Jerzy Centkowski

Wybrane kierunki edukacji historyczno-politycznej w Republice Federalnej Niemiec

Polityka i Społeczeństwo nr 1, 105-117

2004

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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

„Polityka i Społeczeństwo" 1/2004 **ARTYKUŁY**

Jerzy Centkowski

WYBRANE KIERUNKI EDUKACJI HISTORYCZNO-POLITYCZNEJ W REPUBLICE FEDERALNEJ NIEMIEC

Idee integracji i dążenia dezintegracyjne wywierały istotny wpływ na ideologię i politykę niemiecką od czasów Świętego Cesarstwa Narodu Niemieckiego poprzez monarchię Habsburgów, ekspansjonizm pruski i totalitaryzm nazistowski. Już w latach drugiej wojny światowej w kręgach opozycji antyhitlerowskiej rozważano plany takiego porządku w Europie, który eliminowałby wojny i zbrojne konflikty z udziałem Niemiec bądź wywołane przez Niemcy. Działalność hrabiego Helmuta Jamesa von Moltke jest tego wymownym przykładem. Integracja nowopowstałego państwa zachodnioniemieckiego z demokratycznymi krajami Europy Zachodniej była podstawą polityki zagranicznej pierwszego kanclerza RFN Konrada Adenauera. Nie można też pominąć jego roli w utrwalaniu podziału Niemiec na dwa państwa. To nie tylko antykomunizm określał stosunek Adenauera do NRD, ale także jego antypruskie nastawienie ukształtowane w latach młodzieńczych, gdy jako katolik doświadczył skutków polityki Kulturkampfu. Powstanie NRD było korzystne dla Adenauera, który jako przywódca CDU dążył do zapewnienia katolikom większości w partii nad protestantami, bo kojarzyli się mu z polityką Kulturkampfu, a przecież w państwie wschodnioniemieckim protestanci zdecydowanie przeważali liczebnie nad katolikami[1].

Oświata, a zwłaszcza szkolna edukacja historyczna jest traktowana przez niemieckie partie polityczne jako ważny nurt oddziaływania ideowego i politycznego na młodzież, co znajduje wyraz także w ostrych debatach parlamentarnych. Centralną rolę w oddziaływaniu politycznym na młodzież szkolną odgrywa politische Bildung – kształcenie polityczne, które należy rozumieć jako zasadę oddziaływań edu-

[1] J. Krasuski, *Historia Niemiec,* Wrocław 1998, s. 95.

kacyjnych w całym systemie szkolnym, a także jako odrębny przedmiot szkolny np. w Hesji. Zadaniem politische Bildung jest przekazywanie młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych w aktywnej działalności w państwie demokratycznym. Realizacja tej zasady ma sprzyjać kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za utrwalanie i rozwój demokracji. Krytyczna refleksja nad założeniami teoretycznymi ustroju i jego praktyczną realizacją ma uczulić młodzież na nieprawidłowości tego systemu. Przez kształcenie polityczne rozumie się także każdą refleksję o sprawach publicznych zarówno w skali wielkiej polityki światowej, jak i najbliższego środowiska. Zakres kształcenia politycznego jest tak szeroki, że stwarza każdej orientacji politycznej możliwości własnej interpretacji. Dlatego politische Bildung w poszczególnych landach różni się specyfiką regionalną, która w znacznym stopniu jest odbiciem aktualnego układu sił politycznych.

Politische Bildung wywiera istotny wpływ na nauczanie historii, a jego wyrazem jest koncepcja kształcenia historyczno-politycznego i dążenia do integracji historii z innymi przedmiotami społecznymi. Chodzi tu o stworzenie w umysłach młodzieży zintegrowanego obrazu przeszłości, współczesności i przyszłości. Już w latach pięćdziesiątych wśród niemieckich dydaktyków historii upowszechniła się swoista interpretacja znanej maksymy Cycerona: historia magistra vitae..., zawarta w słowach: „historia bez polityki jest jak drzewo bez owoców, a polityka bez historii to jak drzewo bez korzeni". Na gruncie polskim tak pojmowana społeczna funkcja historii nauczanej spotkała się z dużą dozą podejrzliwości, zresztą uzasadnioną doświadczeniami z przeszłości. Tylko Jerzy Maternicki, odrzucając nadużywanie nauczania historii dla celów politycznych, podkreślał jej funkcje społeczne: „Historia ma służyć, ale nie może usługiwać"[2].

Już na początku okupacji Niemiec przez aliantów nieliczna grupa dydaktyków historii nieskompromitowanych ideologią nazistowską ani też działalnością w nazistowskich organizacjach propagandowych, pseudonaukowych i oświatowych, jak Erich Weniger i Felix Messerschmid podjęła działania na rzecz przebudowy szkolnej edukacji historycznej. Artykuł Wenigera pt. „Nowe drogi w nauczaniu historii" stał się manifestem programowym tej grupy. Nauczanie historii według ich koncepcji miało służyć przygotowaniu młodzieży do rozumienia współczesności i udziału w życiu publicznym. Tak rozumiano „polityczne", czy może lepiej, upolitycznione nauczanie historii. Było to

[2] J. Maternicki, *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984, s. 36–43.

nawiązanie do koncepcji dydaktycznych z czasów Republiki Weimarskiej i jednocześnie obrona wartości wychowawczych historii politycznej. A było do czego się odwoływać. To przecież u schyłku Cesarstwa i w pierwszych latach Republiki Weimarskiej Georg Kerscheinsteiner tworzył ideał wychowania państwowo-obywatelskiego, w którym nauczanie historii było podstawowym elementem. Ten model został wprowadzony do polskiej oświaty w latach trzydziestych jako podstawa ideowa tzw. reformy jędrzejewiczowskiej Szczególną aktywność w radykalnej przebudowie szkolnej edukacji historycznej przejawiał zespół dydaktyków historii i nauczycieli z Brunszwika, ludzi o zdecydowanym nastawieniu antyfaszystowskim i socjaldemokratycznym, skupionych wokół nowo powstałej Kanthochschule. Uczelnię tę nazywano „Rote Hochschule" lub bardziej złośliwie – „Roter Ordenburg", ponieważ wielu jej pracowników naukowo-dydaktycznych było członkami SPD. Szczególna rola tego ośrodka wiązała się z działalnością docenta, a od 1948 r. profesora – Georga Eckerta. Z uwagi na antyfaszystowską przeszłość w latach drugiej wojny światowej Eckert cieszył się szczególnym zaufaniem brytyjskich władz okupacyjnych. W Brunszwiku, tej do niedawna twierdzy hitleryzmu, włączył się do denazyfikacji oświaty i przebudowy szkolnej edukacji historycznej[3]. Najbardziej trwałym jego dziełem jest Instytut Międzynarodowych Badań Podręcznikowych, którego był twórcą i pierwszym dyrektorem. Od 1975 r. Instytut nosi jego imię.

Już w 1950 r. Konferencja Ministrów Oświaty (Kultusministerkonferenz, w skrócie KMK) wydała zalecenie, aby każdy przedmiot szkolny, zgodnie ze swoją specyfiką, uczestniczył w kształceniu politycznym młodzieży. Zalecano, aby nauczanie historii integrowało kształtowanie myślenia historycznego ze zrozumieniem dla współczesności. Następne zalecenia KMK już zdecydowanie podkreślały zadania historii jako pola doświadczalnego dla kształcenia politycznego. Na decyzje KMK wpływ wywierały głośne incydenty w kraju, jak i wydarzenia na skalę międzynarodową. Antysemickie wybryki młodzieży zachodnioniemieckiej skłoniły KMK do wydania zaleceń w sprawie nauczania historii najnowszej i współczesnej, a zwłaszcza krytycznego oświetlenia narodowego socjalizmu. W 1962 r. KMK rozwinęła ten problem w kolejnych zaleceniach dotyczących prezentacji totalitaryzmu w nauczaniu szkolnym. Odtąd młodzież miała poznawać nazizm

[3] J. Centkowski, *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec,* Warszawa 1990, s. 83.

w kontekście „bolszewizmu" jako odmiany totalitaryzmu. W 1980 r. wydała zalecenie w sprawie prezentacji niemieckiego ruchu oporu w Trzeciej Rzeszy, który po wielu latach doczekał się akceptacji jako walka sił demokratycznych przeciwko totalitaryzmowi. Polityka odprężenia w stosunkach Wschód – Zachód, a zwłaszcza ustalenia KBWE znalazły również odbicie w decyzjach KMK, która zaleciła kształtowanie postaw młodzieży szkolnej w duchu zbliżenia i wzajemnego porozumienia między narodami Europy. Zalecano również zapoznawanie młodzieży z naruszaniem praw człowieka w przeszłości i współczesności[4]. Polityka oświatowa aliantów we wszystkich sektorach okupowanych Niemiec przyczyniła się do usunięcia ze szkół niemieckich nazistowskiego modelu edukacji historycznej. Nowe programy były wyrazem dążeń do przezwyciężenia tkwiącego w nich szowinizmu, nacjonalizmu, rasizmu i militaryzmu. Antropologiczna wizja historii zastąpiła ujęcie heroistyczne, co znalazło wyraz w podkreślaniu decydującej roli „przeciętnego człowieka" jako twórcy i nosiciela historii. Położenie nacisku na odpowiedzialność człowieka w podejmowaniu decyzji miało aspekt wychowawczy, który w oparciu o wiedzę historyczną pozwalał kształtować postawy młodzieży wobec współczesności. W szkolnym kursie historii miejsce wodzów i bohaterów z pól bitewnych zajęli twórcy kultury i nauki, określani mianem dobroczyńców ludzkości. Ten odwrót od dziejów politycznych nazwano wkrótce „ucieczką w historię kultury", co zarówno w Niemczech, jak i za granicą interpretowano jako uchylanie się od moralnej odpowiedzialności za przeszłość[5].

Odrzucenie ideologii nacjonalizmu i militaryzmu w prezentowaniu przeszłości było punktem wyjścia do prób zastąpienia germanocentryzmu powszechnodziejowym punktem widzenia historii. Nazistowskiej teorii nordycko-germańskiej rasy panów przeciwstawiano ideę jedności ludzkości i ścisłych związków narodu niemieckiego z innymi narodami. Analiza programów szkolnych wskazuje, że unikano w nich wywyższania Niemców ponad inne narody, zaś w rekonstrukcji obrazu przeszłości odwoływano się do obiektywizmu jako podstawowego warunku prawdy historycznej, co znalazło wyraz w odrzucaniu nazistowskich mitów i stereotypów o innych narodach.

W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych nastąpiło powiązanie nauczania historii z kształceniem politycznym. Integracja historii z innymi przedmiotami społecznymi, geografią i wiedzą o społeczeństwie

[4] *Ibidem*, s. 113–114.

[5] K. Herbst, *Didaktik des Geschichtsunterricht zwischen Traditionalismus und Reformismus*, Hannover 1977, s. 184–190.

doprowadziła do utworzenia na szczeblu wyższym – Oberstufe (kl. 12–l3) – bloku przedmiotowego – Gemeinschaftskunde. Była to nie tylko zmiana form organizacyjnych, ale i położenie większego nacisku na kształcenie polityczne.Tematyce historycznej wyznaczono rolę ukazywania rodowodu współczesnych stosunków ustrojowych, politycznych, społecznych i gospodarczych, zgodnie z maksymą o drzewie, owocach i korzeniach[6].

W obu państwach niemieckich integrację europejską, zarówno w polityce, jak i edukacji w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku, rozpatrywano w kontekście tzw. problemu niemieckiego. Kwestię zjednoczenia Niemiec ujmowano jako problem polityki światowej. Po odejściu Konrada Adenauera usunięto z podręczników traktowanie zjednoczenia Niemiec jako problemu polityki światowej, czyli zjednoczenia Europy po upadku systemu komunistycznego. Kształcenie historyczno-polityczne w latach pięćdziesiątych nie dawało młodzieży zachodnioniemieckiej obiektywnej wiedzy o problemie niemieckim i sąsiadach zza Łaby, i przyczyniało się do kształtowania wrogich postaw młodzieży zachodnioniemieckiej wobec NRD i oddalało młodych Niemców z republiki bońskiej od rodaków zza Łaby[7].

W enerdowskim modelu kształcenia historyczno-politycznego problem niemiecki był także ujmowany w aspekcie ideologicznym i służył realizacji doraźnych i perspektywicznych celów politycznych, zwłaszcza kształtowaniu u młodzieży ducha „demokratycznego socjalizmu" i wrogości wobec RFN jako państwa imperialistycznego. Za podział Niemiec obciążano odpowiedzialnością „mocarstwa imperialistyczne" oraz „rodzimych kapitalistów i obszarników". Podręczniki szkolne kładły główny nacisk na „strategie walki o zjednoczenie Niemiec". Wpajano młodzieży przekonanie, że zjednoczenie Niemiec jest możliwe tylko w oparciu o zasady ustroju socjalistycznego[8]. Reforma oświaty w NRD w 1959 r. spowodowała zmiany także w przedstawianiu problemu niemieckiego. Nowym elementem w ideologii SED była koncepcja dwóch narodów niemieckich – socjalistycznego w NRD i burżuazyjnego w RFN. Teoria ta miała uzasadniać, że powstanie NRD i RFN nie było wynikiem czynników zewnętrznych i wyrazem walki

[6] J. Centkowski, *Problem niemiecki w szkolnej edukacji historyczno-politycznej w RFN i NRD,* [w:] *Droga Niemców do ponownego zjednoczenia państwa 1949–1990,* red. A. Czubiński, Poznań 1991, s. 93–112.

[7] *Ibidem*, s. 99–100.

[8] *Lehrbuch fuer die Geschichte. 8 Schuljahr,* Berlin 1952, s. 362–377; *Lehrplan fuer Oberschulen. Geschichte. 9. bid 12. Klasse*, Berlin 1954.

rywalizujących o prymat w Europie zwycięskich mocarstw, lecz logiczną konsekwencją niemieckiego procesu historycznego.

Zmiany ekip rządzących w obu państwach niemieckich na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zapoczątkowały nowy kurs we wzajemnych stosunkach, czyli przejście od konfrontacji do współistnienia. Nowa polityka wschodnia Brandta – Schmidta oraz zawarcie układów wschodnich, w tym z NRD, były wyrazem oficjalnego uznania przez RFN sąsiada zza Łaby za drugie państwo niemieckie. Tym przemianom politycznym nie odpowiadał dotychczasowy model kształcenia historyczno-politycznego, uformowany w warunkach ostrej konfrontacji ideologicznej i politycznej. W zachodnioniemieckiej edukacji historyczno-politycznej głębokie przemiany znalazły wyraz w reformie programowej, określanej mianem curriculum. Nowe strategie dydaktyczne eliminowały dogmatyzm dydaktyczny i przekazywanie młodzieży „gotowych prawd" na rzecz kształtowania krytycznych postaw uczniów wobec różnych przekazów wiedzy historyczno-politycznej oraz samodzielności w kształtowaniu własnych poglądów na przeszłość i współczesność. Hasło Willego Brandta: „odważyć się na więcej demokracji" trafiło na podatny grunt w edukacji historyczno-politycznej. Dydaktycy historii tworzyli nowy model edukacyjny nie tylko pod wpływem przemian w historiografii i naukach społecznych, ale również w atmosferze buntu młodzieży akademickiej, a więc przyszłych nauczycieli historii. Położenie większego nacisku na dzieje społeczno-gospodarcze i ograniczanie historii politycznej, zwłaszcza militarnej, wpływało na przebudowę obrazu dziejów przekazywanego młodzieży.

Uwzględnianie zjawisk społecznych i gospodarczych w prezentacji obrazu NRD ukazywało młodzieży zachodnioniemieckiej sąsiadów zza Łaby nie tylko w aspekcie negatywnych zjawisk politycznych i braku swobód demokratycznych, ale także zdobyczy socjalnych i osiągnięć gospodarczych. Odtąd NRD była przedstawiana nie tylko jako „państwo totalitarne", ale i „opiekuńcze". W programach i podręcznikach pojawiły się tytuły rozdziałów wolne już od antyenerdowskich określeń. Rząd socjalliberalny nie był zainteresowany, aby w podręcznikach szkolnych pochwały taktyki i strategii ekipy Adenauera w rozwiązywaniu problemu niemieckiego zastąpiono uzasadnianiem słuszności nowej polityki wschodniej Brandta – Schmidta. Z książek szkolnych wycofano obciążanie władz NRD odpowiedzialnością za pogłębianie rozbicia Niemiec. Wskazywano, że polityka Adenauera nie tylko nie przybliżała perspektywy zjednoczenia, ale poprzez izolację NRD stwarzała bariery nie mniejsze niż mur berliński. Dominacja kształcenia politycznego nad

historycznym w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych spowodowała, że w charakterystyce NRD przeważała analiza systemu politycznego i społecznego nad ujęciem historycznym. Uznanie przez RFN odrębności państwowej NRD ukazało w nowym świetle problem tożsamości, świadomości i jedności narodowej Niemców. Podjęli to dydaktycy historii i wiedzy o społeczeństwie, wyjaśniając przy tym, że uznanie odrębności państwowej NRD nie jest celem ostatecznym polityki bońskiej, ale początkiem nowego etapu na drodze do zjednoczenia Niemiec.

Znaczna część nauczycieli wykształconych w erze Adenauera nie aprobowała nowej polityki wschodniej Brandta – Schmidta. Nie brakowało też takich, którzy nie potrafili w sposób prawidłowy wyjaśniać celów i zasad polityki rządu. Dlatego KMK 23 listopada 1978 r. podjęła uchwałę w sprawie problemu niemieckiego w nauczaniu szkolnym we wszystkich landach RFN do jednolitej wykładni zasad polityki rządu RFN wobec drugiego państwa niemieckiego[9]. Wielokrotnie podkreślano, że układy wschodnie ze Związkiem Radzieckim, Polską i Czechosłowacją są zgodne z konstytucją zachodnioniemiecką i nie stanowią przeszkody dla pokojowego uregulowania problemu niemieckiego. KMK podkreślała, że układy między RFN a NRD zobowiązują do respektowania wyznawanych przez obie strony poglądów w kwestii jedności narodowej, do poszanowania istniejących granic i rozwijania dobrosąsiedzkich stosunków. Wskazywano również, że przywrócenie jedności państwowej Niemiec nie jest problemem tylko wewnątrzniemieckim, ale także problemem dotyczącym interesów innych państw naszego kontynentu. Zwracano uwagę, że integracja RFN z Europą Zachodnią nie przybliża zjednoczenia Niemiec, ponieważ przez Niemcy przebiega granica między dwoma ugrupowaniami militarnymi. Za podstawowy warunek zjednoczenia obu państw niemieckich uznano utrzymanie jedności narodowej. KMK przywiązywała dużą wagę do prawidłowego kształtowania w świadomości uczniów pojęcia „naród", z uwzględnieniem jego wieloznaczności i zmiany znaczenia w różnych momentach dziejów Niemiec. Zalecono, aby pojęciem tym w znaczeniu „Nation" określano ogół obywateli państwa, odrzucając przy tym zarówno rasistowską interpretację z czasów Trzeciej Rzeszy, jak i upowszechniane w NRD przekonanie o „historycznej misji" i „klasowych zadaniach" narodu. Młodzież – zdaniem KMK – powinna wiedzieć, że wszyscy Niemcy ponoszą odpowiedzialność za konsekwencje

[9] *Die deutsche Frage im Unterricht. Beschluss der KMK vom 23.11.1978*, [w:] *Verfassung und Geschichte der Bundesrepublik Deutschland im Unterricht*, Bonn 1980, s. 200–222.

panowania nazistowskiego. Podkreślano też, że wszyscy Niemcy po obu stronach granicy są związani wspólnotą języka, historii i kultury. Dlatego zalecano, aby w procesie kształcenia i wychowania uwzględniano historyczne i kulturowe związki obywateli obu państw niemieckich. Dążeniom zjednoczeniowym RFN przeciwstawiano separatyzm władz NRD, które w latach siedemdziesiątych uznawały podział Niemiec za trwały. Dążenie do osiągnięcia ostatecznego celu, czyli odbudowy jedności Niemiec, wymagało – zdaniem KMK – rezygnacji z ujmowania dziejów współczesnych w kategoriach przyjaciel – wróg jako sprzecznych z polityką zbliżenia między obu państwami niemieckimi i ich obywatelami.

KMK wymagała, aby dydaktyczne środki kartograficzne prezentowały jednolite stanowisko w kwestii niemieckiej. Wymagano, aby kształt i oznakowanie granic uwzględniały prawne istnienie Rzeszy Niemieckiej oraz aktualną sytuację polityczną i prawną w Europie Środkowej, a także odpowiedzialność czterech mocarstw za Niemcy jako całość. Ta pozornie zagmatwana preambuła staje się zrozumiała w świetle szczegółowych wytycznych :

l. Prezentacja politycznej i prawnej sytuacji Niemiec.

1.1. Należy przedstawiać granice RFN łącznie z Berlinem Zachodnim.

1.2. Należy obie części Berlina oddzielić w sposób czytelny od terytorium NRD. Przy tym należy oznaczyć Berlin (Zachodni) i Berlin (Wschodni).

1.3. Należy granicę między RFN a NRD oznaczać jako szczególnego rodzaju.

1.4. Prezentacja granicy Rzeszy Niemieckiej z 31 grudnia 1937 r. na mapach politycznych Europy, mapach fizycznych Niemiec i Europy Środkowej, mapach tematycznych prezentujących granice z 1937 r.[10]

Zgodnie z powyższymi zaleceniami KMK przywrócono oznaczanie na powojennych mapach Polski granic Rzeszy Niemieckiej, co zostało uznane w Polsce jako sprzeczne z Układem o podstawach normalizacji między Polską a RFN z 1970 r. oraz uzgodnieniami polsko-zachodnioniemieckiej komisji podręcznikowej. Stan ten nie uległ zmianie do dziś.

Także enerdowska edukacja historyczno-polityczna lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych była kształtowana nie tylko przez wewnętrzne przemiany ideologiczne i polityczne, ale także była reakcją na wy-

[10] *Beschluesse, Erklaerungen, Empfehlungen der Kultusmini-sterkonferenzen,* red. H.-J. Markmann, Berlin 1982, s. 36–37.

darzenia w polityce międzynarodowej. Na modelu tym niewątpliwe wpływ wywarła ekipa Ericha Honneckera, która musiała uwzględniać przemiany w sytuacji międzynarodowej w Europie. Przywódca enerdowski w obawie przed skutkami polityki Brandta – Schmidta, a także uchwał KBWE pogłębił w działalności ideowo-wychowawczej młodzieży kurs „odgradzania się" od zachodniego sąsiada. Wraz z upadkiem muru berlińskiego załamał się model wychowawczy Ericha Honneckera. Koncepcja dwóch narodów – socjalistycznego i burżuazyjnego spowodowała w 1974 r. poprawki do konstytucji NRD. Zawarte w niej określenie NRD jako „państwa socjalistycznego narodu niemieckiego" zastąpiono stwierdzeniem, że NRD jest „socjalistycznym państwem robotników i chłopów". Ponadto usunięto z konstytucji passus o perspektywicznym zjednoczeniu Niemiec[11].

Kulminacyjny etap polityki „odgradzania się" ukazuje program historii z 1986 r., który w wykazie głównych problemów dziejów powojennych pomija podział Niemiec i powstanie dwóch państw niemieckich. W doborze zasadniczych tematów pominięto RFN, a NRD przedstawiano jako jedynego kontynuatora państwowości niemieckiej. Dopiero szczegółowe rozwinięcie głównych tematów zawiera informacje dotyczące RFN. Sąsiad zza Łaby został przedstawiony jako „zimnowojenny twór imperializmu". Po przystąpieniu NRD do RFN zerwano z polityczną konfrontacją i odgradzaniem się w edukacji historyczno-politycznej. Program historii na rok szkolny 1990/91 dla Drezna i okolic traktuje problem niemiecki w sposób rzeczowy, już bez obciążania żadnej ze stron odpowiedzialnością za powojenne losy Niemiec. Był to pierwszy krok w przebudowie kształcenia historyczno-politycznego na terenie byłej NRD.

O skuteczności edukacji historyczno-politycznej w NRD świadczy postawa młodzieży w czasie wydarzeń z końca 1989 r. Wraz z upadkiem muru berlińskiego zawalił się ten model wychowawczy. Sytuacja międzynarodowa stworzyła szansę rozwiązania problemu niemieckiego nie według koncepcji enerdowskich, lecz bońskich. Zachodnioniemiecki model edukacji historycznej przygotował młodzież po lewej stronie Łaby do życia w zjednoczonym państwie. Natomiast młodzież byłej NRD rozpoczęła od nowa swoją edukację historyczno-polityczną.

Zjednoczenie Niemiec było kluczowym problemem wywierającym istotny wpływ na politykę wewnętrzną i zagraniczną obu państw niemieckich. Oba państwa były zaangażowane w podział Europy na dwa

[11] J. Centkowski, *Problem niemiecki w szkolnej edukacji*..., s. 109–112.

wrogie wobec siebie bloki polityczne, militarne i gospodarcze. Przy czym NRD czyniła to pod presją ZSRR. Równocześnie oba państwa uczestniczyły w integracji swojej części Europy, co znajdowało wyraz w edukacji historyczno-politycznej.

Denazyfikacja oświaty zapoczątkowana przez aliantów i następnie kontynuowana własnymi siłami przyczyniła się do przebudowy obrazu dziejów ojczystych i współczesnych, przezwyciężania germanocentryzmu, szowinizmu, nacjonalizmu i militaryzmu, a w dalszej perspektywie – obrazu wroga w prezentacji dziejów innych narodów i państw zachodnioeuropejskich. Konrad Adenauer, który miał znaczny udział w „odgradzaniu się" RFN od NRD, był gorącym zwolennikiem integracji Europy Zachodniej i odegrał w tym procesie kluczową rolę jako współtwórca zbliżenia niemiecko-francuskiego, a następnie EWG. Na gruncie edukacji historyczno-politycznej wyeliminowano obraz Francji i Francuzów jako odwiecznych rywali i wrogów Niemiec i Niemców. Większy nacisk położono na wspólne korzenie cywilizacji śródziemnomorskiej i tradycji judeochrześcijańskiej, wspólne nurty w dziejach kultury europejskiej, jak: odrodzenie karolińskie, sztuka romańska i gotycka, renesans, barok, oświecenie, przemiany ustrojowe, społeczne i gospodarcze. Odtąd zakończyły się spory o Karola Wielkiego, czy był pierwszym Niemcem czy pierwszym Francuzem. Odtąd władca ten jest przedstawiany jako ojciec Europy. Konrad Adenauer już w 1951 r. powiedział m.in.: „Niemcy nie są już niewolnikami starych nawyków myślowych. Niemcy i Francja muszą się połączyć (...), muszą ze sobą współdziałać. (...) Ich oddziały muszą wspólnie ze sobą maszerować przy dźwiękach »Marsyliance« i »Straży nad Renem«"[12].

Notabene, to nie Adenauer, lecz Churchill był ojcem zjednoczonej Europy, w obawie przed ekspansjonizmem radzieckim. Adenauer po prostu wprowadzał w życie idee Churchilla, mając świadomość, że będzie to złożony proces: „Droga do zjednoczonej[13] Europy będzie długa i żmudna. Będzie od nas wymagać mądrości, poznania samych siebie, wytrwałości, cierpliwości i uporu – pisał Adenauer w swoich wspomnieniach"[14].

Szkolna edukacja historyczno-polityczna podążała za polityką integracji z Europą Zachodnią. Tak pojętemu upolitycznieniu nauczania historii służyła integracja historii z geografią i wiedzą o społeczeństwie

[12] K. Ruchniewicz, *Od podziału do jedności. Inicjatywy integracyjne w Europie w XX w. Wybór źródeł dla szkół ponadpodstawowych*, Wrocław 1996, s. 77–78.

[13] *Ibidem*, s. 88.

[14] *Ibidem*, s. 88.

(Sozialkunde – zintegrowany kurs nauk społecznych, zajmujący się systemami politycznymi i ekonomicznymi oraz socjologią) w jeden kurs nauki o społeczeństwie (Gemeinschaftskundfe – termin, który najbliższy jest chyba amerykańskiemu pojęciu „social studies"). W ten sposób zintegrowano historię z innymi przedmiotami społecznymi na szczeblu gimnazjum wyższego w klasach od 11. do 13. w 1960 r.

Ważne znaczenie w dalszej przebudowie edukacji historyczno-politycznej w RFN miały zalecenia KMK z 8 czerwca 1978 r. pt. „Europa w nauczaniu szkolnym": „Ukazać wartość kultury europejskiej i podstawy, na których narody Europy chcą oprzeć swój dalszy rozwój, a zwłaszcza przestrzegać podstaw demokracji, przejawiać troskę o sprawiedliwość społeczną i przestrzeganie praw człowieka, przygotować młode pokolenie do uczestnictwa w rozwoju gospodarczym i społecznym wspólnoty (...)"[15]. Były one wyrazem postępującej integracji zachodnioeuropejskiej także w edukacji historyczno-politycznej.

Przełomowe momenty w dziejach Europy, jakimi były „jesień ludów" w Europie środkowowschodniej, upadek muru berlińskiego dzielącego nie tylko miasto, Niemcy, ale i Europę, rozpad systemu „realnego socjalizmu" z opóźnieniem dotarły do świadomości władz oświatowych, instytucji i ludzi zaangażowanych w integrację europejską w kształceniu historyczno-politycznym w krajach Europy Zachodniej. Niemcy byli wówczas zajęci przebudową całego systemu oświaty na terenach byłej NRD i integracją nowych landów zza Łaby z tzw. dawną RFN i zdawali się nie dostrzegać sąsiadów zza Odry. Dla nich Europa była tożsama z jej częścią zachodnią z granicą na Łabie. Wyrazem takiego rozumowania jest pierwszy „Podręcznik dziejów Europy" pod redakcją Frederika Delouche'a, który ukazał się równocześnie w 1992 r. w dziewięciu krajach zachodnioeuropejskich w ich językach narodowych, a więc prawie w trzy lata po upadku muru berlińskiego. Prezentował on dzieje Europy Zachodniej, traktując obszary na wschód od Łaby jako peryferie naszego kontynentu. Do świadomości autorów i wydawców tego podręcznika nie dotarły zalecenia KMK z 8 listopada 1991 r. pt. „O europejskim wymiarze w oświacie", w których m.in. czytamy: „W horyzont wymiaru europejskiego są przy tym wpisane nie tylko państwa, narody i kultury Europy Zachodniej, lecz także Europy Środkowej i Wschodniej"[16].

[15] *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in der Europaeischen Gemeinschaft*, red. F. Pingel, Frankfurt/Main 1995, s. XII–XIII.

[16] *Historisches Lernen im Vereinten Deutschland*, red. U. Uffelmann, Weinheim 1994, s. 220–232.

Swoiste „odkrywanie dziejów" Europy Środkowej i Wschodniej i zintegrowanie ich z historią Europy Zachodniej w szkolnictwie piętnastu krajów Unii Europejskiej jest początkiem procesu integracji edukacji historyczno-politycznej w skali całego kontynentu. Na tym tle wyjątkiem była konferencja zorganizowana przez Międzynarodowe Towarzystwo Dydaktyki Historii, polską Krajową Komisję Dydaktyki Historii, saksońską Landeszentrale fuer Politische Bildung oraz Instytut Historii Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie pt. „Od dziedzicznej wrogości do dobrego sąsiedztwa. Polacy i Niemcy na drodze do Europy" (12–14 marca 2002 r.). W toku obrad tej konferencji niemieccy politycy, historycy, dydaktycy historii i politycy dali wyraz bliskim związkom łączącym nasze kraje i narody oraz wspólnej odpowiedzialności wobec młodej generacji Niemców i Polaków jako Europejczyków. Na szczególną uwagę zasługuje wystąpienie końcowe prof. Karla Pellensa, byłego prezydenta Międzynarodowego Towarzystwa Dydaktyki Historii, które zawiera perspektywiczny, ale i konkretny program działań dla Niemców i Polaków. Jest to zarazem swoisty testament uczonego, który tworzył go przez wiele lat w swoim życiu naukowym i działalności publicznej. Powiedział on m.in.: „Dalsze jednoczenie Europy jest także związane z Polską. (...) Rzut oka na naszą wspólną historię współczesną Niemców i Polaków budzi nadzieję, że w ogromnej masie zbrodni, winy, zemsty i odwetu tkwią „gwarancje", że te nieprawości nie są i nie będą kontynuowane. Pragnę zwrócić uwagę na motywy religijne, a więc metahistoryczne. Religijne świadectwa sztuki i życia religijnego obu naszych narodów będą pomocne w perspektywie nauczania historii. To one właśnie wskazują zgodność obu naszych narodów. (...) Kończąc, pragnę zwrócić uwagę na powinności wobec naszej młodzieży w zakresie dydaktyki historii:

a) polska dydaktyka historii powinna być przetłumaczona (oczywiście w wyborze) na język niemiecki (...),

b) mapy i atlasy winny być opracowywane wspólnie przez kartografów niemieckich i polskich,

c) należy publikować teksty źródłowe sąsiedniego państwa (...),

j) przygotować wspólny polsko-niemiecki podręcznik dydaktyki historii.

„Nasza odpowiedzialność wobec przyszłych pokoleń nakłada na nas obowiązek kroczenia tą drogą rzeczowo i pewnie"[17].

[17] K. Pellens, *Odpowiedzialność za przyszłość młodej generacji. Dydaktyka historii na drodze do wspólnej Europy*, „Wiadomości Historyczne" 2003, nr 1, s. 24–27.

Niech te końcowe słowa niemieckiego uczonego będą wskazówką nie tylko dla Polaków i Niemców, ale i dla całej jednoczącej się Europy.

SELECTED DIRECTIONS OF HISTORICAL-POLITICAL EDUCATION IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

The Conference of Ministers of Education of the Federal Republic of Germany in 1950 issued a directive stating that each subject of school education, in line with its specificity, was to contribute to political education of youth. Historical education of youth was required to shape their historical thinking oriented to understanding of the present. The ensuing directives of the educational authorities emphasized decidedly tasks of historical education treated as an "experimental laboratory" for political education, including a critical light thrown on National Socialism and all kinds of totalitarianism, anti-Seimitism, all kinds of discrimination and breaking human rights.

Not only in the Federal Republic but also in the German Democratic Republic, both in politics and in education in the 1950s and 1960s, a special weight was attached to the so called German problem, meaning the unification of Germany which was presented as a global problem... Historical-political education of the West German youth in the 1950s provided objective knowledge of the German problem and of the neighbours from the other side of the Elbe. It distanced young Germans from the Bonn Republic from their country-fellowmen from the other side of the Elbe. In the German Democratic model of historical-political education, the German problem was perceived in an ideological dimension, especially in respect to teaching the youth the spirit of Democratic Socialism and hostility to the Federal Republic as an "imperialistic state".

The changing of the governing elites in both of the German states at the turn of the 1950s and 1960s started a new chapter in the bilateral relations, marking progress from confrontation to co-existence. The model of historical-political education did not correspond with the transformation, therefore the contents of the model of education were adapted to the political changes.

The breakthroughs in the history of Europe and Germany over the centuries, such as "the Autumn of the Peoples", the fall of the Berlin Wall, the collapse of the system of the real socialism reached the educational authorities' and institutions involved in the European integration from the point of view of historical-political education with a delay not only in the united Germany but also in other countries of Western Europe. Only in November 1991 the Conference of the Ministers of Education issued a directive entitled "On the European dimension in education".

Something resembling a "discovery of the history" of Central and Eastern Europe and the reciprocated interest in the history of Western Europe in the systems of education of the countries of the European Union is a beginning of the process of European integration in respect to historical-political education on the scale of the whole continent.