

Claudia Lenz

Norweska Szkoła Teologii i Centrum Badań nad Holokaustem, Oslo

## **Nauka historii i jej powiązania z edukacją obywatelską i edukacją w zakresie praw człowieka (EDC/HRE), a także edukacją międzykulturową (ICE)**

### **I. Co wspólnego mają ze sobą edukacja obywatelska, edukacja w zakresie praw człowieka oraz edukacja międzykulturowa?**

W niniejszym artykule podjęto staranie określenia tego, jakie znaczenie ma edukacja historyczna dla edukacji obywatelskiej (EDC)<sup>1</sup>, edukacji w zakresie praw człowieka (HRE) oraz edukacji międzykulturowej (ICE), a także przedstawienia, jak może ona łączyć te obszary<sup>2</sup>.

Te trzy obszary mają różne źródła związane z konkretnymi kontekstami historycznymi i przebiegiem wydarzeń politycznych. Koncepcja edukacji obywatelskiej (EDC) jest skutkiem powojennego przekonania, że stabilna i trwała demokracja potrzebuje silnych instytucji demokratycznych, a także świadomych swoich praw i obowiązków obywateli, wyznających demokratyczne wartości. Obecnie widoczne jest przeniesienie akcentu z aspektu wiedzowego dotyczącego systemów demokratycznych, instytucji oraz praw i obowiązków na szersze podejście w kierunku *aktywnego obywatelstwa*, powiązanego z różnymi formami uczestnictwa demokratycznego i *kultury demokratycznej*.

To przeniesienie ciężaru wskazuje również na napięcia pomiędzy bardziej zachowawczym i stabilizującym pojęciem edukacji obywatelskiej (powiązanym z koncepcjami takimi jak patriotyzm), a pojęciem bardziej krytycznym i transformacyjnym. Ma to swoje konsekwencje w podejściu do historii: stabilizująca koncepcja edukacji obywatelskiej ma na celu zapewnienie pozytywnej identyfikacji z tradycjami demokratycznymi, natomiast koncepcja krytyczna koncentruje się na walkach, kontekście oraz wyzwaniach współczesności.

Edukacja w zakresie praw człowieka jest rezultatem procesów oddolnych i odgórnych: wspólnym punktem odniesienia dla HRE jest Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 1948 r., stworzona przez organizację międzyrządową i przyjęta przez państwa narodowe, natomiast

---

<sup>1</sup>Pojęcie edukacji obywatelskiej (EDC) będzie odnosić się całego obszaru Civic and Citizenship Education, z uwzględnieniem istotnych różnic co do zakresu demokracji i uczestnictwa w niej, a także kryteriów obywatelstwa. Niektóre z tych różnic zostaną omówione w świetle ich związku z edukacją historyczną.

<sup>2</sup>Pojęcie edukacji międzykulturowej (ICE) odnosić się będzie do całego obszaru edukacji międzykulturowej, wielokulturowej i krytycznej edukacji wielokulturowej, z uwzględnieniem różnych założeń względem kultury i tożsamości kulturowej. Niektóre z tych różnic zostaną omówione w świetle ich związku z edukacją historyczną.

walka z naruszeniami praw człowieka przez państwo toczy się na poziomie lokalnym społeczeństwa obywatelskiego. Znajduje to silne odzwierciedlenie w zasadach i podejściu HRE, takich jak Deklaracja na temat Edukacji i Szkoleń w zakresie Praw Człowieka z 2011 r. Tutaj koncepcja upodmiotowienia związana jest z możliwością dochodzenia praw własnych i innych osób oraz wpływania na zmiany społeczne poprawiające ogólną sytuację w zakresie praw człowieka. W ramach takiego podejścia historia nie może być postrzegana wyłącznie w pozytywnym świetle. Oczywiście opowieści o zmaganiach zakończonych powodzeniem oraz „bohaterach w walce o prawa człowieka” mogą być budujące, zapewniając wzory do naśladowania, lecz krytyczny wymiar będzie zawsze miał kluczowe znaczenie: relacje na temat niesprawiedliwości i pogwałceń praw człowieka pogłębiają świadomość i stanowią ostrzeżenie na dziś.

Edukacja międzykulturowa wyrasta również z walki przeciw rasizmowi i kolonializmowi oraz na rzecz równych praw i wzajemnego zrozumienia w kulturowo zróżnicowanych społeczeństwach. Chociaż w ramach edukacji międzykulturowej istnieje stosunkowo duża różnorodność pojęć (szczególnie, gdy weźmie się pod uwagę powiązane koncepcje, takie jak dialog międzykulturowy czy międzykulturowość), to obejmuje ona zazwyczaj w ten czy inny sposób następujące zagadnienia:

- formowanie się i negocjowanie tożsamości w ramach modeli kulturowych,
- interakcje i zależności pomiędzy jednostkami i grupami o różnych podłożach kulturowych oraz
- relacje (dominacji) pomiędzy większością, jej normami i instytucjami, a różnymi mniejszościami.

Jeśli chodzi o historię, to powyższe perspektywy wskazują na nieco odmienne kierunki: jeśli w centrum uwagi postawimy tożsamość i jej formowanie, to oczywiście dużą rolę odgrywać będą tradycje oraz narracje kulturowe. Po raz kolejny możemy mieć tu do czynienia z perspektywą stabilizującą bądź krytyczną. W przypadku mniejszości (np. ludów rdzennych), które były uciskane polityką asymilacyjną, odbudowa ich własnej kultury i tradycji, a także uznanie tych tradycji przez większość może stanowić istotny element, a nawet warunek pojednania. Jednak w przypadku samej mniejszości może istnieć ryzyko homogenizacji i samoescjalizacji, co stanowi szczególne utrudnienie dla tych części mniejszości, które pragną interpretować własną tożsamość w odmienny sposób.

Pomimo tego, że opis ten nie przedstawia w sposób idealny zróżnicowanych i częściowo kwestionowanych podejść we wszystkich trzech obszarach, w ostatnich latach daje się zauważyć zjawisko, które pozwala na ich zbliżenie. Wszystkie te obszary mają na celu edukowanie młodych ludzi po to, by uzyskali oni świadomość możliwości i ograniczeń w kwestii

równych praw i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym, a także by mogli realizować i utrwalać te szanse. Celem jest tu *upodmiotowienie* uczących się. Co więcej, na skutek globalizacji, migracji i rosnącej różnorodności kulturowej, wizja równego i aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa przekształciła się w bardziej zintegrowaną ideę demokracji, praw człowieka i różnorodności.

## II. Historia, sprawczość i upodmiotowienie

Historia dotyka niektórych najbardziej egzystencjalnych cech ludzkiego istnienia: narracje historyczne przedstawiane w muzeach, wystąpieniach polityków, ale też w codziennych sytuacjach – takich jak rozmowy przy rodzinnym stole – łączą przeszłość z teraźniejszością, ubierają przeszłość i teraźniejszość w narracje i schematy interpretacyjne pomagające stworzyć i utrzymać poczucie tożsamości i przynależności. Ale historia i świadomość historyczna zapewnia również wgląd w przyszłość: sposób, w jaki interpretujemy przeszłość (Rüsen 2016) kształtuje nasze oczekiwania na temat tego, „co się *stanie*” oraz normatywną bazę naszych założeń na temat tego, „co *powinno* się stać”. Poprzez opowieści o historii przekazywane są też normy i wartości – odnosi się to do wszystkich aspektów kultury i edukacji historycznej.

Koncepcja *upodmiotowienia* dotyczy historii, a mówiąc bardziej precyzyjnie – związku pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Jeśli celem edukacji jest umożliwienie uczącym się zrozumienia zasad demokracji, praw człowieka i szacunku dla różnorodności, a także działania zgodnie z tymi zasadami, to powinni być oni także przygotowani do działania na rzecz *zmiany* – edukacja staje się transformująca i potencjalnie przyczynia się do zmian społeczno-politycznych. Prognozy na *przyszłość* mają wpływ na możliwe sposoby opowiadania i interpretowania przeszłości. Historia nie jest już ograniczona do legitymizujących aktualne status quo opowieści na temat tradycji i dziedzictwa, a za to staje się źródłem wiedzy i refleksji na temat różnych sposobów interpretacji i organizacji świata. Ta oświeceniowa rola historii zostanie bardziej szczegółowo omówiona w kolejnych akapitach.

Dlatego nauczanie historii może mieć silny wpływ na tożsamość i poczucie przynależności młodych ludzi, a także na wartości związane z tą tożsamością – nawet jeśli dzieci mają dostęp do wielu innych narracji i interpretacji historycznych, na przykład w mediach. Nieprzypadkowo dyktatorzy natychmiast po zdobyciu władzy dokonują zmian w podręcznikach i nauczaniu historii, by ujednoczyć je z nową doktryną władzy i jej interpretacją przeszłości.

Przez większość czasu za historie warte opowiadania i przekazywania uznawano te dotyczące królów i władców oraz ich wielkich czynów i zwycięstw. Tworzono z nich projekcje na przyszłość, o ile nie na wieczność. Historia była środkiem stabilizacji bieżącego układu sił.

Oświecenie zmieniło relację pomiędzy elementami, które historyk Reinhart Koselleck (1985) nazywał „przestrzenią doświadczenia” i „horyzontem oczekiwań”. Oznaczało to, iż na scenę wkroczył autonomiczny podmiot ludzki, zastępując wieczną prawdę przekazaną przez Boga. Podmiot ten, zdolny do niezależnego myślenia i działania, był w stanie *zmieniać historię*. Pojawił się całkowicie nowy zestaw idei wskazujący, że zmiany historii może dokonać każdy mężczyzna i każda kobieta – klasa robotnicza, kobiety, niewolnicy i ludy skolonizowane mogły od teraz od nowa napisać historię.

Od tego momentu spisywanie i nauczanie historii stały się **potencjalnie upodmiotawiające**.

Świadomość historyczna jest warunkiem sprawczości: zdolność podmiotowego działania we własnym życiu i w kontekście zmian społecznych wiąże się z możliwością opowiadania własnej historii i identyfikacji z podmiotami historycznymi. Jest to jeden z powodów, dla których zbiorowe narracje na temat oporu przed uciskiem mają wielkie znaczenie. Zapewniają możliwość identyfikacji z rolą podmiotu dokonującego zmiany.

Ale jeszcze ważniejsze od treści przekazywanych i nauczanych opowieści są zdolności w zakresie krytycznego myślenia i refleksji. Najlepiej, gdyby upodmiotowienie edukacji historycznej odbywało się bez jakiegokolwiek indoktrynacji lub manipulacji, tj. bez identyfikowania się z poszczególnymi narracjami i interpretacjami przeszłości.

Edukacja historyczna w czasach nowożytnych wyglądała jednak inaczej: w XIX w. nauczanie historii w szkołach służyło przede wszystkim kształtowaniu *tożsamości narodowej*. W czasach nowożytnych wdrażanie historii jako przedmiotu szkolnego zbiegało się w znacznej mierze z procesem budowania narodu, a nowy przedmiot stawał się elementem kształtowania wspólnej tożsamości członków „narodu” przy pomocy poczucia przynależności. Zgodnie z tym celem, głównym zadaniem nauczania historii było przedstawienie stosunkowo zamkniętego ujęcia „konkretnej” przeszłości jako spójnej narracji skupiającej się na aspektach narodowego „charakteru”, dumy, heroizmu i w końcu cierpienia. Spuściznę tego nacjonalistycznego paradygmatu w nauczaniu historii można dzisiaj zaobserwować we wszystkich państwach europejskich (Osler, Lybæck2014). Wchodzi on jednak w mniej lub bardziej otwarty konflikt z ukierunkowaniem na wartości takie jak demokracja czy prawa człowieka, promujące znacznie bardziej krytyczne, autorefleksyjne i zdenacjonalizowane/ kosmopolityczne ujęcie historii.

ONZ (2016) oraz Rada Europy (2001, 2011) w ostatnich latach postulują formę nauczania historii mającą na celu upodmiotowienie uczniów tak, by mogli oni dokonywać świadomych i niezależnych ocen historycznych, odnosić się do sprzecznych narracji historycznych i podejmować krytyczną refleksję na temat „wizerunków innych”, które często towarzyszą „historii dumy” na temat własnej grupy lub narodu.

W następnych akapitach opisany zostanie szereg zasad i podejść pedagogicznych, które pokazują, jak edukacja historyczna przyczynia się do tej całościowej, edukacyjnej wizji upodmiotowienia.

### **III. „Przeszłość jako odległy inny” – historyzacja jako potężne narzędzie budujące zdolność do refleksji**

Tak jak historyczna świadomość stanowi kluczowy warunek sprawczości człowieka, *historyzacja* stanowi sztukę tworzenia systematycznych relacji pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością w celu krytycznego spojrzenia na własne czasy i lepszego ich zrozumienia, a także w celu uzyskania perspektywy pożądanego przyszłości.

Historyzacja jest związana z upodmiotowieniem poprzez uświadomienie, że sprawy nie zawsze miały się tak samo jak dzisiaj, oraz że uległy zmianie na skutek *ludzkich decyzji i działań*. Historyzacja oznacza badanie zjawisk z pewnej perspektywy, w kategoriach ciągłości i rozłączności, oznacza badanie przyczyn osiągnięć dnia dzisiejszego, a także analizowanie życia codziennego oraz katastrof przeszłości bez zakładania, że determinują one przyszłość. Wszystko to, co zostało stworzone i uformowane poprzez ludzkie działanie, może zostać zmienione i udoskonalone przez takie działanie.

### **IV. Historia, tożsamość i przynależność**

Edukacja odgrywa kluczową rolę w formowaniu tożsamości. Na wiele sposobów, nie tylko na lekcjach historii, uczniowie napotykają narracje zajmujące się kwestią tego, „kim jesteśmy” i „w jaki sposób staliśmy się tymi, kim jesteśmy”. Na przykład wiele szkół posiada własne tradycje i rytuały odnoszące się do tych tradycji (doroczne uroczystości rozpoczęcia/zakończenia semestru, rytuały związane z wydarzeniami sportowymi itp.). Wszędzie tam, gdzie współczesne wartości i normy powiązane są z przeszłością, pojawia się pojęcie przynależności.

Pytania zatem są następujące: Kto komu opowiada czyje historie? Oraz: Kto ma prawo przemawiać w imieniu przeszłości?, kto jest uciszany?

Wymiar upodmiotawiający edukacji historycznej związany jest nie tylko z przedstawianymi narracjami, ale też ze zdolnościami i kompetencjami do zadawania tych krytycznych pytań na temat wykorzystywania przeszłości oraz na temat związanego z tym efektu integracji i wykluczenia.

## V. Historia, wieloperspektywiczność i „życie razem”

Ponieważ historia jest tak mocno związana z tożsamością i przynależnością, jest też silnie związana z emocjami. Narracje historyczne mogą odwoływać się do empatii i sympatii, mogą też mobilizować strach, oburzenie i nienawiść. Historia może stanowić element różnorodnych konfliktów. Narracje konfrontacyjne mogą uruchamiać uspięne konflikty i utrzymywać istniejące. Historie niesprawiedliwości społecznych i konfliktów można wykorzystać w celu tworzenia idei i podziału „my” i „oni”, a stworzone w ten sposób wizerunki innych można łatwo mobilizować do generowania agresji.

Częścią wspólną edukacji obywatelskiej i edukacji w zakresie praw człowieka, a także edukacji międzykulturowej jest to, że starają się unikać lub rozbrajać konfrontacyjne narracje i promować tolerancję dla różnic oraz wzajemne zrozumienie, a także zdolność do „postawienia się w sytuacji innej osoby”.

*Pluralizm*, jeden z kluczowych wymiarów demokracji, posiada również wymiar historyczny. W celu akceptacji rozbieżnych lub sprzecznych ujęć historycznych potrzebna jest umiejętność tolerowania i konstruktywnego radzenia sobie z różnymi opiniami i sprzecznymi poglądami na świat poprzez odwoływanie się do wzajemnego szacunku, krytycznego myślenia oraz refleksji.

*Wieloperspektywiczność*, czyli umiejętność spojrzenia na dany problem z różnych perspektyw, stanowi jedną z podstawowych zasad w unikaniu spolaryzowanych narracji i wrogich interpretacji przeszłości. Wieloperspektywiczność stanowi również centralną zasadę edukacji międzykulturowej. Niekoniecznie opiera się to na idei wzajemnego zrozumienia jako „rozumienia innego”, jak gdyby ci „inni” (kultura, grupa itp.) byli czymś stałym i statycznym. Co więcej, wieloperspektywiczność może przyczynić się do krytycznej refleksji i dekonstrukcji samych pojęć „my” i „oni”. Zamiast skupiania się na tym, co „my” mamy wspólnego, a co oddziela nas od „nich”, można uwidocznic różnice w ramach samych tych grup lub kultur (różnorodność wewnętrzna). Być może „nasza” historia ma więcej wspólnego z „ich” historią niż chciałyby to przedstawiać nacjonalistyczne lub ideologiczne narracje? Koncentracja na *Wspólnych historiach* jest zatem bardzo potężnym sposobem zastępowania uczuć strachu i awersji wobec osób z założenia innych, wykorzystując w tym celu ideę wspólnego doświadczenia, dziedzictwa i osiągnięć.

## VI. Uczenie się „o”, „przez” i „dla” w edukacji historycznej

Jeśli edukacja historyczna ma wносить wkład w demokrację i prawa człowieka, to nie może się ograniczać do przekazywania wiedzy **na temat** historycznych doświadczeń związanych z niesprawiedliwością lub walką o demokrację i wolność, czy też skupiać się wyłącznie na prawach człowieka i instytucjach demokratycznych. Upodmiotowienie uczniów w taki sposób,

by uzyskali oni świadomość godności oraz praw demokratycznych i praw człowieka każdej jednostki, oraz potrafili stanąć w obronie tych praw, wymaga uwzględnienia w procesie nauczania elementu doświadczenia związanego z uczestnictwem – uczeń powinien stać się właścicielem własnego procesu uczenia, a nie tylko przedmiotem interwencji pedagogicznej stworzonej bez uwzględnienia jego/jej zainteresowań, silnych stron czy potrzeb. W przypadku edukacji historycznej oznacza to, że proces uczenia się musi być otwarty na to, co jest ważne i istotne dla uczniów w świetle ich osobistego doświadczenia, a także musi zachęcać ich do wyrażania własnych poglądów i interpretacji, przy jednoczesnej akceptacji opinii innych osób. Ten wymiar procesu uczenia się nazywany jest **uczeniem się poprzez** – lub w ramach – wartości promujących demokrację, prawa człowieka i zrozumienie międzykulturowe.

Edukacja obywatelska i edukacja w zakresie praw człowieka, a także edukacja międzykulturowa są inicjatywami *zorientowanymi na przyszłość*, zakładającymi sprawczą rolę ucznia. W Artykule 2 *Deklaracji Organizacji Narodów Zjednoczonych o Edukacji i Szkoleniach w zakresie Praw Człowieka* z 2011 r. ten wymiar procesu uczenia się nazywany jest "**uczeniem się dla**":

"Edukacja i szkolenia w zakresie praw człowieka zawierają w sobie wszelkie działania edukacyjne, szkoleniowe, informacyjne, uświadamiające i uczące, których celem jest promowanie powszechnego szacunku dla i przestrzegania wszystkich praw człowieka i wolności podstawowych, przyczyniając się w ten sposób m.in. do zapobiegania naruszeniom i nadużyciom praw człowieka poprzez zapewnienie osobom wiedzy, umiejętności i zrozumienia, a także poprzez kształtowanie ich postaw i zachowań w celu przygotowania ich do budowania i promowania uniwersalnej kultury praw człowieka".

Te wzajemnie powiązane i współzależne kompetencje sprawiają, że uczniowie sami kontrolują swój proces uczenia się i stają się współodpowiedzialni za swoje otoczenie edukacyjne.

## **VII. Historia i kompetencje dla kultury demokratycznej**

W prowadzonych w ostatnich latach międzynarodowych badaniach edukacyjnych istnieje zasadniczo zgoda co do tego, że aktywne uczestnictwa w procesach demokratycznych nie nabywa się wyłącznie poprzez przyswajanie wiedzy (zob. ICCS 2009). Dana osoba może posiadać wybitną wiedzę w zakresie zasad i systemów demokratycznych, a mimo to może mieć trudności z uczestnictwem w procesach demokratycznego podejmowania decyzji, realizacją własnych praw oraz szanowaniem i chronieniem praw innych osób. Dana osoba może również posiadać dogłębną wiedzę na temat przypadków niesprawiedliwości w czasach

minionych, ale mimo to może nie chce angażować się w promowanie uczciwości i sprawiedliwości we własnym otoczeniu.

Wiedza potrzebna jest, by rozpoznać współczesne zagrożenia – ale wiedza musi mieć związek z umiejętnością różnicowania, dostrzegania, gdzie kończy się historyczna analogia i w jaki sposób nasza konkretna sytuacja różni się od przeszłości.

By móc promować i bronić demokrację i prawa człowieka, dana osoba musi być w stanie interweniować werbalnie, poprzez argumentację i/lub działanie lub współdziałanie z innymi osobami. Ale taka umiejętność to tylko jedna strona podmiotowości – konieczna jest do tego również wola. Rozwój umiejętności i postaw jest ze sobą powiązany – np. w celu przeciwdziałania aktom nienawiści lub dyskryminacji należy wiedzieć, z kim można się sprzymierzyć i w jaki sposób współpracować, by takim aktom przeciwdziałać. W tym celu należy być również zmotywowanym i chętnym do korzystania z własnej wiedzy i umiejętności. Wymaga to procesu edukacyjnego, który ma świadomość wartości i zasad demokracji oraz pozwala uczniom – będącym jednostkami i członkami społeczności, w ramach której współpracują i koegzystują – na rozwój postaw, umiejętności i wiedzy poprzez doświadczanie i praktykowanie demokracji.

Wiele z tych kompetencji można rozwijać poprzez edukację historyczną.

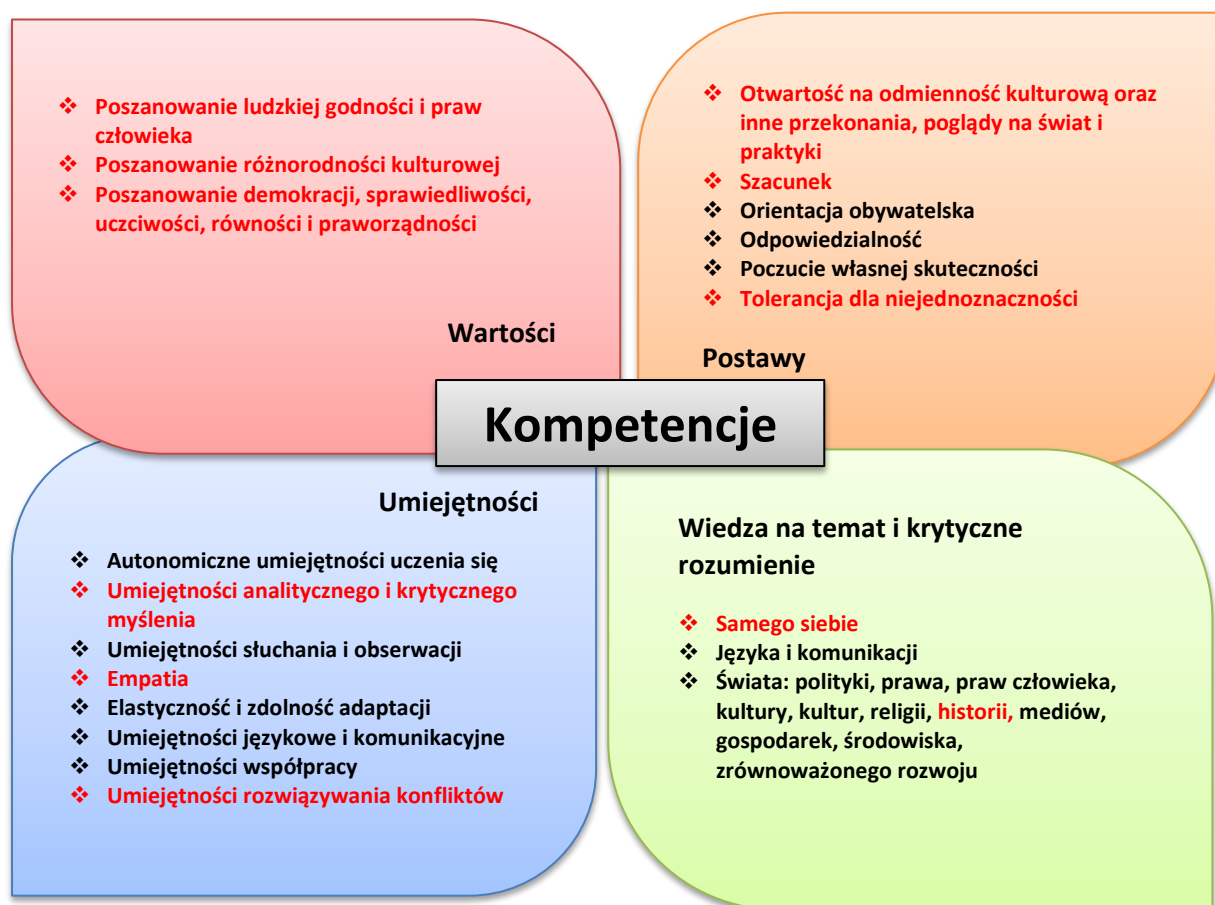
Jak wspomniano wcześniej, narracje historyczne mogą angażować uczniów intelektualnie i emocjonalnie. Praca nad zindywidualizowanymi historiami przedstawiającymi różne punkty widzenia na dane wydarzenie historyczne może zmotywować uczniów do przyjmowania perspektywy różnych podmiotów historycznych. Sprzyja to rozwojowi empatii i otwartości na odmienność kulturową.

Świadomość faktu, że historia jest zawsze opowiadana z konkretnej perspektywy i że historyczne narracje służą poszczególnym interesom, stanowi podstawę krytycznego myślenia i refleksji.

Niniejsze przykłady mogą zilustrować to, jak edukacja historyczna może w bezpośredni sposób przyczyniać się do rozwoju kompetencji w zakresie kultury demokratycznej.

Spośród 20 elementów składowych modelu kompetencji w zakresie kultury demokratycznej, najbardziej istotne znaczenie dla nauczania historii mają podkreślone na czerwono postawy, wartości, umiejętności, wiedza i krytyczne rozumienie. Model ten pokazuje, jak świadomie planować i oceniać nauczanie historii w ramach edukacji na rzecz demokratycznego uczestnictwa i międzykulturowego zrozumienia.





### Źródła:

ICCS (2009) *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, Wolfram Schulz, John Ainley, Julian Fraillon, David Kerr, Bruno Losito, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam

Kosseleck Reinhardt (1985) *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*, translated by Keith Tribe, Cambridge 1985

Lenz Claudia (2016) *Human Rights Education and History Education. A congeniality of souls?*, w: Lenz C., Brattland S., Kvande L. (red.): *Crossing Borders: Combining Human Rights Education and History Education*, Lit Verlag, Belin – Münster – Wien – Zürich – London

Organizacja Narodów Zjednoczonych (1948), *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*

Organizacja Narodów Zjednoczonych (2011), *Deklaracja Organizacji Narodów Zjednoczonych o Edukacji i Szkoleniach w zakresie Praw Człowieka*

Organizacja Narodów Zjednoczonych (2016), *Raporty Specjalnego Sprawozdawcy/ Prawa Kulturowe*

Osler Audrey, Lybæk Lena (2014), *Educating „the new Norwegian we”: An examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia*, w: „Oxford Review of Education”, 40(5)

Rada Europy (2001), *Zalecenie Rady Europy w sprawie nauczania historii w XXI wieku*

Rada Europy (2011), *Zalecenie Rady Europy w sprawie nauczania historii oraz obrazu innych*

Rada Europy (2016), *Kompetencje na rzecz Kultury Demokratycznej*

Rüsen Jörn (2006) *Meaning and Representation in History*, Berghahn Books, New York-London