

DOMINIK PICK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

ORCID [0000-0002-4552-2449](https://orcid.org/0000-0002-4552-2449)

TRANSNARODOWOŚĆ W EDUKACJI HISTORYCZNEJ A KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI OBYWATELI. O RÓWNOWADZE MIĘDZY WIEDZĄ A KOMPETENCJAMI

TRANSNATIONALISM IN HISTORY EDUCATION AND THE FORMATION OF CITIZENS' IDENTITIES. ON THE BALANCE BETWEEN KNOWLEDGE AND COMPETENCES

ABSTRAKT: Celem artykułu jest refleksja nad skutecznością szkolnej edukacji historycznej – zarówno z perspektywy współczesnej dydaktyki, jak i celów państw narodowych. Wychodząc z założenia, że edukacja historyczna jest i pozostanie domeną państw narodowych, w artykule dokonano porównania polskiego i niemieckiego modelu edukacji historycznej pod kątem realizacji jednego z głównych jej celów, jakim dla państwa narodowego jest kształtowanie pożądanej przez nie tożsamości obywateli. Zdaniem autora, oba analizowane modele mają słabe strony uniemożliwiające pełne osiągnięcie tego celu. Korekta słabości obu tych systemów edukacyjnych, przy jednoczesnej akceptacji narodowych różnic i odmiennych podejść dydaktycznych, wydaje się możliwa poprzez zastosowanie transnarodowego podejścia do edukacji. W tym celu zdefiniowane zostało pojęcie transnarodowego podejścia do edukacji, ujmowane nie jako nowa teoria dydaktyczna, ale jako celowy i refleksyjny dobór nauczanych treści z uwzględnieniem historii krajów sąsiednich. Podejście transnarodowe nie stoi tym samym w sprzeczności z narodowymi modelami edukacji, ale służyć może ich poprawie i dopasowaniu do wyzwań współczesnego świata.

SŁOWA KLUCZOWE: transnarodowość, edukacja narodowa, edukacja historyczna w Niemczech, edukacja historyczna w Polsce, tożsamość, podręcznik, polsko-niemiecki projekt podręcznikowy, „Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the effectiveness of school history education from the perspective of both the contemporary didactics and the goals of nation-states. Based on the assumption that history education is and will remain a matter of nation-states, the article compares Polish and German models of history education in terms of the realization of the main goal of education, which for nation-states is the desired

identity formation in citizens. According to the author, both analyzed models exhibit weaknesses that prevent them from fully achieving this goal. Correction of the weaknesses of both these educational systems, while accepting national differences and different didactic approaches, seems possible through the use of a transnational approach to education. For this purpose, the concept of a transnational approach to education is defined. It is seen not as a new didactic theory, but as a deliberate and well-thought-out selection of the content taught, taking into account the history of neighbouring countries. The transnational approach thus does not contradict national models of education, but can serve to improve them and adapt them to the challenges of the modern world.

KEYWORDS: transnationalism, national education, history education in Germany, history education in Poland, identity, textbook, Polish–German textbook project, „Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”

W 1717 r. Fryderyk Wilhelm I, wprowadzając obowiązek szkolny w Prusach, czynił to z przekonania o przydatności edukacji dla rozwoju państwa. W tym zakresie niewiele w zasadzie zmieniło się do dnia dzisiejszego. Jaki sens miałyby z perspektywy państw narodowych utrzymywania systemów szkolnych, jeśli nie uważano by, że są one dla państwa korzystne? Przekonanie to bywa formułowane zarówno wprost, jak i w sposób ukryty. Obecnie dzieje się to jednak niemal zawsze w ramach narodowych.

Cele edukacji historycznej formułowane przez dydaktyków są nie tylko różnorodne, ale także podlegają zmianom w czasie. Nie ma jednego sposobu ich ustalenia, a prace na ten temat z reguły zaczynają się od pokazania różnych podejść i sposobów dzielenia celów edukacyjnych¹. Z perspektywy państwa sprawa jest znacznie prostsza. Nie ma tu miejsca na skomplikowane dyskusje. Praktycznym celem państwa jest kształtowanie tożsamości obywateli w duchu oczekiwanym przez dane państwo. Państwa autorytarne oraz anokratyczne mają przy tym tendencję do jednoznacznego formułowania celów edukacji, zgodnie z zasadą, że w historii narodowej „nie ma dwuznaczności – albo jest się bohaterem, albo zdrajcą”². W państwach demokratycznych zauważalna jest wielość przekazów. Nie oznacza to jednak, że nie prowadzą one polityki w zakresie edukacji

¹ Zob. np. J. Maternicki, *Cele nauczania historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.

² A. Stępnik, D. Szewczuk, *O pożytkach z nauczania – uczenia się historii*, „Scientific Bulletin of Chełm” 2018, nr 1, s. 78.

historycznej³. Wielość przekazów nie świadczy o braku skuteczności czy braku podstawowych wartości leżących u podstaw owych przekazów. Sens edukacji historycznej co do zasady pozostaje bowiem podobny niezależnie od państwa, choć cele szczegółowe, do którego dąży w tym zakresie dane państwo, mogą być różne.

Także wśród dydaktyków nie ma większych sporów co do tego, że edukacja historyczna stanowi jeden z najważniejszych czynników kształtujących ludzką tożsamość. Wynika to z powszechnego przekonania, że przeszłość pozwala nam zrozumieć nas samych i otaczającą nas rzeczywistość. Brytyjska dydaktyczka Christine Counsell wiedzę o własnej przeszłości postrzega jako warunek człowieczeństwa: „Bez wiedzy o zbiorowej przeszłości nie możemy myśleć ani działać społecznie czy politycznie. Dlatego znajomość historii ma charakter emancypacyjny. Tylko wtedy, gdy młodzi ludzie potrafią odpowiednio uogólniać, czerpać z wystarczającej liczby precedensów, by nadać swoim argumentom moc wyjaśniającą, i mają wystarczająco dużo wspólnych punktów odniesienia, by podważać podstawy uogólnień i argumentów innych, mogą mieć nadzieję na włączenie się w dyskurs oparty na wiedzy, a zwłaszcza w poważny dyskurs polityczny”⁴. W podobnym duchu pisał niemiecki dydaktyk Jörn Rüsen: „Praktyczne znaczenie myślenia historycznego w edukacji dla ludzkiej tożsamości nie podlega dyskusji [...]. Nie da się odpowiedzieć na pytanie o to, kim się jest, bez opowiedzenia historii własnego życia [...]. Tworzenie tożsamości jest tym samym jedną z ważniejszych, jeśli nie najważniejszą funkcją myślenia historycznego”⁵. W polskiej dydaktyce możemy odwołać się do Jerzego Maternickiego, według którego lekcja historii powinna, obok rozwijania osobowości czy intelektu, wspierać „krytycyzm i samodzielność myślenia, wzmacniać więzi narodowe i obywatelskie, budzić tolerancję”⁶. Istnieje więc konsensus, że ucząc historii, pomagamy młodym ludziom kształtować ich tożsamość. Budujemy więzi społeczne, które pozwalają im czuć się częścią większej całości, a tym samym uczymy ich funkcjonowania w społeczeństwie. Jednak już sam fakt, że pewne zagadnienie jest powszechnie deklarowane jako niepodlegające dyskusji, powinno u historyka budzić potrzebę jego falsyfikacji.

³ Przykładem są np. Niemcy; por. J. Rydel, *Polityka historyczna w Republice Federalnej Niemiec. Zaszłości. Idee. Praktyka*, Kraków 2011.

⁴ C. Counsell, *History*, [w:] *What Should Schools Teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*, red. A. Sehgal Cothbert, A. Standish, UCL Press, 2021, s. 154.

⁵ J. Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln–Weimar–Wien, 2013, s. 266–267.

⁶ J. Maternicki, *Edukacja historyczna młodzieży: problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998, s. 42.

W artykule postaram się wykazać, że istnieje sprzeczność między celami edukacyjnymi formułowanymi przez państwa narodowe a narzucanymi przez nie sposobami kształcenia na lekcji historii. Nie chodzi przy tym o aktywną rolę nauczyciela, ale o ramy nauczania istniejące niezależnie od dominującego w danym kraju systemu edukacyjnego. U podstaw artykułu leży przekonanie, że w praktyce szkolnej istnieją zarówno formalne, jak i kulturowe ramy nauczania. Ramy formalne wynikają z takich czynników, jak np. liczba godzin lekcyjnych, dostępność podręczników czy kształt programów nauczania. Zaangażowany nauczyciel może wyjść poza owe ramy np. stosując inne, własne materiały. Ramy kulturowe są w dużej mierze nieuświadomione i stanowią wyraz kultury, w której nauczyciele oraz twórcy programów nauczania wyrosli. Narzucają one pewne wyobrażenia o nauczaniu historii, których zakwestionowanie wydaje się niemożliwe (np. przekonanie o znaczeniu bitwy pod Grunwaldem dla edukacji historycznej). Owe ramy kulturowe stają się widoczne dopiero w zestawieniu różnych tradycji edukacyjnych. Z tego powodu posłużę się przykładem Polski i Niemiec – krajów, w których edukację historyczną różni znaczenie, jakie nadaje się zdobywaniu wiedzy i kompetencji na szkolnej lekcji historii. Dla uproszczenia przyjęto, że w Polsce istnieje model ukierunkowany przede wszystkim na zdobywanie wiedzy, natomiast model niemiecki ukierunkowany jest przede wszystkim na zdobywanie kompetencji. Jako możliwe rozwiązanie tej sprzeczności wskażę transnarodowe podejście do edukacji historycznej, które jednak w swojej istocie nie zakłada podważenia monopolu edukacji narodowej, a jedynie dopasowanie sposobu i treści nauczania do życia w zglobalizowanym świecie⁷.

Polskość jako cel edukacji historycznej. Paradygmat wiedzy

Już spojrzenie na arkusze maturalne wyraźnie pokazuje, że polski uczeń powinien przede wszystkim znać na pamięć wydarzenia z przeszłości. Kształcenie historyczne ma realizować cele narodowe i wyjaśniać młodzieży, czym jest polskość. Przyznaje jej się kluczowe miejsce w budowaniu tożsamości narodowej uczniów. W podstawie programowej dla szkoły podstawowej jest to sformułowane w następujący sposób: „Historia jest skarbnicą zbiorowej pamięci. [...] Spoglądamy na nią poprzez wydarzenia i ludzi, którzy w nich uczestniczyli. A czynimy to, by zrozumieć

⁷ Definicję terminu transnarodowość zob. poniżej w części „Transnarodowość w edukacji historycznej”.

dzień dzisiejszy, by współtworzyć wspólną wartość. [...] Podczas przedmiotu historia w naturalny sposób kształtowane są takie wartości jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe i państwowe, patriotyzm, pamięć historyczna, prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, krytycyzm, tolerancja, tożsamość, kultura”⁸. Państwo formułuje cele, narzucając przy tym kanon wydarzeń historycznych, które uczeń powinien poznać. Zakłada to istnienie wspólnej dla całego społeczeństwa wiedzy, która, przekazywana w niezmiennej formie kolejnym pokoleniom, buduje tożsamość narodową.

Ten sposób patrzenia na edukację historyczną znajduje dość szerokie poparcie w społeczeństwie. Prezentując niedawno, czym jest wieloperspektywiczność w nauczaniu historii⁹, która zakłada, że uczeń nie otrzymuje gotowej interpretacji przeszłości, ale sam ją wypracowuje poprzez analizę źródeł, wywołałem u części słuchaczy – profesorów i studentów historii kierunku nauczycielskiego – obawę, że takie podejście jest niebezpieczne, bowiem ktoś musi młodym ludziom wytłumaczyć na czym polega „polskość”. A przecież wieloperspektywiczność i samodzielność myślenia nie jest dla polskiej dydaktyki myślą nową. Już od dawna postuluje się konieczność przesunięcia akcentów z wiedzy przyswajalnej na wiedzę zdobywaną w sposób samodzielny, partycypacyjny i pobudzający do myślenia¹⁰. O ile jednak postulaty te trafiają do poszczególnych nauczycieli, o tyle systemowo nie mają obecnie możliwości na stałe zagościć w szkołach.

„Polskość” definiują bowiem władze polityczne poprzez podstawę programową, która składa się z dwóch części: kompetencji, które uczeń powinien nabyć, oraz wykazu tematów, na podstawie których uczeń owe kompetencje powinien rozwijać. Już sama objętość obu części wskazuje na nierówną wagę przykładaną do każdej z nich. Patrząc głębiej na plany dydaktyczne oferowane przez wydawnictwa, widzimy, że kompetencje wprawdzie się pojawiają, ale są one dość rudymenitarne. Tworzy się je z reguły dodając czasowniki operacyjne do treści z podstawy programowej, często w sposób przypadkowy. Przykładowo, jak rozumieć,

⁸ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia> [dostęp 22.03.2023].

⁹ Szerzej zob. D. Pick, Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii, [w:] *Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska*, red. E. Czapiewski [et al.], Wrocław 2022, s. 227–244.

¹⁰ Np. V. Julkowska, *Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencje kulturowe w obszarze dydaktyki historii*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia. Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015, s. 159; J. Maternicki, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie*, red. J. Maternicki [et al.], Rzeszów 2003, s. 28.

że uczeń, poznając okres renesansu, powinien umieć „ocenić najważniejsze postaci kultury humanistycznej i renesansowej”¹¹. O ile np. można by przeprowadzić ocenę dokonań Kopernika, o tyle trudno wskazać, na podstawie jakich kryteriów uczeń miałby ocenić go jako postać.

Plany dydaktyczne mają często charakter zamknięty, który narzuca konkretną interpretację. Według planu wydawnictwa Operon uczeń potrafił uzasadnić, „że akt konfederacji warszawskiej był przejawem tolerancji religijnej w Polsce (sic!)”. Nie dopuszcza się tu odmiennych interpretacji, choć można by się zastanawiać, czy właśnie rosnąca nietolerancja religijna w Rzeczypospolitej spowodowała, że konfederacja w ogóle była potrzebna. Owa iluzja znaczenia kompetencji rozwiewa się jeszcze szybciej, gdy tylko spojrzymy na plan wynikowy tego wydawnictwa, z którego wyraźnie wynika, że celem lekcji jest, by uczeń wyjaśniał określone pojęcia i przedstawiał posiadaną wiedzę. Także w praktyce szkolnej konieczność przygotowania uczniów do egzaminów powoduje, że kształtowanie kompetencji nie jest proste. Jest to problem systemowy całej edukacji, aczkolwiek część nauczycieli przykładą dużą wagę do kształcenia kompetencji. Trudność ta wynika z konieczności „przerobienia” całego programu. Zdajemy sobie z tego sprawę od dawna, ale kolejne generacje ekspertów konsekwentnie układają zbyt rozbudowane programy. Polski model edukacji historycznej stara się kształcić tożsamość młodych ludzi poprzez wiedzę faktograficzną. Nie jest to żadne odkrycie, ale punkt wyjścia dalszej analizy. Fakt ten prowokuje bowiem pytanie, na ile szkoła wymagająca wiedzy faktograficznej faktycznie wspiera politykę państwa i kształci tożsamość narodową uczniów.

Kompetencje w szkole niemieckiej

W Niemczech nie ma jednego ministerstwa edukacji. Kwestie kształcenia leżą w kompetencjach 16 krajów związkowych, z których każdy prowadzi własną politykę edukacyjną. Nie obowiązuje jedna podstawa programowa, a różnice dotyczą nawet liczby godzin poszczególnych przedmiotów. Podstawy programowe w poszczególnych landach starają się omijać treści historyczne, skupiając się na kompetencjach. Jednak także w Niemczech nauczanie historii podporządkowane jest

¹¹ *Roczny plan dydaktyczny z historii w zakresie podstawowym dla klasy II szkoły ponadpodstawowej, uwzględniający kształcone umiejętności i treści podstawy programowej*, Wydawnictwo Operon. <https://multiteka.operon.pl/materiały/filtruj/4p10250,1p10099,3p9360,2p2> [dostęp 23.03.2023].

celem politycznym. Jego naczelnym zadaniem jest edukacja do demokracji, stąd w programach nauczania znajdziemy raczej takie terminy jak „integracja” czy „tolerancja” niż problematyczny ze względów historycznych termin „patriotyzm”. Konkretne cele nie są na pierwszy rzut oka zapisane. Istnieje jednak pewien niewypowiedziany ogólnoniemiecki konsensus określający, czego i jak należy nauczać. Zacytujmy wypowiedź jednego z niemieckich nauczycieli, która jest charakterystyczna dla niemieckich debat: „Lekcje historii powinny być zorientowane na problemy i kompetencje, powinny mieć związek z teraźniejszością i światem życia uczniów, powinny zachęcać do formułowania sądów rzeczowych i wartościujących poprzez wielorakie perspektywy”¹². W domyśle znajdują się tu wartości wynikające z aktualnej interpretacji niemieckiej ustawy zasadniczej, która ma zupełnie inne znacznie społeczne niż konstytucja w Polsce. Fakt, że niemal wszyscy niemieccy nauczyciele (poza częścią nauczycieli berlińskich) mają status dobrze opłacanych urzędników państwowych, nie pozostaje na pewno bez wpływu na przekonanie o znaczeniu roli nauczycieli w realizowaniu polityki państw w zakresie edukacji. Przyszli nauczyciele mają wystarczająco czasu, by owe przekonania przyswoić sobie w trakcie studiów i okresu stażowego, trwających łącznie minimum 6,5 roku. W praktyce jednak okres przygotowania nauczyciela do zawodu rzadko zabiera mniej niż 10 lat, powszechne jest bowiem przedłużanie studiów. Powoduje to, że „młody” nauczyciel zaczynający pracę w niemieckiej szkole jest z reguły w wieku około trzydziestu lat. Za sobą ma liczne seminaria dydaktyczne oraz praktyki szkolne – doświadczenie, które jednak w zderzeniu z rzeczywistością szkolną okazują się niewystarczające.

W niemieckiej edukacji historycznej możemy zauważyć pewne cechy wspólne, wynikające z ogólnonarodowych debat. Wszystkie podstawy programowe bazują na modelu kompetencji. Jednym z najbardziej rozpowszechnionych jest model wypracowany pod kierunkiem szwajcarskiego dydaktyka Petera Gautschiego¹³, który za cel edukacji historycznej stawia wspieranie myślenia historycznego¹⁴. Droga do tego wiedzy przez rozwój kompetencji, które pozwalają poruszać się

¹² *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule. Ein Interview mit Anke John, Frank Schweppenstette und Anna Lienau*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022, s. 20.

¹³ P. Gautschi, J. Hodel, H. Utz, *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf [dostęp 28.03.2023].

¹⁴ O myśleniu historycznym w języku polskim por. V. Julkowska, *Myślenie historyczne...*

w przeszłych wydarzeniach, rozumieć je i umieszczać w odpowiednim kontekście. Cały proces dydaktyczny odbywa się poprzez pracę ze źródłami historycznymi. Dlatego też podręczniki niemieckie w ok. 80% składają się ze źródeł. Zasadniczą kompetencją jest kompetencja narracyjna, czyli umiejętność opowiadania historii. Kształci się ją poprzez rozwój innych podstawowych kompetencji, które w praktyce szkolnej sprowadzają się do stawiania uczniom zadań na trzech poziomach – od najłatwiejszego do najbardziej trudnego.

Poziom 1: Analiza źródła czy przekazu historycznego pod kątem jego zawartości merytorycznej. Przykładowo: uczeń czyta wspomnienia Karla, mieszkańca NRD, o upadku muru berlińskiego oraz wizycie Michaiła Gorbaczowa w Berlinie. Zadaniem ucznia jest oddanie treści źródła własnymi słowami (czasownik operacyjny: opisz).

Poziom 2: Umieszczenie źródła w szerszym kontekście. Uczeń powinien zastosować posiadaną wiedzę pozaźródłową do wyjaśnienia poszczególnych informacji ze źródła lub wytłumaczenia związków między nimi poprzez odwołanie się do innych wydarzeń i procesów historycznych. Np. wyjaśnia, w jaki sposób polityka Gorbaczowa wpłynęła na upadek muru berlińskiego i dlaczego Karl o tym wspomina (czasownik operacyjny: wyjaśnij, porównaj).

Poziom 3: Ocena z historycznego punktu widzenia oraz ocena z perspektywy obowiązujących norm i wartości. Pierwszą część oceny dotyczy perspektywy historycznej, np. na ile wizyta Gorbaczowa była istotna dla mieszkańców NRD. Natomiast druga część może np. polegać na zadaniu pytania, na ile z dzisiejszego punktu widzenia można uznać Gorbaczowa za postać sprzyjającego rozwojowi demokracji i wolności w Europie (czasownik operacyjny: oceń, zajmij stanowisko).

Na podstawie powyższych rozważań możemy postawić tezę, że polski model nauczania historii, choć zakłada także kształcenie kompetencji, ukierunkowany jest bardziej na promowanie zaaprobowanej przez państwo narracji historycznej. Model ten zakłada, że o sukcesie edukacyjnym świadczy przede wszystkim posiadana wiedza. Model niemiecki podkreśla silniej znaczenie kompetencji rozumienia historii; zakłada, że dla młodego człowieka ważniejsze niż posiadanie konkretnej wiedzy jest umiejętność samodzielnej interpretacji informacji, czyli umiejętność włączania nowych treści historycznych budujących własną tożsamość. W dalszej części artykułu przyjrzymy się obu tym modelom pod kątem osiągnięcia celu, którym jest budowanie tożsamości przyszłych pokoleń.

Kształtowanie tożsamości narodowej poprzez „kanon wiedzy historycznej”

Czy nauka historii faktycznie prowadzi do kształtowania się tożsamości (narodowej) w sposób, w jaki oczekują tego państwa narodowe? Wątpliwości pojawiają się już wtedy, gdy staramy się zdefiniować kulturę narodową. Możemy ją ująć w duchu weberowskiego typu idealnego, który z analitycznego punktu widzenia jest łatwiejszy niż próba uchwycenia procesów historycznych. Takie ujęcie preferuje polityka oparta na powielaniu kanonu wiedzy historycznej. Pomija ona przy tym procesualny charakter kultury i zakłada, że to, co narodowe, pozostaje niezmiennie. Stoi to w sprzeczności z naszym codziennym i historycznym doświadczeniem. Polskość definiowana z perspektywy II Rzeczypospolitej i dzisiaj to odmienne kategorie, które tylko częściowo odwołują się do podobnych doświadczeń.

Traktowanie narodu w sposób statyczny to zamykanie się na rzeczywistość – tym bardziej, że mury szkolne opuszczają ludzie mający różne poglądy polityczne i spojrzenia na historię, mimo że uczęszczali na te same zajęcia i uczyli się tego samego. Kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości odgrywają bowiem inne, pozaszkolne źródła wiedzy historycznej. Nie sposób narzucić poprzez politykę historyczną jednej interpretacji historii. Jest tak nawet w systemach opresyjnych. W innym przypadku np. wiedza o zbrodni katyńskiej nie przetrwałaby okresu komunizmu.

Skąd więc uporczywa walka w celu wprowadzenie jednej obowiązującej wykładni historii, która ma wyjaśnić czym „naprawdę” jest polskość (brytyjskość, francuskość itp.)? Z perspektywy polskich elit politycznych sprawa wydaje się prosta. Po latach niemożności otwartego mówienia o historii w okresie komunistycznym w końcu samodzielnie kształtujemy edukację historyczną i możemy mówić o wszystkich tych aspektach historii, który dotychczas były przemilczane. Tego typu proces zauważalny jest w krajach z trudnymi doświadczeniami historycznymi, jak wskazują badania dotyczące konfliktu w Rwandzie: „Historia kraju jest często głównym tematem po gwałtownych sporach wynikających z konfliktów odwołujących się do tożsamości [etnicznych czy narodowych] [...]. Gdy kraje dążą do naprawy społecznej, wiele osób uważa, że nowa i bardziej prawdziwa historia musi być przekazana następnemu pokoleniu poprzez zrewidowane programy nauczania historii w szkołach”¹⁵. Może zaskakiwać, że tego typu wyjaśnienie jest nadal istotne dla Polski. Od ponad

¹⁵ S. Warshauer Freedman [et al.], *Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience*, „Comparative Education Review” 2008, nr 52, z. 4, s. 663.

trzydziestu lat możliwe jest mówienie o wszystkich białych plamach. Mimo to w debatach publicznych ciągle pojawia się potrzeba nauczania o „prawdziwej” historii Polski. Jak twierdził były minister edukacji: „Nauka historii tylko wtedy jest nauką, kiedy jest prawdziwa. Historia musi być pokazywana taka, jaką ona jest”¹⁶. To (z perspektywy zawodowego historyka) naiwne podejście wynika z przekładania przez polityków własnych doświadczeń szkolnych z okresu końca PRL na obecną, jakże odmienną, sytuację. Nie chodzi o uwzględnienie w procesie edukacyjnym dzisiejszej perspektywy uczniów, ale o nauczanie tego, co trzydzieści czy czterdzieści lat temu było istotne dla starszego pokolenia.

Nie zauważa się przy tym, że praktyka szkolna i tak formułowana polityka historyczna stoją ze sobą częściowo w sprzeczności. Zwróćmy bowiem uwagę, że o ile często różne cele edukacji historycznej są realizowane w ramach jednej lekcji, to jednocześnie definiowane są one jako niezależne kategorie, które możemy analitycznie od siebie odróżnić. Z reguły pomija się jednak związki pomiędzy poszczególnymi celami. A przecież ich nabywanie ani nie odbywa się niezależnie od siebie, ani nie stanowi prostej akumulacji umiejętności. Owe cele wchodzą ze sobą w interakcje, w tym w konflikt. Jako przykład weźmy np. związek między budowaniem więzi narodowych a kształtowaniem tolerancji. Rosnąca tolerancja może przyczyniać się do umacniania więzi narodowych, uwrażliwia jednak także różnice między grupami społecznymi. Trudno więc oczekiwać, że nie będzie stała w sprzeczności z jednowymiarowo zdefiniowanym terminem „polskości” czy „brytyjskości” jako czegoś stałego i niezmiennego. Innym przykładem takiej pary kompetencji stojących ze sobą w sprzeczności jest wzmacnianie więzi narodowej, a jednocześnie krytycznego myślenia. Jak pogodzić niezmienną „polskość” wyrażaną przez „prawdziwą historię” z koniecznością krytycznego i samodzielności myślenia?

Badania z 2015 r. pokazują, że w pamięci uczniów niewiele pozostaje z samych faktów i dat¹⁷. Kanon wiedzy nie istnieje w taki sposób, jak wyobrażają to sobie władze edukacyjne. Wśród młodych ludzi opuszczających szkołę znajomość historii Polski XX w. jest fragmentaryczna, a uczniowie nie łączą wydarzeń w związki

¹⁶ Wypowiedź ministra P. Czarnka w 2022 r. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8412213,czarnek-rzez-wolynska-nauka-historii-szkola.html> [dostęp 28.03.2023].

¹⁷ Projekt badawczy „Badanie postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski” polegający na badaniu ankietowym 3744 uczniów w 169 szkołach, realizowany przez Uniwersytet Rzeszowski oraz WYG PSDB Sp. z o.o w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”.

przyczynowo-skutkowe. Wypełniając formularz składający się z 34 pytań, najczęściej uczniów odpowiedziało poprawnie na 14 z nich (42% poprawnych odpowiedzi)¹⁸. W większości szkół oznaczałoby to ocenę nie wyższą niż dopuszczającą. Nauczanie dat i wydarzeń bez kształcenia kompetencji ich rozumienia niewiele więc daje, także z punktu widzenia polityki historycznej. Charakterystyczny jest też brak umiejętności oddzielenia wydarzeń ważnych od mniej istotnych; co więcej, jak pisze Krzysztof Malicki: „Analiza wielu pytań wskazuje na brak umiejętności rozpoznawania najbardziej elementarnych kontekstów ważnych wydarzeń z przeszłości”¹⁹. Przykładowo duża część badanych uważała, że po wprowadzeniu stanu wojennego „Solidarność” przejęła władzę w kraju. Natomiast w przypadku zbrodni w Jedwabnem aż 45% badanych uznało, że Niemcy wymordowali tam ludność Polską za ukrywanie Żydów²⁰.

Nauczanie kanonu wiedzy, który sam z siebie ma ukształtować patriotyczną postawę młodego człowieka, nie jest więc skuteczne i nie realizuje polityki państwa. Należy zgodzić się z opinią, że w: „czasach, gdy uczniowie mają dostęp do alternatywnych sposobów poznawania przeszłości [...], przedstawianie nieproblematicznie pozytywnego obrazu narodowej historii jest przedsięwzięciem wątpliwym i prawdopodobnie skazanym na niepowodzenie”²¹. Historia (paradoksalnie) uczy nas, że koncentracja wysiłków edukacyjnych na przekazywaniu historii heroicznej nie przynosi automatycznie efektów zgodnych z założeniami. Dobrym przykładem jest III Republika Francuska, której scentralizowany system edukacji nastawiony był na przekazywanie perspektywy heroicznej i podkreślanie dumy narodowej, co jednak w 1940 r. całkowicie zawiodło²².

Ten model nauczania do niedawna obowiązywał w wielu państwach europejskich. Przykładowo w Wielkiej Brytanii przez długi czas „za obowiązek badaczy historii uważano ustalenie przekazu historycznego, a za zadanie nauczyciela szkolnego przekazanie tego zapisu uczniom w uproszczonej formie jako »faktu«”²³. Dopiero pierwsza narodowa podstawa programowa z 1991 r. wprowadziła bardziej otwarty model nauczania, skupiając się na umiejętnościach i ograniczając kanon,

¹⁸ K. Malicki, *Szkolna edukacja historyczna a postawy młodych Polaków wobec przeszłości*, [w:] *Historia. Pamięć. Świadomość*, red. A. Klarman, Wrocław–Warszawa 2021, s. 290.

¹⁹ Ibidem, s. 292.

²⁰ Ibidem, s. 291.

²¹ T. Haydn, *History in Schools and the Problem of “The Nation”*, „Education Sciences” 2012, nr 2 (4), s. 281.

²² Ibidem, s. 281.

²³ Ibidem, s. 277.

którego poznanie miałoby doprowadzić do kształcenia „brytyjskości”. Reforma, choć pozytywnie przyjęta przez dydaktyków, napotkała na sprzeciw. Poniższy cytat odnosi się do debat prowadzonych w Wielkiej Brytanii w latach 80. XX wieku, choć równie dobrze mógłby odnosić się do współczesnej Polski: „Prasa konsekwentnie kultywowała zasadniczo patriotyczną wizję [historii] [...], czasem wyraźną antyeuropejskość, często odwołując się do wyobrażeń historycznych. Nie ma lepszej ilustracji tego niż niedawna antyniemiecka fobia rozbudzona przez tabloidy, często z bezpośrednim wykorzystaniem odniesień i analogii do II wojny światowej. Nie wiemy, jak dzieci reagują na te obrazy, ale można przypuszczać, że bezpośrednio lub pośrednio umacniają one [...] »banalny« nacjonalizm, czyli wizję narodowości, która jest często nostalgiczna i czasami ksenofobiczna oraz utrzymywana dzięki popularnym wyobrażeniom, na przykład [...] bohaterów”²⁴. Także dzisiaj wizja ta ma w Wielkiej Brytanii wielu zwolenników, którzy za zagrożenie postrzegają fakt, że tylko 30% uczniów wybiera kurs historii na poziomie wyższym²⁵. Wprawdzie dydaktycy ostrzegają przed negatywnymi skutkami powrotu do starych rozwiązań, jednak ich głos jest słabo słyszalny. „Próba przywrócenia tradycyjnego kanonu »niezbędnej wiedzy historycznej«, jak ma to miejsce w Holandii i innych krajach, niesie ze sobą ryzyko powrotu do formy historii szkolnej, która jest przestarzała i ma ograniczone zainteresowanie i znaczenie dla młodych ludzi dorastających w XXI wieku”²⁶. Podobne zagrożenie dostrzegamy w Polsce. Generalną niechęć młodzieży do przyswajania wiedzy encyklopedycznej jest w XXI w. jeszcze bardziej zrozumiała w sytuacji, gdy wiedzę faktograficzną można w każdej chwili przywołać w Internecie. Nie jest więc przypadkiem, że według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2022 r. maturę z historii wybrało zaledwie 7,1% wszystkich uczniów. Wynik 30%, który tak martwi brytyjskich polityków, można by w Polsce uznać za sukces.

Szwajcaria jest innym przykładem państwa, w którym po wprowadzeniu reformy skierowanej na nauczanie kompetencji coraz silniejsze stają się głosy powrotu do tradycyjnego nauczania „kanonu wiedzy historycznej”. Szwajcarska Partia Ludowa zaatakowała jeden z podręczników, w którym przedstawiano problematyczne i mniej chwalebne zagadnienia związane z rolą Szwajcarii w okresie

²⁴ R. Phillips, *Contesting the past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools*, „British Journal of Educational Studies” 1998, nr 46, z. 1, s. 45–46.

²⁵ T. Haydn, op.cit., s. 280.

²⁶ Ibidem, s. 281.

II wojny światowej. Analizując ten przypadek, Peter Gautschi doszedł do wniosku, że faktycznym celem partii politycznych domagających się klasycznego modelu edukacji historycznej nie jest budowanie tożsamości narodowej, ale przede wszystkim wzmacnianie własnej pozycji politycznej. Pojawiający się przy takich sytuacjach zarzut, że w przeciwnym wypadku młodzi ludzie nie będą wiedzieli nic o przeszłości własnego kraju, nie ma większego sensu, bowiem także w polskim modelu nastawionym na wiedzę faktograficzną młodzi ludzie niewiele wiedzą o przeszłości²⁷. W podobnym kierunku idą próby ograniczenia dostępności w polskich szkołach tomu dla klasy 8 podręcznika „Europa. Nasza historia”, gdzie jednym z zarzutów było poruszanie tematu zbrodni w Jedwabnem. Istnienie kanonicznej wizji historii stoi bowiem w sprzeczności z trudnymi tematami historycznymi – mało chwalebny czynami własnego narodu. W przypadku „Europy. Naszej historii” MEiN dopuściło do użytku szkolnego tomu dla klas 5–7; natomiast w przypadku tomu do klasy 8 nie podjęto próby zakazania podręcznika, ale jedynie nie zakończono procesu jego dopuszczenia, jednocześnie podejmując decyzję, że tom ten może być nazywany podręcznikiem i wykorzystywany jako materiał edukacyjny.

Obawy polityków są o tyle zaskakujące, że, jak pisze Peter Gautschi, przekonanie, że polityka państwa skutecznie może kształcić tożsamość młodych ludzi, świadczy „o wysokim stopniu zaufania do nauczania historii. Mówi się, że nauczanie historii [...] przyczynia się do kształtowania tożsamości, postaw i opinii, a także, że nauczanie historii zapewnia integrację. Dotychczas przeprowadzono niewiele badań empirycznych nad tym, czy rzeczywiście tak jest, ale przekonanie o wielkim znaczeniu nauczania historii pozostaje niezachwiane w dużej części społeczeństwa”²⁸. Możemy dodać, że niewielka liczba badań na ten temat wiąże się z częstotliwością reform edukacyjnych. Trudno zbadać, jaki wpływ na przyszłych obywateli ma konkretny system nauczania, w krótkiej perspektywie czasowej.

Problemy z kształceniem tożsamości poprzez rozwój kompetencji

Alternatywą dla obecnie obowiązującego systemu edukacji historycznej w Polsce jest model oparty na kształceniu kompetencji. Przypomnijmy, że celem

²⁷ Por. przywołane wcześniej badania: K. Malicki, *Szkolna edukacja...*

²⁸ P. Gautschi, *History Teaching in the Focus of the Swiss People's Party – The Way Policies Take Influence on Schools*, [w:] *Public History and School. International Perspectives*, red. M. Demantowski, Oldenburg 2018, s. 149.

edukacji jest w nim kształcenie myślenia historycznego, którego głównym wyznacznikiem jest rozwój kompetencji narracyjnej, czyli krytycznego i sensownego sposobu przedstawienia przeszłych wydarzeń. Mimo że jest to model wyraźnie partycypacyjny, nie jest on pozbawiony wad. Zakłada on, że uczenie się polega na przyswajaniu doświadczenia z przeszłości i jednoczesnym kształtowaniu kompetencji, które pozwalają owo doświadczenia przyswajać. Rodzi się tu szereg pytań, na które nie mamy jeszcze empirycznych odpowiedzi: Na ile kompetencja wypracowana na jednym rodzaju źródła daje się zastosować w życiu codziennym? Czy kompetencje nauczane w szkole, w warunkach laboratoryjnych, gdzie uczeń otrzymujemy cały, gotowy pakiet do analizy, faktycznie mają przełożenie na umiejętność analizy treści historycznych w dorosłym życiu? Czy nie jest naiwnością oczekiwać, że uczniowie, obcując z historią, stale rozwijają sposób myślenia historycznego, skoro nawet u zawodowych historyków widoczna jest tendencja, by z wiekiem stosować stare, sprawdzone wzorce wyjaśnień?

W tym modelu poszczególne kroki analizy źródeł na pierwszy rzut oka wydają się przejrzyste. Uczeń potrafi zapoznać się ze źródłem i dokonać jego analizy, interpretacji oraz oceny. W praktyce jednak uczniowie mają problem z oddzieleniem poszczególnych faz tego procesu. Sam autor tej koncepcji przyznaje, że nie jest to „[...] uporządkowany proces. Przebiega on paralelnie i nie da się oddzielić od siebie poszczególnych faz”²⁹. W praktyce model ten sprawdza się raczej w klasach starszych. O poziomie jego skomplikowania świadczy, że wymaga on od nauczycieli wieloletnich studiów, by naprawdę zrozumieć, jak działa on w praktyce. Stanowi to poważny mankament całego systemu, bowiem obecnie coraz więcej nauczycieli w Niemczech nie posiada fachowego wykształcenia, co wynika zarówno z malejącej liczby nauczycieli, jaki i tworzenia nowych przedmiotów pokrewnych (np. polityka, nauki społeczne, nauki gospodarcze). W niektórych krajach związkowych przedmioty te łączone są w nowe grupy przedmiotów nauczane przez osoby, które studiowały tylko jeden z nich. W jednej szkole historyk może być zmuszony do nauczania polityki, a w innej politolog do nauczania historii³⁰.

Kolejnym problemem jest zastępowalność treści historycznych z perspektywy nauczania kompetencji. Chodzi tu o przekonanie, że dla rozwoju kompetencji nie ma znaczenia, które treści historyczne weźmiemy na warsztat. Kompetencje mogą być bowiem tak samo skutecznie rozwijane na bardzo różnych tematach.

²⁹ P. Gautschi [et al.], *Kompetenzmodell...* s. 7.

³⁰ *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 20.

Myślenie historyczne budować można zarówno analizując teksty antyczne, jak i dwudziestowieczne. Nie ma przy tym w praktyce zagrożenia relatywizacją historii, jak wskazują doświadczenia brytyjskie: tematy, „które mogą być nauczane w każdym szkolnym programie nauczania historii, są potencjalnie nieskończone [...]”. Oznacza to, że teoretycznie dwóch uczniów może osiągnąć bardzo wysoki poziom zrozumienia i praktyki historycznej, czuć się częścią jednej społeczności akademickiej i być w stanie komunikować się poprzez odniesienia do historii, ale mimo to posiadać bardzo rozbieżną wiedzę, zdobytą w odmienny sposób³¹. Identycznego zdania jest wielu niemieckich nauczycieli. Powszechnie uważa się, że nauczane treści są w procesie edukacyjnym dowolnie zastępowalne³². Prowadzi to jednak często do błędnego uproszczenia, że treści są mniej ważne niż kompetencje służące do ich analizy. Przeciwno temu mylnemu przekonaniu występują niemieccy dydaktycy, głosy te jednak nie trafiają raczej do władz edukacyjnych. Thomas Sandkühler twierdzi np., że „kompetencji nie da się nabyć bez treści historycznych”³³. Co więcej uważa on, że należy intensywnie dyskutować na temat nauczanych treści. Istotny jest bowiem „wybór treści i uzasadnienie ich wyboru, a także ustrukturyzowanie i uporządkowanie nauczanych zagadnień, co oczywiście nie jest tylko kwestią metod”³⁴. Pomijanie dyskusji nad nauczanymi treściami na rzecz metod nauczania powoduje, że owa wiedza okazuje się w ostatecznym rozrachunku zbyt wąska do kształcenia kompetencji, bądź też jest dobrana w sposób przypadkowy. Taka sytuacja dotyczy zagadnień historii lokalnej. Wydawałoby się, że w sytuacji decentralizacji nauczania historii edukacja regionalna powinna posiadać większe znaczenie – tym bardziej, że obejmuje ona tematy bliższe młodzieży. W praktyce jednak, jak twierdzi Frank Schweppenstete, nauczyciel z Kolonii, w szkole „historia regionalna jest najbardziej zaniedbanym i najrzadziej wybieranym elementem”³⁵. Jej umiejscowienie w procesie edukacji historycznej jest przypadkowe, podobnie jak w przypadku tematów transnarodowych czy globalnych³⁶. Głównym powodem jest fakt, że nawet jeśli brakuje konkretnego

³¹ C. Counsell, op.cit., s. 162–163.

³² O powszechności świadczy np. fakt, że tego typu wypowiedzi pojawiają się także w mniej formalnych kontekstach; por. V. Gaul, *Nordeuropa im Geschichtsunterricht. Ein Kommentar*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 191.

³³ T. Sandkühler, *Schüler müssen Fakten lernen*, „Die Zeit“ z 1 IX 2016.

³⁴ http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13731#_ftnref10 [dostęp 1.04.2023].

³⁵ *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 30.

³⁶ Ibidem, s. 31

kanonu treści, których należy nauczać, to w praktyce jest on tworzony niejako automatycznie. Nauczyciele mogą bowiem nauczać tylko tych tematów, które sami znają i uważają za ważne. Jak wskazuje przypadek Wielkiej Brytanii „zarówno interesy państwa w nauczaniu historii w szkole, jak i wpływ tradycji kulturowych mają tendencję do przeciwdziałania masowemu zróżnicowaniu nauczanych treści. Narracje narodowe są obecne do pewnego stopnia w większości narodowych programów nauczania”³⁷.

Skupienie się na kształtowaniu umiejętności nie musi stać w sprzeczności z nauczaniem konkretnych treści historycznych – tym bardziej, że także w niemieckich szkołach *de facto* istnieje kanon wiedzy historycznej, choć wielu niemieckich nauczycieli pewnie by się z tym nie zgodziło. Nie jest to kanon narzucony przez władze edukacyjne, ale znajdujący się właśnie w „tradycji kulturowej”. Nauczanie historii w Niemczech koncentruje się w praktyce na historii najnowszej, ograniczającej się z reguły do XX wieku, częściowo sięgając do długiego wieku XIX zaczynającego się od rewolucji francuskiej. Historia dawniejsza nie odgrywa poważniejszej roli. Niemiecka dydaktyczka i nauczycielka Anke John trafnie streściła ten problem: „Bardziej niż gdzie indziej historia współczesna związana jest w Niemczech z celami edukacji politycznej [obywatelskiej]. Wiedza historyczna jest mierzona i sprawdzana wiedzą o Auschwitz-Birkenau, datą wzniesienia muru berlińskiego czy zagadnieniem, czym jest dyktatura. To, co uczniowie wiedzą o wieku, w którym rządził rzymski cesarz August, czy znają drogi, konsekwencje i skutki transatlantyckiego handlu niewolnikami lub decyzje Kongresu Wiedeńskiego, nie wydaje się odgrywać tak wielkiej roli”³⁸. Ta dominacja historii najnowszej nie jest poddawana dyskusji. Uznaje się ją za dogmat. Wiąże się to także z przekonaniem, że historia musi mieć przełożenie na współczesność – a historia najnowsza jest ponoć uczniom najbliższa. Są to właśnie wspomniane na wstępie ramy kulturowe w nauczaniu historii.

W praktyce należy jednak zauważyć, że istotne są także inne czynniki. Od czasów średniowiecznych nie istniało jedno niemieckie państwo, z którym można by się utożsamić na lekcji historii. Niezależnie od kraju związkowego wszędzie naucza się kilku zasadniczych tematów, które stanowią faktyczny kanon: Republika Weimarska, okres narodowego socjalizmu, zimnowojenny podział świata na

³⁷ C. Counsell, *op.cit.*, s. 162–163.

³⁸ *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 27.

przykładzie RFN i NRD³⁹. Pozostałe tematy dobierane są w sposób dość przypadkowy. Przykładowo, w Berlinie w ogóle nie naucza się o okresie Cesarstwa Niemieckiego w XIX i na początku XX w. Problem ten wydaje się być powoli dostrzegany. W ostatnich latach widać wyraźnie działania Związku Niemieckich Nauczycieli w kierunku promowania nowego terminu „standardów naukowych”, które w praktyce określają „obowiązkowe treści”, które powinny być nauczane w szkołach. Pierwsze landy, jak np. Badenia, już tego typu rozporządzenia wprowadziły. Jest to wyraźny krok w kierunku stworzenia, a raczej stworzenia na nowo kanonu treści historycznych nauczanych w szkołach. Otwartym pytaniem pozostaje, czy jest to krok w kierunku powrotu do modelu opartego na wiedzy.

Poważnym mankamentem tak dobieranych treści nauczania jest fakt, że w Niemczech naucza się prawie wyłącznie historii własnego kraju, z pewnymi drobnymi odstępstwami na rzecz historii państw zachodnich: „Na regularnych lekcjach historii nacisk kładzie się niemal wyłącznie na przedstawienie ogólnej, wyznaczającej standardy, oraz w przeważającej mierze narodowej historii”⁴⁰. W praktyce można więc w szkole niemieckiej nauczać na dowolnych przykładach, pod warunkiem że dotyczą one XX wieku oraz Europy Zachodniej i Niemiec. Jest to istotny problem, bowiem ze społecznego punktu widzenia nie jest obojętne, na podstawie jakich treści nauczamy. Problem „westernizacji” czy skupienia się na treściach dotyczących historii Europy Zachodniej i uogólnienie zdobytej w ten sposób wiedzy na historię całego kontynentu jest w tym przypadku bardzo widoczny. Powoduje on, że cały wschód Europy, w tym Polska, są dla społeczeństwa niemieckiego nieznane i niewidoczne. Powszechne jest przekonanie, że wszystko, co istotne, dzieje się na zachodzie Europy i może nieco w Rosji. Niezwykle precyzyjnie określił to Peter Bender pisząc: „Polacy i Niemcy są zafiksowani na punkcie Zachodu. Polacy w tym dążeniu trafiają na Niemców, którzy jednak odwracają się do nich plecami i chętnie zwracają się do Francuzów. By pokazać to na banalnym przykładzie: jeśli Niemiec wymawia nazwę miasta Bordeaux jak Bor-de-auks, zostanie wyśmiany; jeśli poprawnie wymawia [...] nazwę miasta Łódź, nie zostanie zrozumiany”⁴¹. Trafności temu cytatorowi dodaje fakt, że nazwa Łódź napisana została z pominięciem niektórych polskich znaków.

³⁹ M. Drüding, *Auf den Spuren eines Kanons für das Fach Geschichte. Erkundungen zur Inhaltsauswahl in aktuellen Richtlinien und Lehrplänen*, „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik” 2021, nr 20, s. 62.

⁴⁰ Ibidem, s. 31.

⁴¹ P. Bender, *Normalisierung wäre schon viel*, „APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte” 2005, nr 5–6, s. 7.

Problem westernizacji w relacjach polsko-niemieckich zauważalny jest od dawna i nie dotyczy tylko edukacji. Już w 1990 r. polskie MSZ trzeźwo oceniało, że Polska nie będzie zajmować kluczowej roli w niemieckiej polityce zagranicznej⁴². Brak wiedzy o Polsce był także wyraźnie widoczny w sporze o budowę gazociągu północnego, gdzie polskie obawy traktowane były jako historycznie przesadzane. Dopiero wybuch wojny w Ukrainie spowodował pewien wstrząs w niemieckim społeczeństwie i uświadomił niemieckim nauczycielom, jak niewiele wiedzą o wschodzie kontynentu, oraz że nauczane treści jednak mają znaczenie. Słusznie pisze Martin Winkler: „Apologetyczne i relatywizujące stanowiska wobec aneksji Krymu w 2014 roku i ataku [Rosji na Ukrainę] w lutym 2022 roku często wynikają ze zwykłego braku wiedzy i prawdopodobnie także braku zainteresowania Ukrainą, państwami bałtyckimi i innymi regionami Europy Wschodniej i Środkowo-Wschodniej”⁴³.

Transnarodowość w edukacji historycznej

Nie jest moim celem ocena, który z przedstawionych modeli edukacyjnych jest lepszy – tym bardziej, że efekty nauczania historii wydają się bardzo podobne niezależnie od kraju. Brakuje niestety naukowych możliwości sprawdzenia długofalowych efektów nauczania historii, co jest jedną ze słabości wszystkich koncepcji dydaktycznych⁴⁴. Starałem się przedstawić zasadnicze problemy wynikające z obu modeli. Oceniając skuteczność modelu edukacyjnego, pod uwagę trzeba bowiem wziąć także różne sytuacje wyjściowe, tradycje edukacyjne i obywatelskie, a także rolę nauczycieli. Bardzo lakoniczna podstawa programowa w połączeniu z brakiem wspólnego podręcznika oraz silnie rozwiniętą kulturą debatowania w Wielkiej Brytanii spowodowała, że brytyjscy nauczyciele sami zaczęli intensywnie dyskutować o intelektualnych, praktycznych i etycznych kwestiach związanych z wyborem nauczanych tematów⁴⁵. W Niemczech takiej debaty nie może-

⁴² *Polska wobec zjednoczenia Niemiec. Dokumenty dyplomatyczne*, red. W. Borodziej, Warszawa 2006, s. 432.

⁴³ M. Winkler, *Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht, Verpasste Chancen?*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven...*, s. 196.

⁴⁴ Pewną wskazówką mogą być badania PISA. Siedem badań PISA od 2000 r. w zakresie kompetencji czytania wskazuje, że Niemcy trzykrotnie mieli lepszy wynik niż Polska, a Polska czterokrotnie lepszy niż Niemcy. Oba kraje znajdują się konsekwentnie w pierwszej trzydziestce najskuteczniejszych edukacji świata.

⁴⁵ C. Counsell, *op.cit.*, s. 163–164.

my zauważyć. Dominuje przekonanie, że niemiecki system edukacji jest nowoczesny i nie wymaga dyskusji. Zaskakuje to o tyle, że niemieckie nauczanie historii na lekcji szkolnej opiera się silnie na zasadzie kontrowersyjności oraz wieloperspektywiczności, które mają skłonić ucznia do pogłębionej refleksji nad poznawanym tematem. Niemieccy nauczyciele zdają się nie dostrzegać potrzeby przeniesienia tych zasad na poziom refleksji nad nauczaniem historii. Być może utrudnia to właśnie wspomniany już status urzędnika państwowego. Spycha to debatę o nauczaniu na uczelnie, gdzie choć nie toczy się ona w zupełnym oderwaniu od rzeczywistości szkolnej, to jednak odgrywa obecnie rolę marginalną, gdyż nie dociera ona do większości aktywnych nauczycieli. W Polsce debaty na temat edukacji historycznej są częste, dotyczą one jednak bardziej sporów o podłoże politycznym niż faktycznych problemów szkolnych.

Moim zdaniem nie istnieje jednak zasadnicza sprzeczność między modelem ukierunkowanym na wiedzę a ukierunkowanym na kompetencje. Jak słusznie zauważyła Counsell, „wyzwaniem dla nauczycieli historii jest zapewnienie, by zarówno wiedza merytoryczna [czyli treści], jak i dyscyplinarna [czyli kompetencje] funkcjonowały, wspierając się wzajemnie, i umożliwiały odpowiedzialne dyskusje na temat możliwych do wyboru treści. Nauczanie wyłącznie wiedzy merytorycznej to oszukiwanie ucznia poprzez sugerowanie, że wiedza o przeszłości dociera do niego w postaci gotowych opowieści, których nigdy nie można zmienić, inaczej sformułować, zakwestionować albo obronić. Skupianie się wyłącznie na wiedzy dyscyplinarnej, bez budowania warstwowo szerokiej, merytorycznej wiedzy, zamyka dostęp do takich właśnie dyskusji. Jeśli jednak wyzwanie związane z wyborem treści nigdy nie zniknie, to jest to być może dobra rzecz, ponieważ w momencie, gdy nauczyciele historii przestają intensywnie myśleć o tym, jakich treści uczyć, tracą łączność z samym intelektualnym i moralnym impulsem, który napędza tę dyscyplinę”⁴⁶. Dyskusje nad wyborem treści nie powinny być jednak osadzone wyłącznie w narodowej tradycji i ukierunkowane na powielanie dotychczasowych tematów. Bardzo obiecującym rozwiązaniem wydaje się podejście transnarodowe⁴⁷.

Transnarodowość w badaniach historycznych jest podejściem zyskującym rosnącą popularność od lat 90. XX wieku. Wynika to z faktu, że w globalizującym się świecie badania historyczne skupiające się na historii narodowej nie potrafią udzielić odpowiedzi na wiele pytań, które wymagają uwzględnienia interakcji

⁴⁶ Ibidem s. 170.

⁴⁷ Zob. definicję transnarodowości w edukacji historycznej na s. 4.

między społeczeństwami, wzajemnego przenikania i inspirowania się różnych grup i narodów⁴⁸. W edukacji szkolnej podejście transnarodowe dopiero zaczyna stawać się popularne. Jedną z pierwszych prób było stworzenie wspólnego podręcznika dla klas maturalnych w szkołach niemieckich i francuskich („Histoire/Geschichte”), a następnie znacznie bardziej zaawansowany metodologicznie projekt podręcznika dla szkół polskich i niemieckich („Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”). Należy także wspomnieć o próbach tworzenia transnarodowych materiałów na Bałkanach, gdzie impulsem była chęć wypracowania dialogu między społeczeństwami podzielonymi przez wojnę. W swojej istocie transnarodowe jest także stowarzyszenie EuroClio. Nie widać jednak, by koncepcje transnarodowe znajdowały odzwierciedlenie w narodowych programach nauczania. Powodem jest zapewne brak jasnej koncepcji terminu „transnarodowość w edukacji”⁴⁹. Konieczne jest zatem zdefiniowanie tego terminu, tak by mógł on znaleźć zastosowanie w dalszych debatach.

Transnarodowe podejście w edukacji historycznej możemy zdefiniować jako dobór treści kształcenia, który pozwala uwrażliwić uczniów na inne narodowe punkty widzenia. Odbywa się to poprzez pokazanie tych samych wydarzeń i procesów historycznych z odmiennych perspektyw i zaprezentowanie odmiennych ocen z perspektywy narodowej. Podejście transnarodowe unika przy tym wartościowania, tak by zaprezentowane narracje nie antagonizowały poprzez promowanie tylko jednej perspektywy narodowej, ale by w obiektywny sposób opisywały różne podejścia (zasada wieloperspektywiczności). Przykładowo, niemiecka kolonizacja na średniowiecznym Śląsku ukazana zostaje zarówno z perspektywy lokalnych mieszkańców, jak i osób napływowych. Taki dobór treści umożliwia skuteczniejsze kształtowanie pożądanых kompetencji ucznia, w tym przede wszystkim kluczowej kompetencji myślenia historycznego. Uczeń, poznając różne perspektywy, może łatwiej zrozumieć, że historia nie jest tylko nauką o wydarzeniach historycznych, ale także o ocenach przeszłych wydarzeń, które różnią się zależnie

⁴⁸ Por. np. początek dyskusji nad historią transnarodową w Europie: J. Osterhammel, *Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alternative?*, „Geschichte und Gesellschaft” 2001, nr 27, z. 3, s. 464–479; M. Werner, B. Zimmermann, *Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen*, „Geschichte und Gesellschaft” 2002, nr 28, s. 607–636; M. Middell, *Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion*, „Historische Sozialforschung” 2006, nr 31, t. 2 (116) s. 110–117.

⁴⁹ Jedną z pierwszych prób jest M. Wiatr, D. Pick, *Transnationale Ansätze. Eine bilaterale Sicht auf das deutsch-polnische Geschichtesbuchprojekt »Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia«*, „Bildung und Erziehung” 2022, nr 2, s. 164–186.

od wielu czynników np. pochodzenia, języka, religii itp. (zasada kontrowersyjności). Umożliwia to lepsze zrozumienie, że odmienne punkty widzenia na to samo zagadnienie odzwierciedlają warunki życia i doświadczenia konkretnych ludzi. Ponadto takie podejście dostarcza bardziej zróżnicowanych argumentów umożliwiających uczniom samodzielne wypracowanie oceny poznawanych zagadnień, a więc wspiera kształcenie krytycznego myślenia. Transnarodowość nie zaprzecza przy tym istnieniu narodu, ale zachęca do wyjścia poza doświadczenie jednego narodu i wykreowanie szerszego poglądu na historię.

Transnarodowe nauczanie historii nie stoi więc w sprzeczności z istnieniem narodowych systemów edukacji oraz różnic w sposobach nauczania. Zakłada ono inny sposób doboru nauczanego materiału poprzez budowanie zrozumienia dla innych kultur, grup czy narodów. Celem pozostaje przy tym nadal osiągnięcie narodowych celów edukacji historycznej. Zrozumienie dla innych narodów nie oznacza bowiem przyjmowania treści historycznych innych grup za własne. Jest ono jednak konieczne, by refleksyjnie podejść do własnej tożsamości i tym samym rozwijać ją oraz wykształcić empatię dla innych, odmiennych narracji historycznych. Nie jest przy tym ważne, czy uczeń uznaje owe inne narracje za bardziej, czy za mniej wiarygodne. Celem jest uświadomienie, że owe narracje w ogóle istnieją, a dobór nauczanych materiałów historycznych w poszczególnych krajach różni się. Własna tożsamość jest w końcu w dużej mierze budowana poprzez porównywanie się z innymi. Nie trzeba przy tym sięgać daleko – wystarczy skupić się na najbliższych sąsiadach, z którymi ma się najwięcej wspólnej historii. Takie podejście wychodzi naprzeciw oczekiwaniom uczniów, których interesują przede wszystkim kwestie międzynarodowe: „środowisko, praca, ubóstwo, globalizacja, rola państwa, płeć, przestępczość, ubóstwo, media, kultura, migracje itd.”⁵⁰ Owe tematy nauczane transnarodowo nie przeczą treściom narodowym. Chodzi tylko o inne rozłożenie akcentów. Rola edukacji historycznej nie powinna ograniczać się tylko do przedstawienia własnego państwa, ale do historycznego porównania ról różnych państw.

Jak w praktyce działa transnarodowość w nauczaniu historii, wskazuje projekt podręcznika dla szkół polskich i niemieckich „Europa. Nasza historia/Europa. Unsere Geschichte”⁵¹. Zaczniemy od zwrócenia uwagi, że mimo rozwoju

⁵⁰ T. Haydn, op.cit., s. 281.

⁵¹ W duchu *histoire croisée* należy w tym miejscu poddać refleksji pozycję autora w omawianym projekcie. Od 2016 do 2020 r. autor pracował jako konsultant naukowy, redaktor oraz tłumacz nad tomami 2–4 podręcznika, obecnie zajmuje się implementacją podręcznika, a także sam naucza z jego wykorzystaniem.

technologicznego wykorzystanie podręcznika na lekcji szkolnej w przewidywalnej przyszłości nie jest zagrożone. Wynika to z faktu, że nowe technologie są paradoksalnie mało elastyczne i ich implementacja na lekcji wymaga znacznego wysiłku od nauczyciela. Brakuje też standardów ich wykorzystania. Zapewne w perspektywie czasu podręczniki przeniosą się do świata wirtualnego i wykorzystywane będą za pomocą osobistych urządzeń końcowych. Wymaga to jednak innej koncepcji podręcznika online. Przede wszystkim będzie on musiał być konstruowany w przejrzysty sposób i oferować ograniczony materiał, który nauczyciel może poznać. Możliwości wyboru materiału przez nauczyciela są ważne, ale nadmiar informacji uniemożliwia ich właściwe wykorzystanie. Dobrym przykładem jest Zintegrowana Platforma Edukacyjna, zawierająca szereg interesujących treści – ich wykorzystanie na lekcji utrudnia jednak nadmiar propozycji. Przykładowo, nauczyciel chcący poprowadzić lekcję nt. oświecenia otrzymuje 126 propozycji tematycznych pod hasłem „historia”, 246 „język polski”, 106 „historia 2022”, 67 „WOS” i 55 „WOS 2022”⁵². Wybór nie jest w tym przypadku zaletą, ale utrudnia korzystanie z platformy. Materiały online wymagają, podobnie jak podręczniki, standaryzacji, która umożliwi nauczycielowi szybkie i sprawne ich wykorzystywanie.

Biorąc za punkt wyjścia przekonanie, że nauczanie historii pozostaje narodowe, twórcy podręcznika już na wstępie stanęli przed dylematem uwzględnienia odmiennych tradycji edukacyjnych i programów nauczania. W przypadku polsko-niemieckim⁵³ jednym z takich problemów była już sama konstrukcja podręcznika (wspomniany stosunek źródeł do tekstu autorskiego). Wypracowanego rozwiązania nie można jednak rozpatrywać jako kompromisu (podręcznik ma ok. 60% źródeł i 40% tekstu), bowiem ostateczny układ wyniknął z refleksji nad słabymi stronami obu systemów edukacyjnych: zbyt małego wykorzystania źródeł w polskich podręcznikach i dominacji narracji liniowej oraz braku szerszego kontekstu potrzebnego do analizy źródeł w podręcznikach niemieckich. Źródła nie są przy tym dodatkowymi materiałami, ale częścią narracji podręcznika, którą nauczyciel może samodzielnie modyfikować. Ta cecha odróżnia ten podręcznik zarówno od innych podręczników polskich, jak i niemieckich. Problemem, którego nie udało się przewidzieć, jest zbyt częste wyjaśnianie zawartości źródła w tekście podręcznika. Jest to normalny zabieg w polskiej tradycji, korzystny dla mniej zdolnych uczniów.

⁵² Zpe.gov.pl [dostęp 7.03.2022].

⁵³ Nie jest przypadkiem, że materiały wielonarodowe np. na Bałkanach nawet nie próbują tych odmiennych tradycji pogodzić, ale starają się wypracować własne podejście.

Inny przykład dotyczy wyboru nauczanych treści. Podczas tworzenia rozdziału nt. ruchu oporu w okresie II wojny światowej okazało się, że o ile od strony naukowej nie ma większych kontrowersji między stroną polską i niemiecką, o tyle trudno było napisać tekst zadowalający obie strony pod względem dydaktycznym. Problem leżał w różnej definicji terminu „ruch oporu”, który z perspektywy polskiej (opór wobec Niemców), jest czymś innym niż z perspektywy niemieckiej (opór wobec nazistów reprezentujących własne państwo). Udało się to rozwiązać przez transnarodowe podejście do zagadnienia ruchu oporu w postaci akapitu wstępnego wyjaśniającego wieloznaczność terminu. Umożliwiło to na kolejnych stronach zaprezentowanie przykładów z różnych części Europy, które mogą zostać porównywane i dyskutowane na lekcji. Dzięki temu rozdział nie tylko spełnia wymagania narodowych programów nauczania, ale ma też wartość dodaną, pokazującą spojrzenia innych narodów na te same zagadnienie. Owa zasada wieloperspektywiczności, czyli przedstawiania i analizowania sprzecznych ze sobą źródeł, trafiła dzięki temu do polskiego podręcznika. Umożliwia ona znacznie żywsze dyskusje na lekcji i większe zainteresowanie młodzieży, bowiem różne perspektywy wywołują kontrowersje, które pobudzają ciekawość. Dzięki temu uczeń może wypracować własny punkt widzenia. Jest to więc spełnienie w praktyce postulatu by uczeń samodzielnie dochodził do wiedzy, a nie otrzymywał ją podaną na tacy. Nie ma tu problemu relatywizacji treści historycznych, bowiem choć uczniowie mogą różnić się w swoich punktach widzenia, to jednak ich wypracowanie następuje pod kierunkiem nauczyciela.

Ponieważ te zasady są kluczowe w edukacji niemieckiej, wartość dodaną niemiecki uczeń pozyskuje w inny sposób. W tym przypadku chodzi o poszerzenie kontekstu poznawanych wydarzeń przez poznanie perspektywy innego narodu. Pozwala to przezwyciężyć problem westernizacji i zmienić spojrzenie niemieckich uczniów i nauczycieli na historię wschodniej części kontynentu. W ten sposób po obu stronach korygowane są słabości własnego systemu edukacyjnego. Dzieje się tak w zupełnie innym zakresie i zupełnie inny sposób. Od transnarodowego podejścia do nauczania nie oczekujemy więc identycznych wyników, ale udoskonalenie własnego systemu nauczania. W zależności od systemu edukacyjnego, jego zalety będą więc odmienne. W tym przypadku udało się to osiągnąć bez powiększania objętości podręcznika w stosunku do innych narodowych podręczników do nauczania historii, co jest warunkiem koniecznym, by transnarodowość działała w praktyce.

Dzięki transnarodowości studiując różne systemy edukacji, możemy bardziej refleksyjnie podchodzić do własnego modelu nauczania. Aktualne doświadczenia pokazują poważny problem związany z podręcznikową narracją o krajach na wschodzie i południu Europy. Przykładowo, praca nad rozdziałem o historii Ukrainy w XVII w. pozwoliła stronie polskiej uświadomić sobie, jak bardzo postkolonialnym językiem posługują się polskie podręczniki. Z drugiej strony opracowując rozdział o Związku Radzieckim w okresie międzywojennym strona niemiecka uświadomiła sobie, dlaczego nauczane treści nie są dowolnie wymienialne. W tym przypadku próba skupienia się na przemianach gospodarczych została uzupełniona przez zagadnienia związane z systemem gułagów.

Tworzenie materiałów transnarodowych nie polega więc na osiągnięciu kompromisu, ale na autorefleksji nad własną narodową narracją historyczną pod wpływem innej tradycji dydaktycznej. Wymaga to dekonstrukcji zastanej narracji i stworzenie nowej opowieści. Kluczowe jest tu uwzględnienie nie tylko innej wiedzy, ale także narodowych wrażliwości i przekonań. Zasadniczym celem podejścia transnarodowego jest nie zmiana paradygmatów w nauczaniu historii, ale rozszerzenie nauczanej tematyki bez zwiększania liczby godzin czy nauczanych treści. W praktyce może się to dziać tylko pod warunkiem właściwego zbilansowania przykładów wykorzystywanych do nauczania historii. Np. ucząc o partyzantach w okresie II wojny światowej, można to czynić na przykładzie Jugosławii, zaś absolutyzm równie dobrze można omówić na źródła dotyczących Danii, a nie tylko Francji. Oznacza to oczywiście, że część dotychczas nauczanych treści będzie musiała zostać zastąpiona przez inne. Nie jest to jednak problem, jeśli zawierają one podobny potencjał dydaktyczny do zrozumienia nauczanego zagadnienia. Domaganie się, by uczeń poznawał więcej nie jest realistyczne. Realistyczne jest, by poznawał historię inaczej.

Jest tu widoczna istotna paralela w stosunku do koncepcji transnarodowości w badaniach historycznych, która także nie jest nowym paradygmatem w metodologii, ale uwrażliwia na inne tematy i próbuje opowiedzieć je w odmienny sposób. Z punktu widzenia dydaktyki historii jest to jeszcze ważniejsze, bowiem różnorodność opowieści na lekcji historii jest w zasadzie gwarantem żywej dyskusji i zainteresowania młodzieży. Ważne jest przy tym, że kompetencje państw narodowych pozostają przy tym nienaruszone. Materiał transnarodowy może bowiem, jak dowodzi przykład podręcznika „Europa. Nasza historia”, spełniać narodowe wymagania edukacyjne.

Pozytywne zakończenie

Niezależnie od możliwości zastosowania transnarodowego podejścia w edukacji historycznej, będzie ona zawsze podatna na działania polityków. W tej sytuacji szczególna rola przypada nauczycielowi. Peter Gautschi jako pozytywny podaje przykład szwajcarskiego nauczyciela, który protestował przeciwko homofobicznym plakatom Szwajcarskiej Partii Ludowej. Także w Polsce działanie społeczeństwa obywatelskiego jest wyraźnym regulatorem działań politycznych. Możemy np. wskazać na inicjatywę, która doprowadziła do powstania portalu „Historia bez kitu” po wprowadzeniu nowego przedmiotu pod nazwą historia i terazniejszość. W polskiej szkole na poziomie licealnym obecnie pojawiają się nowe szanse. Wynika to z kształtu obecnej matury, którą z historii można zdawać tylko na poziomie rozszerzonym. Przywołane dane CKE wskazują, że historia nie cieszy się zainteresowaniem na maturze. Można ten fakt oceniać jednak także jako szansę, bowiem nauczyciel nie musi nauczać historii pod maturę. Oznacza to w praktyce znacznie większą swobodę w doborze tematów i materiałów. Moim zdaniem w obecnej sytuacji rola nauczyciela zwiększa się. Powinien on tym samym otrzymać większe wsparcie ze strony dydaktyków i badaczy historii – właśnie dlatego, że (jak pisał Gautschi) nauczyciel potrzebuje kontaktu z wiedzą, której naucza. Potrzebuje także kontaktu z dyskusjami dydaktycznymi o nowych podejściach w edukacji. Stąd należałoby dydaktykę i historię uniwersytecką widzieć także jako naukę pomocniczą edukacji szkolnej.

Transnarodowość w edukacji nie jest zagrożeniem dla edukacji narodowej. Raz jeszcze należy podkreślić, że transnarodowość w swojej istocie wypływa z przekonania o istnieniu narodu jako ważnej kategorii dla edukacji. Co więcej, transnarodowe podejście do edukacji pozwala, jak starałem się wykazać powyżej, znacznie lepiej osiągnąć narodowe cele edukacji, w tym w szczególności kształtowanie tożsamości obywateli korzystnej dla danego państwa. Jest to szczególnie istotne w zglobalizowanym świecie, gdzie wielość poglądów i perspektyw jest codziennością. Umiejętność radzenia sobie z tym i poruszania się w gąszczu sprzecznych informacji stanowi dziś istotną umiejętność każdego młodego człowieka opuszczającego mury szkoły. Tym samym transnarodowość jest nie tylko nowatorskim podejściem do nauczania historii, ale także koniecznością dostosowania się do sytuacji XXI w.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Bender P., *Normalisierung wäre schon viel*, „APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte“ 2005, nr 5–6.
- Counsell C., *History*, [w:] *What Should Schools Teach? Disciplines, subjects and the pursuit of truth*, red. A. Sehgal Cothbert, A. Standish, UCL Press, 2021.
- Drüding M., *Auf den Spuren eines Kanons für das Fach Geschichte. Erkundungen zur Inhaltsauswahl in aktuellen Richtlinien und Lehrplänen*, „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“ 2021, nr 20.
- Gaul V., *Nordeuropa im Geschichtsunterricht. Ein Kommentar*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022.
- Gautschi P., *History Teaching in the Focus of the Swiss People's Party – The Way Policies Take Influence on Schools*, [w:] *Public History and School. International Perspectives*, red. M. Demantowsky, Oldenburg 2018.
- Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aus Wissenschaft, Lehrkräftebildung und Schule. Ein Interview mit Anke John, Frank Schweppenstette und Anna Lienau*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022.
- Haydn T., *History in Schools and the Problem of “The Nation”*, „Education Sciences“ 2012, nr 2 (4).
- Julkowska V., *Myślenie historyczne jako kategoria pojęciowa i złożona kompetencje kulturowe w obszarze dydaktyki historii*, [w:] *Współczesna edukacja historyczna. Doświadczenia, Oczekiwania*, red. J. Budzińska, J. Strykowska, Poznań 2015.
- Malicki K., *Szkolna edukacja historyczna a postawy młodych Polaków wobec przeszłości*, [w:] *Historia. Pamięć. Świadomość*, red. A. Klarman, Wrocław–Warszawa 2021.
- Maternicki J., *Cele nauczania historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Maternicki J., *Edukacja historyczna młodzieży: problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Toruń 1998.
- Maternicki J., *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie*, red. J. Maternicki [et al.], Rzeszów 2003.
- Middell M., *Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion*, „Historische Sozialforschung“ 2006, nr 31, t. 2 (116).
- Osterhammel J., *Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alternative?*, „Geschichte und Gesellschaft“ 2001, nr 27, z. 3.
- Pick D., Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii, [w:] *Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska*, red. E. Czapiewski [et al.], Wrocław 2022.

- Pick D., Wiatr M., *Transnationale Ansätze. Eine bilaterale Sicht auf das deutsch-polnische Geschichtsbuchprojekt »Europa – Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia«*, „Bildung und Erziehung” 2022, nr 2.
- Phillips R., *Contesting the past, Constructing the Future: History, Identity and Politics in Schools*, „British Journal of Educational Studies” 1998, t. 46, nr 1.
- Polska wobec zjednoczenia Niemiec. Dokumenty dyplomatyczne*, red. W. Borodziej, Warszawa 2006.
- Rüsen J. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln–Weimar–Wien, 2013.
- Rydel J., *Polityka historyczna w Republice Federalnej Niemiec. Zaszłości. Idee. Praktyka*, Kraków 2011.
- Sandkühler T., *Schüler müssen Fakten lernen*, „Die Zeit“ z 1 IX 2016.
- Stępnik A., Szewczuk D., *O pożytkach z nauczania – uczenia się historii*, „Scientific Bulletin of Chełm” 2018, nr 1.
- Warshauer Freedman S. [et al.], *Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience*, „Comparative Education Review” 2008, t. 52, nr 4.
- Werner M., Zimmermann B., *Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen*, „Geschichte und Gesellschaft” 2002, nr 28.
- Winkler M., *Osteuropäische Geschichte im Schulunterricht. Verpasste Chancen?*, [w:] *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, red. S. Barsch, Kiel 2022.

Materiały internetowe

- Gautschi P., Hodel J., Utz H., *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*, https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf [dostęp 28.03.2023].
- Lernen aus der Geschichte*, http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13731#_ftnref10 [dostęp 1.04.2023].
- Podstawa programowa do szkoły podstawowej*, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia> [dostęp 22.03.2023].
- Roczny plan dydaktyczny z historii w zakresie podstawowym dla klasy II szkoły ponadpodstawowej, uwzględniający kształcone umiejętności i treści podstawy programowej*, Operon. <https://multiteka.operon.pl/materialy/filtruj/4p10250,1p10099,3p9360,2p2> [dostęp 23.03.2023].
- Wypowiedź ministra P. Czarńka w 2022 r. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8412213,czarnek-rzez-wolynska-nauka-historii-szkola.html> [dostęp 28.03.2023].
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://Zpe.gov.pl> [dostęp 7.03.2022].

