen Diskurs zum EU-Beitritt Polens – eine kontrastive linguistische Studie. W: Duszak, Anna/ House, Juliane/ Kumięga, Łukasz (ed.): *Globalization, Discourse, Media: In a Critical Perspective*. Warszawa, s. 239–255.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2006): Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/kc-geschichte-und-pb-11-12-gym.pdf> (22.03.2011).
- Misieik, Dorota (2010): Argumentationsmuster im Diskurs über das Zentrum der gegen Vertreibungen und Erika Steinbach in der deutschen und polnischen Presse. W: Lipczuk, Ryszard/ Misieik, Dorota/ Schiewe, Jürgen/ Westphal, Werner (ed.): *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg, s. 177–186.
- Nasalska, Ewa (2004): *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne 1949–1999*. Warszawa.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Kerncurriculum für das Gymnasium. http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/kerncurricula_nibis/kc_2011/go/KC_Geschichte_GO_I_03-11.pdf (22.02.2011).
- Nolte, Hans-Heinrich (1979): Deutsch-polnische Schulbuchempfehlungen und Vertriebenenverbände. <http://library.fes.de/pdf-files/netzquelle/c99-05312.pdf> (24.2.2011).
- Pandel, Hans-Jürgen (2006a): Kanon. In: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard/ Schönemann, Bernd (ed.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006b) Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. W: Handro, Saskia/ Schönemann, Bernd (eds.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin, s. 15–37.
- Rada Zarządzająca Projektu i Rada Ekspertów Projektu „Polsko-Niemiecki Podręcznik do Nauczania Historii” (2010): *Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia*. <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Projekte/Podrecznik%20do%20historii.Projekt%20polsko-niemiecki-Zalecenia.pdf> (29.03.2011)
- Roberts, Martin (ed.) (2004): *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg.
- Ruchniewicz, Krzysztof (2005): Deutschland und die deutsch-polnischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg in polnischen Geschichtsbüchern. Eine kritische Bestandsaufnahme. W: Ruchniewicz, Krzysztof (ed.): *Zögernde Annäherung. Studien zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert*. Dresden, s. 311–322.
- Strobel, Thomas/ Maier, Robert (2008): Das Thema Vertreibung und die deutsch-polnischen Beziehungen in Forschung, Unterricht und Politik. *Studien zur internationalen Schulbuchforschung*. Hannover.
- Troebst, Stefan (2009): Europäisierung der Vertreibungserinnerung? Eine deutsch-polnische Chronique scandaleuse 2002–2008. W: Aust, Martin/ Ruchniewicz, Krzysztof/ Troebst, Stefan (eds.): *Verflochtene Erinnerungen. Polen und seine Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien, s. 243–274.
- Warnke, Ingo H./ Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. W: Warnke, Ingo H./ Spitzmüller, Jürgen (eds.): *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/New York, s. 3–54.
- Welt Online (2008): Vorwurf der Geschichtsfälschung. http://www.welt.de/politik/article1814647/Kontroverse_um_deutsch_polnisches_Schulbuch.html (22.02.2011)

Philipp Dreesen, M.A.
Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald
Institut für deutsche Philologie
Rubenowstr. 3, 17487 Greifswald
e-mail: philipp.dreesen@uni-greifswald.de

mgr Joanna Judkowiak
Uniwersytet Szczeciński
Instytut Filologii Germańskiej
ul. Rycerska 3, 70-537 Szczecin
e-mail: joanna.judkowiak@gmail.com