

Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii

Dominik Pick

Centrum Badań Historycznych w Berlinie PAN, ORCID 0000-0002-4552-2449

Polska i niemiecka szkoła niewiele naucza o Śląsku, choć to region, którego poznanie jest istotne dla zrozumienia nie tylko historii stosunków polsko-niemieckich, ale także historii własnego narodu oraz historii Europy. Bez znajomości regionów granicznych tzw. rejonów pomiędzy (niem. Zwischenräume) niemożliwe jest zrozumienie transferów kultury oraz wymiany między różnymi narodami, które w zasadniczy sposób wpływają na kształtowanie się narodowych i regionalnych tożsamości. Znaczenie Śląska dla zrozumienia tych procesów, porównywalne jest z innymi regionami takimi jak Tyrol czy Alzacja. Są one miejscem mieszania się kultur, wytwarzania wielokulturowości i wielojęzyczności, czyli zagadnień, z którymi współczesna Europa mierzy się na co dzień. W artykule znajduje się krótki przegląd dotychczasowego sposobu przedstawiania Śląska w polskich i niemieckich podręcznikach do historii oraz propozycja zmiany tego sposobu nauczaniu w oparciu o innowacyjną metodologicznie serię podręczników do nauki historii Europa. Nasza historia / Europa. Unsere Geschichte (nr dopuszczenia MEN: 1120/1,2,3,4,5,6,7/2021). Seria wykorzystując polskie i niemieckie doświadczenia dydaktyczne powstała dzięki bilateralnej współpracy polskich i niemieckich historyków, dydaktyków oraz wydawnictw pod patronatem Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów.

Słowa kluczowe: stosunki polsko-niemieckie, historia Śląska, dydaktyka historii, wieloperspektywiczność, kontrowersyjność, polsko-niemiecki projekt podręcznikowy, polskie i niemieckie podręczniki do nauczania historii, bilateralność

Slezsko. Způsoby prezentace a interpretace na hodině dějepisu

V polských a německých školách se o Slezsku učí jen málo, i když se jedná o region, jehož historie je důležitá pro pochopení nejen dějin polsko-německých vztahů, ale i dějin vlastního národa v obou zemích. Článek přináší stručný přehled současného obrazu Slezska v polských a německých učebnicích dějepisu a předkládá návrh na změnu tohoto způsobu výuky na základě metodicky inovativní učebnice „Evropa. Naše historie/Evropa. Unsere Geschichte“ (číslo schválení ministerstva školství: 1120/1,2,3,4,5,6,7/2021). Učebnice využívá polských a německých didaktických zkušeností, funguje bilaterálně, což umožňuje lépe pochopit současnou situaci v Evropě a probíhající procesy. Význam Slezska pro pochopení těchto procesů je srovnatelný s jinými regiony, které se nacházejí „mezi“ jako je Tyrolsko nebo Alsasko. Jsou místem přenosu a mísení kultur, zdrojem multikulturalismu a vícejazyčnosti, tedy otázek, se kterými se současná Evropa denně potýká.

Klíčová slova: didaktika dějepisu, mnohoperspektiva, kontroverze, polsko-německý učebnicový projekt, polské a německé učebnice dějepisu, bilaterálnost

Präsentations- und Interpretationsmöglichkeiten im Geschichtsunterricht Schlesiens

In polnischen und deutschen Schulen wird wenig über Schlesien gelehrt. Gleichzeitig ist es eine Region, deren Geschichte für das Verständnis nicht nur der Geschichte der polnisch-deutschen Beziehungen, sondern auch der Geschichte der eigenen Nation in beiden Ländern wichtig ist. Der Artikel umfasst einen kurzen Überblick über die gegenwärtige Darstellung von Schlesien in polnischen und deutschen Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht und einen Vorschlag zur Änderung dieser Unterrichtsform auf der Grundlage eines methodisch innovativen Lehrbuchs „Europa. Nasza historia / Europa. Unsere Geschichte“ (Zulassungsnummer des Bildungsministeriums: 1120 / 1,2,3,4,5,6,7 / 2021). Das bilaterale Lehrbuch basiert auf polnischen und deutschen didaktischen Erfahrungen und ermöglicht den Schülern, aktuelle Situation in Europa und auftretende Prozesse besser zu verstehen. Die Bedeutung Schlesiens für das Verständnis dieser Prozesse ist vergleichbar mit anderen Regionen „dazwischen“ wie Tirol, Elsass oder dem deutsch-dänischen Grenzgebiet. Sie sind Regionen der Vermischung der Kulturen, der Entstehung der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit, also Themen, mit denen das heutige Europa täglich konfrontiert ist.

Schlüsselwörter: Geschichtsdidaktik, Multiperspektivität, Umstrittenheit, polnisch-deutsches Schulbuchprojekt, polnische und deutsche Lehrbücher für den Geschichtsunterricht, Bilateralität

Śląsk i Ślązacy w podręcznikach do historii

Na pytania o to czym jest Śląsk i kim są Ślązacy nie ma prostej odpowiedzi. Trafnie określił to Marcin Wiatr mówiąc w wywiadzie dla niemieckiego COSMO Radio po polsku, że „Śląska nie da się wygooglować” (Wiatr, 2021). Istnieje bowiem zasadnicza różnica między informacją a wiedzą. Pierwsza dostarcza nam faktów, podstawowych danych, druga pozwala je zrozumieć i uporządkować. Ten sposób rozumowania ma wyraźne przełożenie na podręczniki oraz praktykę szkolną. Stereotypowe spojrzenie na edukację w Polsce i w Niemczech zakłada, że Polacy uczą się faktów pozostając na poziomie informacji, a Niemcy sposobu rozumowania, ale bez wiedzy o podstawowych faktach. Pogląd ten nie jest prawdziwy, choć jest w nim ziarno prawdy. Polskie podręczniki w zakresie historii wymagają zbyt wiele znajomości informacji, mniej czasu pozostawiając na ich interpretację. Powodem jest zapewne fakt

pisania ich głównie przez uniwersyteckich pracowników naukowych. W niemieckich zaś często brakuje podstawowej wiedzy wychodzącej poza historię własnego kraju, dominują za to materiały, które mogą zostać wykorzystane praktycznie na lekcji. Tu powodem może być fakt, że w Niemczech podręczniki tworzą z reguły nauczyciele szkolni.¹ W praktyce jednak współczesna dydaktyka zarówno w Polsce, jak i w Niemczech poszukuje takiego sposobu nauczania, by dostarczyć zarówno informacje, jak i wykształcić rzetelny sposób ich interpretacji i analizy.

W artykule skupię się na sposobie przedstawienia Śląska w obecnie najbardziej zaawansowanym dydaktycznie podręczniku do historii *Europa. Nasza historia / Europa. Unsere Geschichte*². Jest on wynikiem realizowanego w latach 2008-2020 projektu podręcznika do nauczania historii w polskiej i niemieckiej wersji językowej z identyczną treścią dla szkół podstawowych w Polsce (VIII klasa) oraz Sekundarstufe I w Niemczech (VIII klasa). Został on stworzony przez bilateralny zespół, a jego podstawą były zalecenia wypracowane przez Wspólną Polsko-Niemiecką Komisję Podręcznikową Historyków i Geografów (*Podręcznik*, 2010). Jest też dopuszczony do nauki w obu krajach³. Nowatorskość podręcznika chciałbym przedstawić na dwóch płaszczyznach, które mają wyraźny wpływ na sposób prezentacji Śląska, częściowo odmienny od tego znajdującego w dotychczasowych polskich i niemieckich podręcznikach. Pierwszą płaszczyzną są treści merytoryczne (informacje) zawarte w podręczniku. Ze względu na jego bilateralny charakter są one prezentowane w sposób otwarty i krytyczny zarówno w stosunku do Polski, jak i Niemiec. Nadmierne podkreślanie dziejowej roli własnej wspólnoty narodowej, manipulacja faktami historycznymi, by udokumentować korzystne dla własnego narodu tezy kosztem sąsiadów, nie mogły się znaleźć w podręczniku. Drugą płaszczyzną jest sposób budowania narracji historycznej w sposób wieloperspektywiczny, kontrowersyjny i wspierający rozwój myślenia historycznego. Wieloperspektywiczność oznacza, że to samo zagadnienie pokazywane jest z uwzględnieniem różnych opinii i punk-

1. Porównanie polskich podręczników przed 1989 r. (zob. Mazur, 1995).

2. Szerzej o projekcie i podręczniku w języku polskim i niemieckim www.europa-unsere-geschichte.org. Autor artykułu pracował nad tomami II – IV podręcznika.

3. Na dzień dzisiejszy z wyłączeniem Bawarii. W Polsce natomiast trwa jeszcze procedura ministerialna dopuszczenie ostatniego tomu do klasy 8.

tów widzenia, czyli np. czym był Śląsk dla Polaków, Niemców i Ślązaków. Kontrowersyjność oznacza natomiast zestawienie tych punktów widzenia w taki sposób, by skonfrontować uczniów i uczennice z różnymi poglądami, które są sprzeczne lub komplementarne ze sobą. Tym samym uczący zostają zmuszeni do myślenia i wypracowania własnego zdania. Pozwala im to także zrozumieć, że historia nauczana w szkole, także historia Śląska, jest pewną konstrukcją, tzn. że przeszłość można opisywać w różny sposób, z różnych punktów widzenia, posługując się różnymi narracjami. W ten właśnie sposób wzmacnia się myślenie historyczne. Oznacza ono, że poprzez terminy i kategorie oraz istniejące między nimi związki tworzy się narracja historyczna rekonstruuująca wydarzenia z przeszłości. Narracja ta podlega jednak krytycznej dekonstrukcji, która pozwala zrozumieć i uwzględnić inne punkty widzenia. Buduje to otwarty obraz przeszłości, który ukazuje historię jako proces, a nie zestaw „prawd” podanych na kartach podręcznika, w które należy wierzyć.

Kluczem do osiągnięcia tych założeń jest bilateralność podręcznika *Europa. Nasza Historia*. Jak działa ona w praktyce postaram się zobrazować na przykładzie Śląska. W starszych polskich podręcznikach możemy znaleźć sformułowania, które narzucają pewną konkretną narrację czytelnikowi bez możliwości poddania jej krytycznej analizie. Przykładem może być np. następujący opis plebiscytu z 1921 r. „Za włączeniem Górnego Śląska do Polski głosowało około 480 tysięcy osób, a przeciwko ponad 700 tysięcy (...) Wynika był więc dla nas niekorzystny” (Kurkowska, 2002, s. 75). Wyraźnie widać, że taka forma narracji poprzez używanie słów-kluczy jak „niekorzystny wynik”, „przeciwko” buduje ostrą dychotomię my (Polacy) – inni (Niemcy), pomijając zupełnie przy tym Ślązaków. Uniemożliwia też uczniom wykształcenie własnej oceny przeszłości, bowiem jest im ona już podana jako „fakt” historyczny. Inny przykład dotyczy wyboru samych informacji, które nawet jeśli odpowiadają faktycznym wydarzeniom, umieszczone są w podręczniku by udowodnić konkretną tezę na rzecz własnego narodu: „W maju 1922 r. Polska objęła w posiadanie przyznaną jej część Górnego Śląska. Ślązacy uroczyście powitali wkraczające tam oddziały Wojska Polskiego” (Głubiński, 1999, s. 95). Na lekcji warto jednak w tym miejscu zadać pytanie kim są owi Ślązacy? Czy w owym witaniu brali udział wszyscy Ślązacy? Informacja jest zatem prawdziwa ale niepełna. Możemy bowiem podejrzewać, że gdyby na tę część

Śląska wkraczały oddziały niemieckie, witano by je podobnie. Tyle że czyniły by to inne osoby, także określane mianem Ślązaków.

Analiza wybranych współczesnych podręczników z historii

Współczesne podręczniki informują w nieco bardziej wyważony sposób o wydarzeniach z okresu 1919-1921, ograniczając się najczęściej do podania informacji o przebiegu powstań śląskich oraz podziału Górnego Śląska bez wydawania wartościujących opinii, które pozostawia się uczniom (Por. Kąkolowski et al., 2017). Nadal jednak pomijany jest problem wielokulturowości Śląska. Nie chodzi w tym przypadku o Polaków i Niemców, ale też o osoby, które łącząc w sobie różne kultury postrzegały się przede wszystkim jako Ślązacy. A trudno przecież zrozumieć znaczenie i tragedię powstań śląskich bez odwołania się do tego właśnie kluczowego dla tego regionu aspektu (por. Kopczyński & Kuświk, 2021).

Odmienne problem istnieje w podręcznikach niemieckich, w których plebiscyt, czy podział Górnego Śląska w 1921 r. niemal w ogóle nie są wspomniane. Przykładowo w podręczniku dla klas maturalnych tematyka Śląska po I wojnie światowej zamyka się lapidarnym zdaniem: „W latach 1919-1921 doszło do trzech polskich powstań przeciwko niemieckim władzom” (*Kursbuch Geschichte*, 2018). Natomiast w innym podręczniku Śląsk pojawia się tylko jako legenda na mapie z informacją, że jest to teren przekazany Polsce (*Gebietsabtretung*). (*Das waren Zeiten 2*, 2018, s. 20; Grzempa, [b.r.]) Tak lakoniczne traktowanie regionu wynika z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, niemieckie podręczniki koncentrują się na historii Europy Zachodniej, niewiele miejsca poświęcając temu, co działo się na wschodzie. Po drugie, znacznie mniej miejsca niż polskie poświęcają one przebiegowi działań wojennych, powstaniom, czy wytyczaniu nowych granic. Po stronie niemieckiej więcej uwagi przyciągają procesy społeczne, a jeszcze ważniejsze są terminy i koncepcje, z którymi uczeń ma nauczyć się pracować. Formalnie nic nie stoi na przeszkodzie, by uczyć się ich na przykładzie Śląska. Przykładowo, jak wskazuje berlińska podstawa programowa „różnorodność, nierówność i wykluczenie powinny być analizowane i oceniane na przykładzie przykładów historycznych” (*Rahmenlehrplan*, 2015, s. 22). Nauczyciele w Berlinie zależnie od wieku uczniów mają do tego celu różne moduły tematyczne, w których temat ten może się pojawić np. „Migracje i ludność”

dla klas 7/8, „Konflikty i ich rozwiązywanie” czy „Niemcy i ich sąsiedzi” dla klas 9/10.

Jakie dokładnie przykłady zostaną wzięte pod uwagę, zależy jednak od wiedzy i zainteresowań nauczyciela oraz dostępnych w podręcznikach materiałów. Duże znacznie mają tu podręczniki, bowiem większość nauczycieli, nie mając dostępnych materiałów do nauczania o wschodniej części kontynentu, nie będzie o niej nauczala. Tym bardziej, że sami kształcili się w systemie, w którym o wschodzie Europy niewiele uczono. Poszukując analogii należy stwierdzić, że podobnie w Polsce niewiele naucza się o wschodzie kontynentu np. Ukrainie czy Białorusi, co biorąc pod uwagę aktualny napływ pracowników z tych krajów będzie w przyszłości powodować pewne problemy w nauczaniu historii, bowiem młodzi ludzie z doświadczeniem migracyjnym z tych krajów przyjdą do szkoły z zupełnie inną wizją niż ich miejscowi koledzy.

Czy jednak można wymagać lepszego nauczania o wschodzie, skoro niewiele uczy się w polskich podręcznikach nawet o Śląsku? Szczególnie negatywnie wypada analiza dokonana przez Marcina Wiatra, który pisze: „Analizy podręcznikowe wykazały, że właściwa narracja o Górnym Śląsku stanowi niecały procent całego zanalizowanego materiału, przy czym tendencja jest spadkowa” (Wiatr, 2016, s. 243). Trudno oczekiwać od nauczycieli, nie będących z reguły specjalistami od historii Śląska, by występujące w podręcznikach błędy rzeczowe korygowali. Zasadniczy problem leży jednak moim zdaniem nie tyle w niewielkiej ilości informacji o Śląsku i konieczności ich dodawania do programów nauczania. W ten sposób wpaść można w spiralę oczekiwań, bowiem liczba tematów, o których warto nauczać jest nieskończona. Warto zwrócić uwagę np. jak mało obecnie w Polsce uczy się o Słowacji, Czechach, Litwie, roli kobiet w historii itp. Z tego też powodu znacznie lepszym rozwiązaniem jest podążanie drogą proponowaną przez dydaktykę niemiecką, czyli na przykładzie wybranych tematów dostarczać uczniom umiejętności zrozumienia konkretnych problemów i procesów historycznych (np. kształtowania i rozwoju wielokulturowości). Powstaje jednak pytanie, w jaki sposób do szkół może trafić tematyka śląska? Jest to trudne zadanie bowiem, jak pisze ponownie Marcin Wiatr „W sumie można stwierdzić, że narracja o Górnym Śląsku w polskich podręcznikach do historii po 1989 r. przedstawia tylko częściowo (i jedynie w kilku kontekstach) aktualny stan badań historycznych

i kulturoznawczych” (Wiatr, 2016, s. 244). Sytuacja w podręcznikach niemieckich nie jest odmienna, a informacje o Polsce są wysoce stereotypowe.

W tym miejscu jednak musimy sobie postawić pytanie, po co w ogóle warto nauczać o Śląsku w szkołach polskich i niemieckich? Z czysto dydaktycznego punktu widzenia możliwe jest nauczanie o innych regionach, po to by uczniowie rozwinęli umiejętności rozumienia specyfiki terenów granicznych i wielokulturowych. Możliwe jest to wtedy, gdy proces nauczania (i podręczniki) pokazują, że omawiane procesy nie są wyjątkowe dla danego regionu, ale że zachodzą one także na innych terenach np. Tyrolu, Alzacji czy Lotaryngii. Wszystkie one, podobnie jak Śląsk, zaliczyć można za Philippem Thorem do obszarów „pomiędzy” (niem. *Zwischenräume*) umożliwiających intensywny transfer kultury i tym samym będących istotnymi dla rozwoju kultury europejskiej (Ther, 2003). Dzięki temu uczeń poznane umiejętności będzie potrafił zastosować gdy zetknie się z podobnym zagadnieniem w przyszłości.

Nauczanie historii na przykładzie Śląska może mieć istotny cel dydaktyczny. Umożliwia bowiem bardzo jasno zrozumienie przez uczniów konstruktywistycznego charakteru historii. Śląsk to nie tylko bowiem polska i niemiecka opowieść, ale też lokalna śląska oraz czeska lub morawska. Wszystkie te perspektywy są różne. Poprzez dobór źródeł w szkole można wskazać na wyzwania związane z życiem w społeczeństwach wielokulturowych i wielojęzycznych, ale też na konkretne rozwiązania, które wzajemne współżycie ułatwiają. Szczególnie dobrze Śląsk nadaje się do nauczania o roli narodu, powstawaniu nowoczesnych narodów w XIX wieku oraz problemu nacjonalizmu. Jak zauważa Marcin Wiatr:

Może on wprawdzie znajdować się w opozycji do tego co narodowe, jednocześnie jednak może służyć doprecyzowaniu i otwartemu nauczaniu o tym co narodowe, także w tym celu by poznać wpływy i granice nacjonalizmu w europejskich obszarach granicznych oraz by rozważyć zmienną narodową identyfikację takich regionów granicznych jak Górny Śląsk (Wiatr, 2016, s. 237).

Śląsk dostarcza nam bowiem bardzo różnorodnych i kontrowersyjnych przykładów, które łatwo wykorzystać na lekcji szkolnej. Nie należy jednak dla celów szkolnych podkreślać skomplikowanego charakteru Śląska. Jeśli bowiem przyjrzymy się innym regionom to zauważymy, że przy odpowiednim zagłębieniu się w dany temat nawet stosunkowo nudne rolnicze Ma-

zowsze może być skomplikowane. Moim zdaniem dla celów dydaktycznych istotne jest przedstawienie tematyki śląskiej w taki sposób, by ukazać jej kompleksowość i wielowątkowość, a jednocześnie nie odstraszyć uczących się zbyt szczegółowym i skomplikowanym ujęciem. Jednym słowem konieczna jest nowa narracja, która wprowadzi Śląsk (i inne regiony pograniczne) do programu nauczania, ale nie wyłącznie w celu propagowania wiedzy o Śląsku i jego historii (to powinno się dziać na samym Śląsku), ale *pars pro toto* w celu zrozumienia procesów kształtujących Europę i jej regiony, w przypadku zaś Niemiec dodatkowo, by zlikwidować nierówność w nauczaniu o wschodzie i zachodzie Europy.

Śląsk ma bowiem znaczący atut lub mankament, którym jest jego położenie geograficzne. Znajduje się on bowiem z perspektywy niemieckiej na wschodzie w granicach Polski. Podręczniki niemieckie w dużej mierze ignorują natomiast historię Europy Środkowej i Wschodniej, i koncentrują się na dziejach Europy Zachodniej (*Zalecenia*, 2010, s. 10), utrwalając tym samym pogląd zgodny z którym cały postęp dokonuje się na Zachodzie a dokonania Wschodu pozostają nieznanne. W tej sytuacji większość nauczycieli w Niemczech w praktyce nie ma możliwości skorzystać z przykładu jakim jest Śląsk – bowiem nie istnieje on w podręcznikach ani w materiałach dla nauczycieli. Mimo, że swoboda nauczania daje w teorii możliwość omówienia dowolnego regionu, to na lekcji szkolnej często decyduje pragmatyka nakazująca wybór tego, co jest znane i dostępne. Rynek podręczników podzielony, podobnie jak w Polsce, pomiędzy kilka dużych edukacyjnych wydawnictw, których autorzy i autorki powielają dotychczasowe treści skupiając się na historii zachodniej części Europy. Trudno zatem wymagać od nauczycieli, by nauczali o tym, czego sami nie znają. Dlatego też włączenie Śląska do lekcji historii mogłoby znacząco rozwinąć horyzont poznawczy młodych Niemców i Niemek, i skłonić ich do traktowania wschodnich sąsiadów jako równoprawnych członków wspólnoty europejskiej.

Z kolei polska podstawa programowa próbuje przekazać jednolitą narrację w formie jednego procesu historycznego, przy czym często zapomina się fakt, że uczeń nie może nauczyć się „wszystkiego”, a zbyt rozbudowane wytyczne dotyczące nauczanych treści mijają się z celem. Nierozwiązywalnym problemem zdaje się być fakt, że program nauczania historii z reguły nie udaje się zrealizować „do końca”. Mimo to rzadko pojawiają się głosy domagające się

jego rewizji poprzez usunięcie z niego treści mało przydatnych dydaktycznie. Przykładowo podstawa wymaga od uczniów np. umiejętności scharakteryzowania odbudowy i rozwoju „państwa Piastów za rządów Kazimierza Odnowiciela i Bolesława Śmiałego“ (*Podstawa programowa*, 2017, pkt. V.4). Nie sądzę by wiele zmieniło się w poziomie wykształcenia młodych ludzi gdyby nigdy nie usłyszeli oni nawet o istnieniu tych władców. Nie chodzi bowiem o to, by znać dzieje całej średniowiecznej Polski, ale by móc zrozumieć w jaki sposób żyli ówczesnie ludzie, jakie mieli problemy i jak wpłynęły one na dzisiejszą sytuację różnych regionów. Dużo zmieniłby np. fakt, gdyby w tym kontekście uczono na przykładzie Śląska o zagadnieniu wielokulturowości, tym bardziej, że wraz ze zmianami demograficznymi i napływem migrantów z zachodniej granicy młodzi ludzie są z tym zagadnieniem konfrontowani na co dzień niezależnie od miejsca zamieszkania.

Choć w nowej polskiej podstawie programowej nauczanie regionalne, w związku z zapędami centralistycznymi władz, straciło nieco na znaczeniu, to nadal powinno być jednym z elementów edukacji historycznej. Wynika to z prostego faktu, że historii, która kształci odpowiedzialnego obywatela nie można opowiadać tylko na podstawie wydarzeń w odległych stolicach, ale istotne jest wskazanie jak w praktyce wyglądało życie ludzi w rejonach „przejściowych”. One to bowiem odpowiadały za transfer wiedzy i umiejętności, i odpowiadają za postęp zarówno w nauce jak i kulturze.

Dzisiejszej Europy, ale też i państw narodowych, takich jak Polska czy Niemcy, nie da się zrozumieć bez odwołania do zagadnienia wielokulturowości. Choć Polska broni się aktywnie przed napływem migrantów, jest tym z krajów UE, który wydaje im najwięcej pozwoleń na pracę, a wielokulturowość i wielojęzyczność stały się już, przynajmniej w dużych miastach, normą (Łukasik, 2020). Warto też przypomnieć, że przez większość swoich dziejów Polska była państwem wieloetnicznym, wieloreligijnym i wielokulturowym, a pogardliwe odnoszenie się przez tzw. patriotów do terminu „wielokulturowość” jest niestety zaprzeczeniem podstawowym faktom z własnych dziejów ojczystych. Problemem jest tu zapewne niedostateczne nauczanie o zagadnieniach wielokulturowości w dziejach polskich. Wielokulturowość pojawia się w podręcznikach w odniesieniu do historii powszechnej od dawna, głównie jednak w kontekście kontaktów z ludami pozaeuropejskimi, szczególnie przy omawianiu stosunków politycznych oraz historii militarnej (jak np. na-

jazd Mongołów na Europę, czy tzw. „wielkie odkrycia geograficzne”), bądź też konfliktów na tle religijnym. Dla budowania zrozumienia wobec sąsiadów ważne są, jednak mniej, kwestie polityczne, a przede wszystkim, to w jaki sposób prezentowane są stosunki społeczne między różnymi grupami etnicznymi. Widzimy więc, że nauczanie o wielokulturowości jest ważne, a w przypadku polskim i niemieckim dobrze nadaje się do tego właśnie Śląsk. W polskim przypadku konieczne przy tym jest dalsze odejście od uczenia się na pamięć historii wydarzeniowej na rzecz rozumienia procesów społecznych. Przykładowo punkt XXVIII.2 podstawy programowej do szkoły podstawowej z 2017 r. zakłada, że uczeń potrafi przedstawić „proces wykuwania granic: wersalskie decyzje a fenomen Powstania Wielkopolskiego i powstań śląskich (zachód) – federacyjny dylemat a inkorporacyjny rezultat (wschód)”. By jednak zrozumieć dlaczego w ogóle o te granice walczone należałoby spojrzeć na regiony przygraniczne z szerszej perspektywy ukazującej procesy kulturotwórcze na tych ziemiach. W przypadku niemieckim natomiast konieczne jest w ogóle pojawienie się tematyki śląskiej w podręcznikach, bowiem tylko wtedy może ona być zastosowana w szkole.

Nową narracją w duchu, o którym piszę powyżej, proponuje polsko-niemiecka seria podręczników do nauczania historii *Europa. Nasza historia*. Różni się ona od dotychczasowych podręczników, między innymi poprzez odmienne podejście do terminów: swój – obcy. Zarówno w Polsce, jak i w Niemczech Śląsk tradycyjnie pojawia się przy omawianiu średniowiecznego osadnictwa wiejskiego i miejskiego w Europie Środkowej i Wschodniej. W polskiej historiografii wraz z migracjami ludności niemieckojęzycznej na Śląsku pojawiają się „obcy”. Z perspektywy niemieckiej „obcych” spotykają niemieccy osadnicy po osiedleniu się w nowym miejscu. Rozwiązanie zastosowane w podręczniku jest dość proste. Czytamy w nim: „Śląsk, zamieszkały wspólnie przez Polaków i Niemców, do XIII wieku znajdował się pod władzą polskich książąt. W XIV wieku wszedł w skład Królestwa Czech, będącego wtedy częścią Rzeszy Niemieckiej” (*Europa. Nasza historia*, 2016, s. 234). Jest to przykład neutralnej narracji, która nie buduje niechętnego stosunku do innych. Jest ona jednak tylko czysto informacyjna, ważna by umieć umiejscowić opisywane wydarzenia w kontekście historycznym, ale nie stawiająca żadnego pytania problemowego, które można wykorzystać w procesie nauczania. W tym momencie na pomoc przychodzą źródła, które w podręczniku są traktowane jako integralna część

narracji. Nie są one jedynie ilustracją, czy ciekawostką, ale mają bardzo konkretne zadanie dydaktyczne do spełnienia. Zwróćmy uwagę na dwa z nich: zarządzanie opata klasztoru we Wrocławiu, który wprowadził w 1429 r. kazania w języku niemieckim oraz polecenie biskupa wrocławskiego z 1495 r., który nakazał nauczyć się lokalnym chłopom języka niemieckiego, bowiem mówili oni tylko polsku (*Europa. Nasza historia*, 2016, s. 234).

Oba te dokumenty odnoszą się do ogólniejszego problemu, który uczeń ma odkryć samodzielnie. Pierwszy z nich pokazuje dążenie do równouprawnienia w posługiwaniu się językiem polskim i niemieckim. Drugi wskazuje, że wraz z przejmowaniem roli dominującej przez nowy język, widoczne staje się dążenie do eliminacji i zastąpienia języka dotychczasowego. Ten proces Śląsk przechodził kilkakrotnie (warto zwrócić uwagę, że przykład kwestii językowej pojawia się jako istotny problem w kolejnych tomach) (*Europa. Nasza historia*, 2016, s. 234-235; 2017, s. 103; 2019, s. 124-125; 2020, s. 28). Przykład Śląska omawia więc przenikanie się ludności i co za tym idzie kultur, czyli procesy, z którymi uczniowie konfrontowani są także dziś. Oczywiście średniowieczny Śląsk nie jest przedstawiany jako autonomiczny region czy region o zupełnie odmiennej kulturze, ale uczeń otrzymuje wyraźne informacje na temat różnorodności kulturowej, która przyczyni się w przyszłości do wytworzenia się charakterystycznej śląskiej kultury i języka.

Dzięki materiałom na następnej stronie podręcznik pozwala na dalsze pogłębienie problematyki poprzez odwołanie się do kultury pamięci. Znajduje się tam kolejne nowatorskie rozwiązanie dydaktyczne, odpowiadające bilateralnemu duchowi podręcznika w postaci rubryki „punkty widzenia”. Rubryki te pojawiają się w całym podręczniku i służą budowaniu kontrowersji do wykorzystania na lekcji szkolnej poprzez zestawienie dwóch odmiennych poglądów na ten sam temat. W tym przypadku cytowane są dwa podręczniki polski i niemiecki z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Odmienne punkty widzenia na osadników niemieckich pozwala uczniom na wykształcenie sobie wyobrażenia bardziej zróżnicowanego i zbliżonego do faktycznej sytuacji.

Przed wszystkim uczeń nie otrzymuje jasnej odpowiedzi, ale musi ją sam wypracować. Może być mu bliżej do jednej czy drugiej opinii, ale największą korzyścią poznawczą jest fakt, że jest on świadomy istnienia odmiennych ocen. Każdy z cytowanych poglądów ma bowiem swoje konkretne narodo-

we uzasadnienie. Źródło niemieckie podkreśla zaradność i nowe technologie przynieszone przez przybyszów, polskie zaś fakt, że ich osadnictwo nie byłoby możliwe bez stworzenia dogodnych warunków ze strony zasadźcy, np. finansowania podróży oraz ulg podatkowych.

Tabela 1. Porównanie postanowień z zarządzenia opata klasztoru we Wrocławiu oraz nakazu biskupa wrocławskiego z XV w.

Postanowienie w sprawie kazań. Zarządzenie opata klasztoru we Wrocławiu.	Język polski czy niemiecki? Nakaz biskupa wrocławskiego z XV w.
<p>[...] W tymże roku 1429 koło św. Katarzyny [25 listopada] pan Jodok opat [Jodok z Głuchołazów, opat klasztoru Najświętszej Marii Panny na Piasku we Wrocławiu] zarządził i postanowił, aby w kościele tym odbywały się odtąd kazania w języku niemieckim, ponieważ ich dotąd nie było, a są konieczne dla zbawienia duszy.</p>	<p>W roku 1495, w poniedziałek po Św. Trójcy [15 czerwca] w Otmuchowie [na Śląsku] wydał czcigodny książę i pan, pan Jan [Jan Roth], biskup wrocławski etc. surowy nakaz i zarządzenie dla mieszkańców i chłopów całej gminy Wójcice należącej do zamku i przy Otmuchowie położonej, najbardziej znacznej, ażeby używały języka niemieckiego i trzymały się go. (Dotąd) bowiem używają one prawie wyłącznie polskiej mowy i dlatego nie mogą przedstawić swoich potrzeb i porozumiewać się z naszymi urzędnikami inaczej jak przez tłumaczy. [...] Zarządził książę łaskawość tymże włościanom [tj. chłopom], którzy mówią po polsku i posługują się językiem polskim, ażeby w ciągu najbliższych 5 lat nauczyli się i używali języka niemieckiego, powstrzymywali się od polskiego i nie postępowali inaczej. Jeżeli zaś, teraz lub później, będą mieli dzieci, powinny one być przez rodziców nakłoniene, ażeby przede wszystkim nauczyły się dobrze po niemiecku. Jeśli jednak ktoś z tych wymienionych wójcician nie będzie przestrzegał zarządzenia jego łaskawości i nie nauczy się języka niemieckiego tego jego łaskawość nie będzie tolerował [...], lecz każe go przepędzić.</p>

Źródło: Turoń, B. (1959). *Śląsk, ziemia lubuska, Pomorze Zachodnie, Pomorze Gdańskie oraz stosunki polsko-krzyżackie do schyłku XV w.* (s. 12-13). Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Osadnictwo średniowiecze na Śląsku jest też doskonałym punktem wyjścia do porównania obecnych procesów migracyjnych. Pokazuje ono bowiem, że w historii kierunki migracji zmieniały się i nie są one nigdy stałe. W końcu średniowiecznych niemieckich osadników wyganiała z domu często bieda, brak ziemi i zbyt duże obciążenia na rzecz pana. Na wschodzie szukali oni szczęścia i majątku podobnie jak w XIX wieku poszukiwali go w Ameryce. Uświadomienie sobie tego faktu przez uczniów jest ważne z punktu widzenia aktualnych debat o migracji do Unii Europejskiej. Nie zawsze to się jednak udaje w praktyce. Nawet najlepsze teksty nie w każdym przypadku są przez uczniów rozumiane w sposób, który zakładają ich autorzy. Przykładowo przy omawianiu tematu osadnictwa, uczniowie klasy 7 jednej z berlińskich szkół otrzymali zadanie by przedstawić w jaki sposób mogło przebiegać spotkanie miejscowych z nowymi osadnikami. Uczniowie pracowali w grupach i niezależnie od siebie wiele z grup, jako jeden z możliwych problemów wskazało, że polem konfliktów był fakt zabierania przez nowych przybyszy ziemi miejscowym. Opinia ta nie odpowiada rzeczywistości bowiem sensem sprowadzania osadników było przede wszystkim oddawanie im ziem dotychczas niezamieszkałych. Jednak odwołując się do toczących się aktualnie debat medialnych, uczniowie założyli, że przyjazd nowych migrantów był *a priori* niekorzystny dla miejscowych. Nowi „muszą” bowiem coś miejscowym „zabrać”, żyć ich kosztem. Tego typu narracje znajdujemy zarówno w polskich, jak i niemieckich mediach.

Pokazanie uczniom, że nie zawsze przybycie nowych migrantów musi oznaczać niekorzyść dla miejscowych ma więc dużą wartość dydaktyczną i przekłada się na rozumienie dzisiejszego świata⁴. Przykład ten ukazuje także, że wiedza o aktualnych procesach może zaburzać uczniom właściwe odczytanie przeszłości. Co więcej, warto zwrócić uwagę, że uzgodnienie jednolitego tekstu podręcznika nie jest wystarczające, by w dwóch różnych krajach budować podobne narracje. Wynika to z faktu, że proces dekonstrukcji podanej narracji i wytwarzania przez uczniów własnego zdania na dany temat przebiega w różnych miejscach odmiennie, zależnie od kontekstu kulturowego, posiadanej wiedzy, związków z omawianym tematem itp. Tym samym wyniki lekcji prowadzonych

4. Np. rosnące znaczenie migrantów dla utrzymania systemu emerytalnego w krajach europejskich (por. BörschSupan, 2002, s. 187-198).

na podstawie tego samego tekstu w Polsce i w Niemczech mogą być zupełnie odmienne⁵.

Bilateralność choć doskonale sprawdzająca się w przypadku tematu osadnictwa średniowiecznego ma jednak swoje ograniczenia. Przykładem jest tom dla klasy VI, w którym tematyka Śląska pojawia się dość lakonicznie. Analizując ten temat nie mogłem oprzeć się wrażeniu, że polscy i niemieccy autorzy i redaktorzy podręcznika⁶ uznali Śląsk za mniej ważny ze względu na fakt jego przynależności w tym okresie do Czech, a więc nie za „swój”, ani polski, ani niemiecki. Nie jest przypadkiem, że rozdział w którym znalazło się, tym razem pół strony, o Śląsku brzmi „Święte Cesarstwo Rzymskie Narodu Niemieckiego i Rzeczpospolita Obojga Narodów”. Historia Czech nie odgrywa istotnej roli ani w polskiej, ani w niemieckiej dydaktyce, gdzie Czechy są co najwyżej jedną z prowincji Habsburgów. Stąd obcy, czeski Śląsk nie pasuje niestety do idei bilateralnego podręcznika. Nie była to, jak podejrzewam, świadoma decyzja redaktorów, ale raczej nieuświadomione pole porozumienia polskiego i niemieckiego zespołu, doskonale jednak obrazujące ich sposób myślenia. Oczywiście Śląsk dalej stanowi ważną część głównej narracji, o ile odgrywa jakąś rolę na poziomie międzynarodowym. Tego typu przykładów wiele nie znajdziemy, ale najważniejsze z nich są oczywiście obecne, tak jak np. opis wojen prusko-austriackich o Śląsk w XVIII wieku (*Europa. Nasza historia*, 2017, s. 160).

Temat wielokulturowości ponownie wraca w klasie VII. Śląsk XIX-wieczny jest doskonałym przykładem ukazującym nie tylko problemy narodowościowe, ale też zagadnienia industrializacji i urbanizacji. W podręczniku są one przedstawione na przykładzie Katowic. Nie chodzi tu jednak o podstawową wiedzę o rozwoju miasta, budowaniu linii kolejowych czy rozwoju przemysłu. Na przykładzie Śląska uczeń zapoznaje się przede wszystkim z konfliktami narodowymi i społecznymi. Pokazanie jak przebiegały podziały religijne,

5. Aktualnie przez Międzynarodową Radę Delficką i Grupę Roboczą Nauczycieli i Nauczycieli przy Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów realizowany jest projekt wymiany młodzieżowej w oparciu o podręcznik z udziałem 6 polskich i niemieckich szkół, którego jednym z celów jest porównanie wyników nauczania w oparciu o ten sam tekst podręcznika. Wyniki projektu dostępne są od 2022 r. na stronie <https://schulbuchkommission.eu/>

6. Moją pracę nad podręcznikiem rozpocząłem od tomu II, jednak nad rozdziałem o Śląsku nie pracowałem.

narodowe i językowe pozwala uczniom zrozumieć całość zagadnienia. I ponownie, temat ten można by omówić również na przykładzie Zagłębia Ruhry czy Łodzi. Śląsk jednak lepiej do tego pasuje, bowiem tu wielokulturowość nie jest wynikiem stosunkowo świeżej migracji, ale kształtowała się przez stulecia.

Szczególnie interesująca dydaktycznie jest historia Śląska w okresie II wojny światowej. Podręcznik ukazuje w tym zakresie, jak bardzo nacjonalistyczna polityka państwa, w tym przypadku niemieckiego, stanowi problem dla regionów „pomiędzy”, bowiem nie poddają się one prostemu zaszeregowaniu do polskości czy niemieckości (np. problem volkslisty). Warto w tym kontekście wskazać na źródło do samodzielnej analizy, które wskazuje na fakt, że Śląsk był rejonem transferu. Wspomnienie Ślązaka Bolesława Dorskiego o służbie w Wehrmachcie (*Europa. Nasza historia*, 2020, s. 28), w którym opisuje on jak grupa Ślązaków jadąca na front nie tylko rozmawiała po polsku, ale też odśpiewała na głos m.in. „Boże coś Polskę” oraz „Mazurka Dąbrowskiego”. Z drugiej strony ci sami Ślązacy, gdy zwrócono im w pociągu uwagę, by przestali się porozumiewać po polsku z pewnością nie mieli problemu by automatycznie przejść na język niemiecki. Warto przy tym podkreślić, że Śląsk nie jest wykorzystywany do pokazania zagadnienia przymusowych wysiedleń i wypędzeń. Wynika to z faktu, że jest to temat szerszy, który omówiony został na przykładzie źródeł z różnych miejsc Europy (*Europa. Nasza historia*, 2020, s. 54 i nast.). Co więcej autorzy podręcznika nie utworzyli z przymusowych wysiedleń i wypędzeń oddzielnego rozdziału (co było planowane), ale włączyli go w narrację wojenną oraz połączyli z losami innych grup, np. Polaków ze wschodu. W ten sposób bilateralność ponownie pomogła poradzić sobie z zagadnieniem, które od lat stanowi treść sporu polsko-niemieckiego. Temat wypędzeń i wysiedleń, ważny dla kultury pamięci w Niemczech został omówiony szczegółowo w sposób pozwalający umieścić go w konkretnej sytuacji historycznej. W ten sposób uwzględniona została wrażliwość po obu stronach granicy.

Podsumowanie

Podsumowując należy stwierdzić, że i w Polsce, i w Niemczech o Śląsku niewiele się naucza. Stanowi on jednocześnie z różnych powodów bardzo dobry dydaktycznie przykład do wykorzystania na lekcji historii. Nie chodzi

o promowanie historii regionu, ale wykorzystanie śląskich doświadczeń i historii do zrozumienia obu sąsiadujących ze sobą narodów oraz problemów świata współczesnego. W tym kontekście znaczenia analizowanego podręcznika *Europa. Nasza historia* dopatruję się jednak nie tyle w jego wprowadzeniu do szkół, ale w inspiracji, której może dostarczyć polskim i niemieckim nauczycielom oraz autorom innych podręczników w celu tworzenia przez nich materiałów charakteryzujących się wieloperspektywicznością oraz kontrowersyjnością w znaczeniu dydaktycznym. Co więcej, Śląsk ma potencjał by był ważnym przykładem w nauczaniu o wielokulturowości na poziomie europejskim razem z takimi regionami jak Tyrol czy Alzacja, nie mówiąc już o Bałkanach.

Bibliografia

- Börsch-Supan, A. (2002). Mehr Zuwanderung? Zur Rolle des Auslands bei der Stabilisierung der gesetzlichen Rentenversicherung in Deutschland. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 71(2), 187-198. <http://dx.doi.org/10.3790/vjh.71.2.187>
- Glubiński, T. (1999). *Historia 8. Trudny wiek XX*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grzempa, H. (b.r.), *Obraz Polski i Polaków w niemieckich podręcznikach do historii*, Leksykon komunikowania polsko-niemieckiego. <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/53>
- Kąkolewski, I., Kowalewski, K., & Kowal, K. (2017). *Historia 7*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopczyński, M., & Kuświk, B. (red.). (2021). *Powstania śląskie. Polityka, historia, pamięć*. Instytut Śląski ; Muzeum Historii Polski.
- Kursbuch Geschichte*. (2018). Cornelsen
- Łukasik, M. (2020, 06 grudnia). *Praca w Unii Europejskiej. Polska wydała rekordową liczbę pozwoleń. „Jest łatwiej, ale nie łatwo”*. Money.pl. <https://www.money.pl/gospodarka/praca-w-unii-europejskiej-polska-wydala-rekordowa-liczbe-pozwolen-jest-latwiej-ale-nie-latwo-6581580762188736a.html>
- Mazur, Z. (1995). *Obraz Niemiec w polskich podręcznikach szkolnych do nauczania historii, 1945-1989*. Instytut Zachodni.
- Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia = Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt. Empfehlungen*. (2010). Rada Zarządzająca i Rada Ekspertów projektu „PolskoNiemiecki Podręcznik do Nauczania Historii” = Steuerungsrat und Expertenrat des Projektes „DeutschPolnisches Geschichtsbuch“. <https://schulbuchkommission.eu/ueber-das-projekt>
- Podstawa programowa historia klasy IV-VIII*. (2017). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf>

- Pacewicz, A., Merta, T., Czetwertyński, A., Gawin, D., & Kurkowska, M. (2002). *A to historia!* (klasa 6, część II). Wydawnictwo Nowa Era.
- Europa. Nasza historia* (T. 1: klasa V) = *Europa. Unsere Geschichte* (Bd. 1). (2016). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne ; Eduversum.
- Europa. Nasza historia* (T. 2: klasa VI) = *Europa. Unsere Geschichte* (Bd. 2). (2017). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne ; Eduversum.
- Europa. Nasza historia* (T. 3: klasa VII) = *Europa. Unsere Geschichte* (Bd. 3). (2019). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne ; Eduversum.
- Europa. Nasza historia* (T. 4: klasa VIII) = *Europa. Unsere Geschichte* (Bd. 4). (2020). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne ; Eduversum.
- Rahmenlehrplan, Teil C, Geschichte, Jahrgangsstufen 7 – 10.* (2015). https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10.WEB.pdf.
- Ther, P. (2003). Einleitung. W: P. Ther, & H. Sundhaussen (red.), *Regionale Bewegungen und Regionalismen in europäischen Zwischenräumen seit der Mitte des 19. Jhd. im Vergleich* (s. IXXXIX). Verlag Herder-Institut. https://www.herder-institut.de/wp-content/themes/astra-child/phpinclude/hi_publicationen/reihen/vergriffen/3-87969-306-4.pdf
- Turoń, B. (1959). *Śląsk, ziemia lubuska, Pomorze Zachodnie, Pomorze Gdańskie oraz stosunki polsko-krzyżackie do schyłku XV w.* Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Das waren Zeiten 2.* (2018). C.C. Buchner, Bamberg.
- Wiatr, M. (2016). *Oberschlesien und sein kulturelles Erbe. Erinnerungspolitische Befunde, bildungspolitische Impulse und didaktische Innovationen.* V&R Unipress.
- Wiatr, M. (2021, 23 kwietnia). *Śląska nie da się wygooglować* (T. Kycia, rozm.). COSMO Radio po polsku. <https://www1.wdr.de/radio/cosmo/programm/sendungen/radio-po-polsku/marcin-wiatr-slask-100.html>.

Dominik Pick - doktoryzował się z historii i kulturoznawstwa na Uniwersytecie Warszawskim oraz Europejskim Uniwersytecie Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Sekretarz naukowy Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów oraz koordynator polskoniemieckiej Grupy Roboczej Nauczycieli i Nauczycielek. Specjalizuje się w historii Polski i Niemiec XX w., stosunkach polsko-niemieckich, zagadnieniach transferu kulturowego, migracjach, wielokulturowości oraz dydaktyce historii. Współredaktor, koordynator naukowy oraz tłumacz polsko-niemieckiego projektu podręcznika do historii Europa. Nasza historia / Europa. Unsere Geschichte. Autor książek, m.in. *Ponad żelazną kurtyną. Kontakty społeczne między PRL i RFN w okresie détente i stanu wojennego i Europejska Droga. Partnerstwo Bremy i Gdańska*. Pracował m.in. w Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk, Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur oraz Europejskiej Sieci Pamięć i Solidarność. Członek rady redakcyjnej serii „Przełomy i ludzie dialogu. Z historii polsko-niemieckiego porozumienia”.