

Wolfgang Jacobmeyer

**Bez Enno Meyera
nie byłoby Komisji Podręcznikowej PRL – RFN**

Gdy wspomina się naprawdę wartościowego człowieka, można uczynić to w najbardziej wiarygodny i właściwy sposób, oceniając te jego dokonania, na których zna się samemu najlepiej. Enno Meyer, który pod wieloma względami był znaczącą postacią, choć sam się za taką nie uważał, na pewno życzyłby sobie, by ocena taka była bardziej oszczędna niż kwiecista. Zbyt prosto nie da się tego jednak uczynić, gdyż dokonania Enno Meyera były zbyt złożone i nie można ich odpowiednio wyjaśnić bez wskazania kontekstu, w którym działał. Gdy rozpoczynałem pracę w Instytucie im. Georga Eckerta w Brunzshwiku, od samego początku czułem zaufanie i rosnący podziw dla starszego prawie o pokolenie Enno Meyera. Był on wysokim, silnym mężczyzną, który każdego obdarzał przyjacielskim uśmiechem i którego spokojne i niespieszne merytoryczne wypowiedzi były błogosławieństwem dla młodego naukowca, jakim wtedy byłem. Ani w rozmowach prywatnych, ani w dyskusjach podczas posiedzeń i konferencji Enno Meyer nigdy nie owijał swoich wypowiedzi w bawełnę, ale też nie był gadułą. Raz w kuluarach konferencji śmiało się z łacińskiego terminu *loquax* i jego współczesnych przedstawicieli. Enno Meyer zadawała się raczej solidną wiedzą, którą nabył podczas pracy zawodowej jako nauczyciel gimnazjalny, dokładnymi obserwacjami rzeczy i osób oraz lakonicznym dowcipem, którego ostrość łagodziła jedynie jego przyjacielska postawa. Po lekturze mojej habilitacji na temat losu *displaced persons* po 1945 r. zauważył, że on sam czegoś takiego nie mógłby napisać. Bardzo szanowałem tę ocenę. Oczywiście, że potrafiliby coś takiego napisać, tylko inaczej niż ja, ale i tak bardzo ucieszyło mnie jego uznanie.

Jeśli w dalszej części będę próbował udowodnić, że Enno Meyer był głównym inicjatorem stworzenia polsko-niemieckich zaleceń podręcznikowych¹, wolno mi to uczynić przynajmniej z tego powodu, że źródła, z których korzystałem, są ogólnie dostępne i znane: autobiograficzne zapiski Enno

¹ Zob. na ten temat najnowsza, bardzo szczegółowa i oparta na źródłach praca Thomasa Strobela, *Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskulturen. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972–1990*, Göttingen 2015.

Meyera z 1988 r., jego 47 tez z 1956 r. i dyskusja, która z nich wynikała – szczególnie zaprezentowana w „Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht” [Międzynarodowym Roczniku Nauczania Historii] Instytutu Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi w Brunshwiku – oraz długo toczące się polsko-niemieckie rozmowy podręcznikowe od 1972 r. do dzisiaj. Następujące cztery punkty stanowią podstawę moich wywodów.

Punkt pierwszy: cecha unikatowa

Gdy w 1953 r. Enno Meyer przedstawił kierownikowi Instytutu Międzynarodowej Poprawy Podręczników Szkolnych w Brunshwiku, prof. Georgowi Eckertowi, krytykę sposobu prezentowania historii polsko-niemieckiej w podręcznikach szkolnych, ten odpisał mu we wrześniu, że stosunki polsko-niemieckie „bardzo” interesują jego samego oraz jego naukowe *alter ego*, Ottona-Ernsta Schüddekopfa, i że obaj „już długo o tym myśleli o tym, co można by w tej sprawie zrobić”².



Od lewej: Otto-Ernst Schüddekopf i Georg Eckert z dwoma współpracownikami w Instytucie Międzynarodowej Poprawy Podręczników Szkolnych w Brunshwiku, koniec lat 50.

² Enno Meyer, *Wie ich dazu gekommen bin: Die Vorgeschichte der deutsch-polnischen Schulbuchgespräche 1948–1971*, Braunschweig 1988, s. 22.

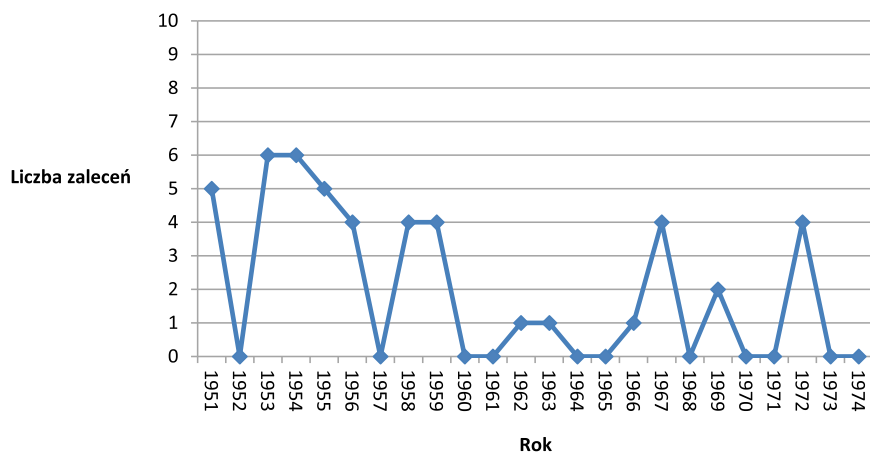
Na to zainteresowanie Polską ze strony brunszwiczian czy też konkretne działania nie ma jednak żadnych dowodów ani w niewielu zachowanych dokumentach, ani wśród tematów poruszanych w „Internationales Jahrbuch”. Jeśli weźmie się pod uwagę socjaldemokratyczną motywację brunszwiczian, należy zauważyć, że temat Polski nie wywoływał wtedy zrozumienia po lewej stronie sceny politycznej. Raczej został on instytucjowi w Brunszwiku narzucony przez outsidera z Oldenburga, Enno Meyera. Gdy jednak zdecydowano się pójść za jego radą, polsko-niemiecki dialog podręcznikowy przez ponad pół wieku, na długo po śmierci Eckerta i Schüddekopfa, zapewnił instytucjowi dynamikę, stabilizację i uznanie, a w końcu nawet status instytucji prawa publicznego.

Enno Meyer działał w pojedynkę, nie był założycielem instytucji. Jego postawa nie była obliczona na wywołanie publicznego zamieszania. Mimo to dzięki swojej pełnej spokoju wytrwałości doprowadził do tego, że historia stosunków między Polakami a Niemcami stała się naukowo, pedagogicznie, politycznie i moralnie niezbędna i zyskowna dla instytucji.

Punkt drugi: konwergencja

Od 1951 r. Georg Eckert oprócz własnej katedry naukowej kierował Instytutem Międzynarodowej Poprawy Podręczników Szkolnych, który w 1975 r. został przemianowany na Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunszwiku. Było to specyficzne, ale w warunkach powojennych zrozumiałe przedsięwzięcie. Nie miało ono ani aktu założycielskiego, ani oparcia w prawie, ani budżetu, ani własnego personelu. Istniało dzięki niematerialnej atrakcyjności tego, co międzynarodowe, improwizacji, mnogości idei i kontaktów roboczych, finansowaniu poszczególnych działań, bezinteresownym i zaangażowanym współpracownikom oraz bardziej przypadkowo niż systematycznie rozwijanym planom działania. Gdyby spróbować to uporządkować, prawdopodobnie wszystko by się posypało. Wystarczy spojrzeć na sposób przygotowywania zaleceń, by zauważyć, że z działań sprawiających wrażenie szalonych wyłania się spójny obraz instytucji³.

³ Por. dalej Wolfgang Jacobmeyer, „Empfehlungen”. *Arbeitsform, Medium und Ergebnis der international vergleichenden Schulbuchforschung*, w: „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik”, 2005, s. 196–209, tabela ze s. 200.



Liczba zaleceń podręcznikowych przygotowanych przez instytut w Brunszwiku w poszczególnych latach

Ten niespokojny obraz jest jednak równoważony przez sukces, bowiem brunszwiczanom udało się ustandaryzować przejęty z epoki Ligii Narodów termin „zalecenia” na podstawie czterech cech:

- zalecenia były raczej tekstami normatywnymi niż deskryptywnymi,
- musiały być przygotowywane bilateralnie,
- musiały być wspólnie uchwalane,
- musiały zostać opublikowane przez instytut⁴.

Wszystko to było dalekie od tego, co kształtowało zainteresowania Enno Meyera Polską. Miał on swoje wynikające z biografii powody, pragmatyczne potrzeby wyniesione z prowadzonych w Oldenburgu lekcji szkolnych, a także niefrasobliwą i upartą chęć poznania karmioną przez całe życie. Powinno nas jednak interesować nie to, co dzieli, lecz to, co łączy. Patrząc wstecz, można zauważyć silne powiązania między Oldenburgiem a Brunszwikiem. Pierwszym jest historiograficzne dokonanie Enno Meyera, polegające na uporządkowaniu pogmatwanej politycznie, skomplikowanej moralnie i pod względem faktów historii stosunków polsko-niemieckich za pomocą dających perspektywę na przyszłość 47 tez. Brunszwiczanie byli zależni od tego zewnętrznego wsparcia, gdyż nikt z nich nie był znawcą Polski ani nie miał doświadczenia z pracy w szkole, tym bardziej że stosowany przez Enno Meyera termin „tezy” był dla nich zrozumiały. „Tezy” w początkowym okresie istnienia instytutu były bowiem znane, stosowane początkowo zamiennie z terminem „uzgodnienia” albo „postanowienia”, zanim ta semantyczna różnorodność została usunięta przez ustandaryzowany

⁴ Por. tamże, s. 202.

termin „zalecenia”⁵. Istotna dla wzajemnego dopasowania się brunszwickiego i Enno Meyera wydaje się kwestia, która dotychczas nie została wystarczająco doceniona, czyli fakt, że Enno Meyer samodzielnie zbadał, w jaki sposób prowadzone są międzynarodowe badania porównawcze nad podręcznikami. Przyjrzał się bowiem zakończonym fiaskiem polsko-niemieckim rozmowom podręcznikowym pod koniec lat 30.⁶, swoje tezy wyprowadził z analizy podręczników, wskazał i skorygował niewłaściwe sposoby prezentacji w polskich i niemieckich podręcznikach, systematycznie i z namysłem nawiązywał kontakty z niemieckimi naukowcami i instytucjami badawczymi, podjął nawet kontakty robocze z polskimi naukowcami na emigracji, a więc z tymi, którzy wprawdzie nie byli właściwymi, ale jedynymi osiągalnymi polskimi partnerami⁷. Wywarło to w Brunszwiku wielkie wrażenie. Ponadto, bez inspiracji z Brunszwiku, rozwinął we właściwy sposób swoje trzy typy tez⁸, dzięki którym nie tylko uporządkował wnioski wynikające z własnych badań podręcznikowych, lecz także sformułował konkretny program poprawy podręczników szkolnych:

- tezy dotyczące błędów w niemieckich podręcznikach,
- tezy dotyczące uzupełnień w sposobie prezentacji w niemieckich podręcznikach,
- tezy dotyczące błędów w polskich podręcznikach.

Podsumowując rolę i znaczenie dokonania Enno Meyera dla instytutu w Brunszwiku, należałoby zauważyć, że nie stworzył on tylko punktu wyjścia do późniejszego opracowania zaleceń. Raczej zidentyfikował ten obszar roboczy, odstąpił – tak jak ocenił to Klaus Zernack – „dyletanctwo w prezentowaniu Polski w niemieckich podręcznikach do historii”⁹ i przede wszystkim zaznaczył intelektualne, zawodowe i moralne wymagania, którym miały sprostać późniejsze rozmowy podręcznikowe. Był to skok jakościowy.

⁵ Bliżej: tamże, s. 201.

⁶ Por. Enno Meyer, *Die deutsch-polnischen Schulbuchgespräche von 1937/38*, w: „Internationale Schulbuchforschung”, 10 (1988), s. 403–418; tenże, *Deutsch-polnischen Schulbuchgespräche*, w: „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, 24 (1973), s. 35–43.

⁷ Zob. wstęp Enno Meyera do pierwszego wydania jego tez: „Za żelazną kurtyną nie ma ani historyków, ani organizacji, z którymi wolny świat mógłby rzeczowo i niezależnie prowadzić dyskusję. A jest to przecież tak bardzo potrzebne”. Enno Meyer, *Über die Darstellung der deutsch-polnischen Beziehungen im Geschichtsunterricht*, w: „Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht”, 5 (1956), s. 225–243, tu s. 225.

⁸ Meyer, *Wie ich dazu gekommen bin...*, s. 27.

⁹ Klaus Zernack, *Zwanzig Jahre danach*, w: *Empfehlungen für die Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen*, Braunschweig 1995, s. 8.

Punkt trzeci: sposób dopasowania się

Różnica między tezami z 1956 r. a zaleceniami z 1976 r. jest niewątpliwa. 47 tez z Oldenburga zostało włączonych do 26 zaleceń z Brunshwiku. Co odróżnia oba teksty, co jest w nich wspólne?

Jeśli uwzględnimy warunki po obu stronach, narzuca się przypuszczenie, że różnica tkwiła w sposobie pracy. Enno Meyer, formułując swoje tezy, dużo częściej nawiązywał do materiału zawartego w podręcznikach szkolnych, niż działo się to w późniejszej praktyce pracy komisji z Brunshwiku, która wprawdzie także uwzględniła podręczniki szkolne, jednak w znacznie mniejszym stopniu. Ekspertyza pedagogiczna i dydaktyczna pozostała najważniejsza. Zalecenia były raczej sformułowane na abstrakcyjnym poziomie naukowym. To, że nie ma przy tym żadnej sprzeczności między – jak można go nazwać – „puentylizmem” Enno Meyera a „solidnym” językiem naukowym brunshwickiej komisji, przemawia za solidnością pracy wstępnej wykonanej przez Enno Meyera. Trafne wnioski też zostały raczej wyabstrahowane w zaleceniach. Z tego powodu – i nie tylko ze względu na wybrane przez Enno Meyera formy opowiadania w czasie teraźniejszym – jego tezy mają raczej rys historycznych interpretacji, podczas gdy zalecenia zostały sformułowane jako naukowy artykuł z dziedziny leksyki.

Można wskazać dwa instrumenty prowadzące do tego, że zalecenia są sformułowane w sposób bardziej abstrakcyjny niż tezy. Po pierwsze, dzieje się to przez kontrakcję: m.in. tezy numer 10, 12 i 14 (dotyczące Pomorza i Śląska) zostały uwzględnione w zaleceniu numer 4. Nie ma to wpływu na zawarte przesłanie. Znacznie więcej tłumaczy drugi instrument, czyli zmiana poziomu i perspektywy wyjaśniania. Jako dowód mogą posłużyć dwa krótkie teksty z tezy numer 11 oraz zalecenia numer 3. Oba teksty są zgodne w swoim znaczeniu merytorycznym, ale nie w zaprezentowanej formie: „Niemieccy władcy nie próbowali włączyć części Polski do swojej Rzeszy (tezy)” oraz „W żadnym razie hołd lenny polskich książąt składany cesarzowi nie oznaczał włączenia Polski do Rzeszy (zalecenia)”.

Na tym przykładzie widać, że tezy Enno Meyera są zbudowane narracyjnie i przedstawiają procesy, podczas gdy zalecenia przyjmują (mówiąc językiem współczesnym) ramy konstytucyjne. Tezy dysponują siłą bezpośredniego odwołania, a zalecenia uwzględniają potrzebę legitymizacji w kręgach zawodowych. Oba podejścia są możliwe i do siebie pasują, gdyż w ocenie rzeczowej są przekonujące.

Punkt czwarty: różnice

Naprawdę znaczące różnice między tezami a zaleceniami wynikają z bilateralnego procesu pracy komisji podręcznikowej. Występujący wyłącznie w swoim imieniu autor Enno Meyer nie miał problemu z procesem uzgadniania własnych tez. Jednak formułowanie jednoznacznych zaleceń jako wyniku bilateralnej pracy komisji musiało wielokrotnie przesuwać się w czasie, np. w przypadku zalecenia numer 4 (Śląsk i Pomorze) czy zalecenia numer 6 na temat roli zakonu krzyżackiego. W obu przypadkach zasadniczo sprzeczne wypowiedzi obu narodowych historiografii zestawiono z sobą, ale ich nie rozsządowano. Jedyne, co komisja osiągnęła w kwestii zakonu krzyżackiego, było opracowanie szczegółowego planu pracy, częściowo ułożonego chronologicznie, a częściowo merytorycznie. Enno Meyer ominął zaś konflikt istniejący w zaleceniach w swojej 16. tezie dotyczącej załamania się potęgi zakonu krzyżackiego. Jego narracyjny model mógł zawierać wypowiedź o zakonie krzyżackim, bowiem nie starał się sformułować żadnego ogólnego założenia, ale przedstawiał konkretny proces.

Druga grupa różnic wynika z warunków politycznych. Enno Meyer przy całym swoim zainteresowaniu historią nie był „zwierzęciem politycznym”, a tezy formułował w okresie, gdy tematyka polska nie antagonizowała tak bardzo na arenie politycznej, jak to się działo w latach 70. podczas opracowywania zaleceń.

Już ogólna charakterystyka wskazuje różnice. Podczas gdy tezy dotyczą symetrycznie wszystkich epok, zalecenia zajmują się ponadprzeciętnie czasami najnowszymi. Za tą koncentracją tematów wyraźnie skrywa się przekonanie, że historia jest tym ważniejsza, im bliżej współczesności się znajduje. Jednak nie jest to możliwy do uzasadnienia pogląd historiograficzny, lecz wynik działania politycznego, a ono miało przecież znaczenie dla zaleceń.

W zaleceniach do głosu dochodzą także kwestie narodowo-polityczne, zostały one bowiem uwydatnione przez bilateralne powiązania w polsko-niemieckiej komisji podręcznikowej. Odmienne niż Enno Meyer, który w swojej 43. tezie na temat 1939 r. mógł napisać: „Niemcy i Związek Sowiecki uzgodniły w tajnym porozumieniu podział Polski”, w zaleceniach pakt Ribbentrop-Mołotow ze względów politycznych został całkowicie usunięty. Mało taktowna debata publiczna na temat zaleceń mocno i skutecznie wpłynęła na ten właśnie fragment¹⁰. Z pewnością istotne dla krytyków były

¹⁰ Zob. Wolfgang Jacobmeyer, *Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland*, Braunschweig 1979.

pozanaukowe rozważania, przede wszystkim chęć odciążenia Niemiec przez radziecki współudział, tak jakby Hitler nie mógł rozpętać wojny bez umowy ze Stalinem¹¹. Mimo to brak wzmianki o pakcie Ribbentrop-Mołotow był złą decyzją z wielu nienaukowych przyczyn: np. ze względu na narzucony obowiązek, by zalecenia dotyczące poszczególnych części poruszały tylko skutki wydarzeń – ze względu na polskich kolegów, potrzebę wypracowania zgody czy też fakt, że Instytut Herdera w Marburgu, przypadkowo czy celowo, nie był zaangażowany w tworzenie zaleceń, albo ze względu na inne powody o charakterze godnościowym.

Tezy Enno Meyera i ranga, którą zajęły one w polsko-niemieckiej pracy podręcznikowej, nie miały z tym nic wspólnego. Z respektem dla ich autora można się nimi do dziś posługiwać, ucząc się nowych treści. To, że mogłem poznać Enno Meyera, było wzbogacającym momentem w moim życiu.

¹¹ Zob. Klaus Hildebrand, Jürgen Schmädeke, Klaus Zernack (red.), 1939. *An der Schwelle zum Weltkrieg. Die Entfesselung des Zweiten Weltkrieges und das internationale System*, Berlin 1990.