

Katarzyna Górak-Sosnowska  
Joanna Modrzejewska-Leśniewska  
Aleksandra Tołczyk

# Islam i muzułmanie w podręcznikach szkolnych



SGH Oficyna  
Wydawnicza

# **Islam i muzułmanie w podręcznikach szkolnych**



Katarzyna Górak-Sosnowska  
Joanna Modrzejewska-Leśniewska  
Aleksandra Tołczyk

# Islam i muzułmanie w podręcznikach szkolnych



Publikacja powstała w ramach projektu „Let’s Empower, Participate and Teach Each Other to Hype Empathy: Challenging discourse about Islam and Muslims in Poland (EMPATHY)” (101049389 CERV-2021-EQUAL), realizowanego w ramach Citizens, Equality, Rights and Values Programme (CERV).



Projekt finansowany przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie należą wyłącznie do autora(ów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Komisji Europejskiej. Ani Unia Europejska, ani Komisja nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



Dofinansowane przez Unię Europejską

Praca naukowa opublikowana w ramach projektu międzynarodowego współfinansowanego ze środków programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pn. „PMW” w latach 2022–2023; umowa nr 5245/GRANT KE/2022/2.

### Recenzje

Daniel Boćkowski

Marta Woźniak-Bobińska

### Redakcja językowa

Paulina Janczylik

© Copyright by Katarzyna Górak-Sosnowska, Joanna Modrzejewska-Leśniewska, Aleksandra Tołczyk & Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2023  
Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej publikacji bez zgody wydawcy zabronione.

Wydanie I

**ISBN 978-83-8030-610-3**

Oficyna Wydawnicza SGH – Szkoła Główna Handlowa w Warszawie  
02-554 Warszawa, al. Niepodległości 162  
www.wydawnictwo.sgh.waw.pl  
e-mail: wydawnictwo@sgh.waw.pl

### Projekt i wykonanie okładki

Magdalena Limbach

### Skład i łamanie

DM Quadro

### Druk i oprawa

Volumina.pl Sp. z o.o  
ul. Ks. Witolda 7–9, 71–063 Szczecin  
tel. 91 812 09 08 , e-mail: druk@volumina.pl

Zamówienie 68/IV/23

# SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE</b> .....	<b>7</b>
Czy zawsze tak było? .....	11
Uwagi metodologiczne .....	14
<b>ROZDZIAŁ 1</b>	
<b>ANALIZA TREŚCI PODRĘCZNIKÓW W KONTEKŚCIE POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI</b> .....	<b>19</b>
<b>Aleksandra Tołczyk</b>	
System oświaty po 1989 roku .....	20
Struktura i etapy edukacji w Polsce .....	25
Wizje polskiej szkoły .....	27
Podstawa programowa – program nauczania – podręcznik .....	29
Ukryty program nauczania w polskich podręcznikach .....	33
<b>ROZDZIAŁ 2</b>	
<b>MAHOMET I NARODZINY ISLAMU W PODRĘCZNIKACH DO HISTORII</b> .....	<b>39</b>
<b>Katarzyna Górak-Sosnowska</b>	
Przed islamem .....	41
Mahomet i objawienia .....	41
Islam – dogmaty i zasady wiary .....	45
Podboje i podziały w imperium arabsko-muzułmańskim .....	48
Rozwój kultury i nauki .....	49
Przegląd ilustracji .....	50
Ćwiczenia i teksty źródłowe .....	51
Wnioski .....	53
<b>ROZDZIAŁ 3</b>	
<b>ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO HISTORII DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH</b> .....	<b>59</b>
<b>Joanna Modrzejewska-Leśniewska</b>	
Klasa IV .....	61
Klasa V .....	63
Klasa VI .....	67
Klasa VII .....	70
Klasa VIII .....	74
Podsumowanie .....	79

# SPIS TREŚCI

## ROZDZIAŁ 4

### ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO HISTORII DLA SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH ..... 83

Joanna Modrzejewska-Leśniewska

Klasa I .....	84
Klasa II .....	89
Klasa III .....	92
Podsumowanie .....	96

## ROZDZIAŁ 5

### ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO GEOGRAFII .... 99

Katarzyna Górak-Sosnowska

Szkoła podstawowa .....	102
Liceum ogólnokształcące i technikum .....	119
Przegląd ilustracji .....	126
Podsumowanie .....	129

## ROZDZIAŁ 6

### ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE I EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA ..... 135

Aleksandra Tołczyk

Podstawa programowa WOSu .....	137
Prawa człowieka .....	139
Mniejszości narodowe i etniczne .....	141
Islam jako religia .....	142
Relacje państwo – Kościół .....	145
Kryzys uchodźczy z 2015 roku .....	146
Współczesny terroryzm .....	148
Ćwiczenia i teksty źródłowe .....	154
Wnioski .....	156

### SPIS TABEL ..... 161

### NOTY O AUTORKACH ..... 163

### INFORMACJA O PROJEKCIE EMPATHY ..... 165



---

# WPROWADZENIE

---



Spośród różnych środków dydaktycznych stosowanych w szkole podręczniki zdają się być najbardziej wdzięcznym przedmiotem badań. Ich treść stanowi rozwinięcie i odzwierciedlenie stosownych podstaw programowych. Są zatem niejako odbiciem tego, czego – według twórców podstaw programowych – uczniowie powinni się dowiedzieć, jakie umiejętności posiadać. Dotyczy to zarówno tematów, które poruszają, jak również często określonej narracji, czyli optyki, którą przyjmują. W tym sensie podręczniki są zwierciadłem funkcjonujących w społeczeństwie przekonań na temat obrazu siebie i innych. W procesie edukacyjnym obrazy te są replikowane i przekazywane uczniom, rozwijając w nich świadomość kulturową<sup>1</sup>, społeczną i polityczną. Dotyczy to zwłaszcza, ale nie wyłącznie<sup>2</sup>, treści dotyczących wyzwań współczesności, które pojawiają się w podręcznikach do geografii, wiedzy o społeczeństwie czy edukacji dla bezpieczeństwa. Wówczas nierzadko podręczniki wpisują się w dyskurs medialny na dany temat, replikując dominujący sposób narracji. Wiele z tych wyzwań, jak chociażby kryzys uchodźczy z 2015 roku, zostało w polskim dyskursie mocno upolitycznionych<sup>3</sup>, co dodatkowo stwarza trudność w przygotowaniu właściwych treści do podręcznika.

---

<sup>1</sup> I. Morawska, *Rola podręcznika w kształtowaniu postawy ucznia wobec tradycji na lekcjach języka polskiego*, w: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), UMCS, Lublin 2009.

<sup>2</sup> Na temat tego, w jaki sposób podręczniki ukazują utarte i replikowane narracje historyczne przyjęte w danym społeczeństwie por. M. Gibatdinov, *Muslims in European History (Our Common History – Through the Prism of History Textbooks)*, „Tatarica: Culture, Personality and Education” 2007, vol. 29, no. 3.

<sup>3</sup> M. Krzyżanowski, *Discursive Shifts in Ethno-Nationalist Politics: On Politicization and Mediatization of the “Refugee Crisis” in Poland*, „Journal of Immigrant and Refugee Studies” 2018, vol. 16, no. 1–2.



Polskie podręczniki szkolne były przedmiotem kilku analiz tematycznych o charakterze przekrojowym dotyczącym edukacji antydyskryminacyjnej<sup>4</sup>, edukacji globalnej<sup>5</sup>, innych ludów i narodów<sup>6</sup>, rodziny<sup>7</sup> oraz *gender*<sup>8</sup>. Symptomatyczne jest to, że zdecydowaną większość tych analiz zrealizowały organizacje pozarządowe. Badań na temat wizerunku islamu i muzułmanów w polskich podręcznikach nie znalazłyśmy<sup>9</sup>, z wyjątkiem opracowania opublikowanego ponad dekadę temu przez jedną z nas<sup>10</sup>. W niniejszej monografii zdecydowałyśmy się wypełnić tę lukę.

Wybór islamu i muzułmanów został podyktowany narastającą potrzebą rozprawienia się z mitami, uogólnieniami i nieprawdziwymi informacjami. Przez ostatnie lata wzrosła liczba muzułmanów mieszkających w Polsce<sup>11</sup>, prowadzących tutaj biznesy (np. zakup udziałów w rafinerii w Gdańsku przez saudyjski koncern paliwowo-che-

<sup>4</sup> M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

<sup>5</sup> A. Chomczyńska-Czepiel, *Nieobecny świat. Edukacja globalna w podręcznikach. Raport z analizy podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2019; E. Kielak, D. Cieślakowska, A. Kudarewska, *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, Grupa Zagranica, Warszawa 2016.

<sup>6</sup> A. Landau-Czajka, *Inne kraje – inni ludzie. Państwa, ludy, narody w podręcznikach szkolnych dla klas I–III w latach 2000–2020*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2021, t. LVIII.

<sup>7</sup> K. Banach, *Obraz rodziny w podręcznikach szkolnych do edukacji wczesnoszkolnej – krzywe zwierciadło czy rzeczywistość*, w: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*, A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło (red.), KUL, Lublin 2015.

<sup>8</sup> I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 1–3, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.

<sup>9</sup> W innych państwach podobne badania są prowadzone od co najmniej dwóch dekad; por. np. N. Ihtiyar, *Islam in German Textbooks: Examples from Geography and History*, „Prospects” 2003, vol. 33, no. 4; A. al-Qazzaz, *The Image of Arab and Islam in Introduction to Sociology College Textbooks in the United States*, „Digest of Middle East Studies” 2002, vol. 11, no. 2; A. Wiseman, *Representations of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks*, „Digest of Middle East Studies” 2014, vol. 23, no. 2; G. Jonker, *Caught in a Nutshell: “Islam” and the Rise of History Textbooks in Germany (1700–2005)*, „Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2011, vol. 3, no. 1; T. Balci, *Islam and the Middle East in Texas Textbooks*, „Digest of Middle East Studies” 2018, vol. 27.

<sup>10</sup> K. Górac-Sosnowska, *Perception and Misperception of Islam in Polish Textbooks*, „Rocznik Orientalistyczny” 2007, t. 60, nr 1.

<sup>11</sup> Między różnymi źródłami nie ma zgodności co do liczebności społeczności muzułmańskiej w Polsce. Jest ona szacowana między 15 a 45 tys. Trudność w zdefiniowaniu liczebności tej społeczności wynika przede wszystkim z tego, że jakaś część „wymyka się” statystykom. Dotyczy to przede wszystkim imigrantów czy uchodźców, którzy nie mają polskiego obywatelstwa i prawa stałego pobytu. Przykładem mogą być Czeczeni, których liczbę w latach 90. XX w. szacowano na 80 tys., przy czym mowa jest tutaj tylko o tych, którzy ubiegali się o ochronę międzynarodową w Polsce. Natomiast obecnie liczba ta jest oceniana na ok. 4 tys. Do grupy wyznawców islamu w Polsce zalicza się Tatarów, przy czym należy podkreślić, że nie wszyscy Tatarzy są muzułmanami. Liczebność społeczności tatarskiej szacuje się na 2–6 tys., przy czym według Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań, przeprowadzonego w Polsce w 2011 roku, 1916 osób określiło swoją przynależność jako tatarską. *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2015, s. 122; K. Pietrasik, *Uchodźcy czeczeńscy w Polsce w latach 1994–2000*, Difin, Warszawa 2020.

miczny Saudi Aramco)<sup>12</sup>, jak również rośnie liczba wyjazdów urlopowych Polaków do Turcji czy Egiptu<sup>13</sup>. Jednocześnie, jak zauważono w Komunikacie z badań CBOS: „Ponieważ bezpośredni kontakt z muzułmanami jest w naszym kraju sporadyczny, większość Polaków wyrabia sobie opinie na podstawie informacji pojawiających się w mediach, które – nieco generalizując ich przekaz – dotyczą na ogół zamachów terrorystycznych lub wojny. Trudno się temu dziwić, gdyż osobistą znajomość muzułmanina lub muzułmanki deklaruje zaledwie co siódmy badany (14%)”<sup>14</sup>.

Można by powiedzieć, że problematyka dotycząca islamu i muzułmanów pojawia się w podstawie programowej, a tym samym w podręcznikach, na tyle rzadko, że nie warto poświęcać jej badawczej uwagi. Nic bardziej mylnego. Po pierwsze, islam i muzułmanie podlegają silnej negatywnej stereotypizacji w społeczeństwie polskim<sup>15</sup>, która pojawiła się jako reakcja na wydarzenia na arenie międzynarodowej – zamachy z 11 września 2001 roku, kryzys uchodźczy w Europie z 2015 roku czy zamachy terrorystyczne motywowane radykalnym islamem. Co istotne, znaczna część negatywnego dyskursu ma charakter przeszczepiony, a zatem nie dotyczy mieszkających w Polsce muzułmanów, lecz wydarzeń i osób znajdujących się w innych państwach czy regionach świata<sup>16</sup>. Po drugie, muzułmanie – podobnie jak inni ludzie zamieszkujący państwa pozaeuropejskie<sup>17</sup> – są postrzegani przez pryzmat egzotyki. Być może wynika to w dużej mierze z (pozornie) monokulturowego charakteru społeczeństwa polskiego, w którym zdecydowana większość społeczeństwa to Polacy (Słowianie)<sup>18</sup> i katolicy (chrześcijanie). Po trzecie, i chyba najważniejsze, sposób przedstawiania islamu i muzułmanów w podręcznikach szkolnych dotyka muzułmańskich uczniów w polskich szkołach.

<sup>12</sup> A. Koper, A. Banacka, *Poland Refiner PKN to sell Lotos Assets to Aramco, MOL to Complete Takeover*, Reuters, 12.01.2022, <https://www.reuters.com/business/energy/pkn-orlens-agrees-deals-sell-grupa-lotos-assets-aramco-mol-unimot-rossi-biofuel-2022-01-12/> (dostęp: 2.03.2023).

<sup>13</sup> W 2019 roku Turcję wybrało 22,44% turystów, Egipt – 12,52%, Tunezję – 3,67%. W 2020 roku, w kierunkach określanych jako „egzotyczne”, Zjednoczone Emiraty Arabskie miały 12,1% udziału, a Oman 4,7%; por. Polska Izba Turystyki, *Zagraniczne wakacje Polaków 2019, egzotyka 2020*, s. 37, <http://www.pit.org.pl/media/1/002/009/2363.pdf> (dostęp: 2.03.2023); *Raport podróżnika 2020*, s. 10–11; [https://dsc.travelplanet.pl/mkt-tp/static-page/traveller-report/raport\\_podroznika\\_2020.pdf](https://dsc.travelplanet.pl/mkt-tp/static-page/traveller-report/raport_podroznika_2020.pdf) (dostęp: 2.03.2023).

<sup>14</sup> CBOS, *Postawy wobec islamu i muzułmanów*, oprac. M. Feliksiak, Warszawa, grudzień 2019, nr 148, s. 1, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K\\_148\\_19.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_148_19.PDF) (dostęp: 2.03.2023).

<sup>15</sup> A. Stefaniak, *Postrzeganie muzułmanów w Polsce: Raport z badania sondażowego*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2015; CBOS, *Postawy wobec islamu i muzułmanów*, Warszawa 2015, nr 37.

<sup>16</sup> K. Górak-Sosnowska, *Muslims in Europe: Different Communities, One Discourse? Adding the Central and Eastern European Perspective*, w: *Muslims in Poland and Eastern Europe. Widening the European Discourse about Islam*, Wydział Orientalistyczny UW, Warszawa 2011, s. 15–16.

<sup>17</sup> A. Landau-Czajka, *loc.cit.*

<sup>18</sup> Polskość łączy się *explicitie* z byciem białym, choć kategoria rasy bardzo rzadko pojawia się w świadomości społecznej czy dyskursie akademickim – por. B. Balogun, *Race and Racism in Poland: Theorising and Contextualising 'Polish-Centrism'*, „The Sociological Review” 2020, no. 68.

W dobie mediów społecznościowych edukacja na etapie szkoły podstawowej i średniej powinna kształtować u młodego człowieka umiejętności oceny prawdziwości i rzetelności przekazu dostarczanego przez media. By sprostać temu zadaniu, podręczniki i programy nauczania winny stać się źródłem rzetelnej wiedzy. Poniższe analizy skupiają się na jednym z obszarów wiedzy i nie roszczą sobie prawa do oceniania i analizowania innych. Przedmiotem analizy jest kwestia prezentacji islamu i muzułmanów w szkolnych przedmiotach, takich jak historia, wiedza o społeczeństwie i geografia.

Uczniów wyznających islam jest w polskich szkołach niewiele. Często jednak sposób prezentacji zagadnień dotyczących ich religii budzi u nich wewnętrzny sprzeciw. Z wywiadów przeprowadzonych w ramach tego samego projektu, ale innego zadania badawczego<sup>19</sup>, wynika, że wielu uczniów muzułmańskich uważa, że ich kultura i religia zostały zaadresowane w sposób niewłaściwy. Nagminnym problemem jest na przykład wyjaśnienie znaczenia słowa „dżihad”, które oznacza dokładanie starań w jakimś celu, jednak w wielu podręcznikach definiowane jest jako „święta wojna”. Problematyczny bywa sposób przedstawiania państw zamieszkiwanych przez muzułmanów, które – z wyjątkiem państw arabskich Zatoki Perskiej – są ukazywane jako nierozwinięte i niecywilizowane. Kłopotliwy bywa także sposób omawiania powieści Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*<sup>20</sup>. Zdarzało się jednak, że problematyce islamu i świata muzułmańskiego poświęcano w szkole ułamek lekcji – wówczas respondenci zdawali sobie sprawę z tego, że żyją w społeczeństwie polskim jako mniejszość religijna, a niekiedy i etniczna, więc muszą liczyć się z tym, że ich kultura czy religia są w podręczniku marginalizowane. Mimo to wyrażali żal, że w podręcznikach czy na lekcjach nie znalazło się dla nich więcej miejsca.

Analizując zawartość podręczników szkolnych i my natrafialiśmy na treści podtrzymujące stereotypy czy zawierające błędy. W jednym z nich znalazłyśmy cytaty (sic!) z Koranu, który nie istnieje – oczywiście nawołujący do świętej wojny. Na jego podstawie uczniowie mają opisać znaczenie świętej wojny dla wyznawców islamu. W innym podręczniku znajduje się zdjęcie dwóch stron Koranu, które zawierają dużą ilustrację postaci ludzkich (sic!). Gdy zaczęliśmy pytać znajomych muzułmanów mieszkających w Polsce, czy znają przytoczony wyżej „fragment Koranu”, okazało się, że niektórzy zetknęli się z nim osobiście poprzez swoje dzieci, które uczyły się z feralnych podręczników. Niestety niewiele uczniów czy rodziców decyduje się na interwencję w szkole, a jeszcze rzadziej racja uczniów zostaje uwzględniona.

<sup>19</sup> Por. K. Górak-Sosnowska, *Jedyny muzułmanin w klasie. Doświadczenia odmienności uczniów wyznających islam w polskich szkołach*, w: *Obecne – nieobecne: wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach*, A. Odrowąż-Coates (red.), SGH, Warszawa 2023.

<sup>20</sup> A. Cichoń, *W kręgu zagadnień literatury kolonialnej – „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza*, „ER (R) GO: Teoria – Literatura – Kultura” 2004, nr 8.

## Czy zawsze tak było?

Przed II wojną światową Polska była krajem wieloetnicznym i wieloreligijnym<sup>21</sup>. Muzułmanie, reprezentowani przede wszystkim przez Tatarów, byli członkami społeczeństwa, a meczety, szczególnie we wschodnich województwach, były nieodłącznym elementem krajobrazu – funkcjonowało 17 meczetów i 19 parafii. Liczebność społeczności muzulmańskiej szacowano na 5–6 tys.<sup>22</sup> Muzułmanie mieli swoją prasę<sup>23</sup> i służyli w wojsku. W 1936 roku, na prośbę społeczności muzulmańskiej, utworzono Szwadron Tatarski w ramach 13. Pułku Ułanów Wileńskich stacjonującego w Nowej Wilejce koło Wilna<sup>24</sup>. Poza tym, że służący w nim żołnierze modlili się według swoich obyczajów, to jeszcze odróżniali się od innych formacji kawaleryjskich buńczukiem przyozdobionym w dwa końskie ogony – jeden ufarbowany na zielono, drugi na biało-czerwono<sup>25</sup>. Podczas uroczystości składania serca marszałka Józefa Piłsudskiego na wileńskiej Rossie honorową asystę pełnili żołnierze ze Szwadronu Tatarskiego. Do dzisiaj pozostał ślad po Szwadronie Tatarskim w postaci żurawiejek<sup>26</sup>:

Na łbie księżyc, wyżej gwiazda,  
Sławna to Tatarska Jazda.  
Pół Tatarów, pół Polanów,  
To trzynasty pułk ułanów<sup>27</sup>.

W 1925 roku powołano funkcję muftiego, który kierował życiem religijnym społeczności muzulmańskiej. W tym samym roku utworzono Muzułmański Związek Religijny skupiający wszystkich muzulmanów w Polsce oraz Związek Kulturalno-Oświatowy Tatarów Rzeczypospolitej Polskiej. W 1933 roku utworzono tatarskie drużyny Związku Strzeleckiego.

<sup>21</sup> W granicach II Rzeczypospolitej, w 1931 roku, zamieszkiwało 68,9% Polaków, 13,9% Ukraińców, 8,6% Żydów, 3,1% Białorusinów i 2,3% Niemców. Inne grupy etniczne stanowiły 3,2% obywateli Polski. Zintegrowana Platforma Edukacyjna, *Mniejszości narodowe II RP i konflikty na tle narodowościowym*, <https://zpe.gov.pl/a/mniejszosci-narodowe-ii-rp-i-konflikty-na-tle-narodowosciowym/DRP76teccq> (dostęp: 2.03.2023). Według spisu ludności z 1931 roku w II RP największą grupę wyznaniową byli katolicy obrządku łacińskiego (64,8%). Kolejne pozycje zajmowali wyznawcy prawosławia (11,8%), grekokatolicy (10,4%), wyznawcy judaizmu (9,8%), protestanci (2,6%) i inne (0,5%). T. Stegner, *Wyznania – państwo – naród w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Historyczne” 2020, t. 147, z. 4, s. 781.

<sup>22</sup> A. Miśkiewicz, *Mniejszość tatarska w Polsce w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczny” 1986, t. 77, nr 2, s. 243.

<sup>23</sup> Wychodziły takie czasopisma, jak „Przegląd Islamski”, „Życie Tatarskie” i „Rocznik Tatarski”. J. Sobczak, *Prasa polskich wyznawców islamu*, „Studia Medioznawcze” 2005, t. 23, nr 4, s. 50–89.

<sup>24</sup> P. Krzyżanowski, A. Miśkiewicz, *Pod znakiem buńczuka. Wkład Tatarów polskich w walkę o suwerenność Polski*, „Nurt SVD” 2019, nr 2, s. 161–162.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> Żurawiejka to krótka, najczęściej dwuwierszowa, żartobliwa rymowanka charakteryzująca poszczególne pułki kawalerii. Do wojska polskiego przywędrowała z armii rosyjskiej.

<sup>27</sup> S. Radomski (oprac.), *Żurawiejki*, Warszawa 1989, s. 15–16.

Muzułmanie polscy w okresie międzywojennym podróżowali do krajów, w których zamieszkują większe społeczności muzułmańskie, do Egiptu, Syrii, Maroka, Turcji, Jugosławii, Indii i Arabii Saudyjskiej, a kilku uczniów muzułmańskich zostało wysłanych na naukę do Jugosławii i Egiptu.

Druga wojna światowa nie tylko przyniosła zmiany granic Polski, ale także odciśnięła wyraźne piętno na składzie etnicznym i religijnym społeczeństwa. Władze komunistyczne dążyły do zbudowania państwa narodowego bez obecności mniejszości narodowych, a wyraźną deklaracją tych dążeń była chociażby wypowiedź Władysława Gomułki, „że państwo buduje się na zasadach narodowych, a nie narodowościowych”<sup>28</sup>. Celem miało być powstanie państwa scentralizowanego, odrzucającego wszelkie aspiracje regionalne, np. mazurskie czy kaszubskie. Jedną z metod jej realizacji były przesiedlenia – najbardziej znane i zbadane dotyczyły Niemców – ale były one udziałem i innych grup. W przypadku Tatarów w wyniku zmiany granic państwowych w Polsce znalazły się nieliczne skupiska muzułmanów o tatarskich korzeniach, m.in. w Bohonikach, Kruszynianach, Białymstoku, Krynkach, Sokółce i Suchowoli. W efekcie repatriacji dołączyła do nich część muzułmanów z kresów, przy czym większość z nich osiedliła się na Ziemiach Odzyskanych. Powstały większe skupiska, m.in. w Jeleniej Górze, Wrocławiu, Legnicy, Oleśnicy, Krośnie Odrzańskim, Gorzowie Wielkopolskim, Trzciance Lubuskiej, Stargardzie Szczecińskim, Szczecinie, Wałczu, Szczecinku, Gdańsku, Olsztynie i Elblągu, ale nie były one tak zwarte jak kresowe. Z czasem, na skutek procesu asymilacji oraz migracji do województw na wschodzie kraju, zaczęły one zanikać<sup>29</sup>.

Kwestie religijne były także przedmiotem zainteresowania ze strony władz komunistycznych. Wojna, a w jej konsekwencji straty ludnościowe i zmiana granic, sprawiła, że eksterminacja Żydów i zmiana przebiegu granicy wschodniej spowodowała wzrost liczby katolików. Prawosławna i greckokatolicka część ludności ukraińskiej oraz białoruskiej znalazły się od 1944 roku w ZSRR. Ponadto w latach 1944–1946 na podstawie umów międzypaństwowych wyjechało do ZSRR ok. 518 tys. Ukraińców. W przypadku kościołów protestanckich liczone, że problem rozwiąże się automatycznie wraz z wysiedleniem ludności niemieckiej<sup>30</sup>.

W zależności od sytuacji i potrzeb władze państwowe stosowały różne podejścia i politykę. Na tym tle względny spokój cieszyła się wspólnota muzułmańska

<sup>28</sup> P. Madajczyk, *Mniejszości narodowe w Polsce po II wojnie światowej*, s. 38, <http://polska1918-89.pl/pdf/mniejszosci-narodowe-w-polsce-po-ii-wojnie-swiatowej,4163.pdf> (dostęp: 2.03.2023).

<sup>29</sup> A. Rykała, *Muzułmanie w polskich dziejach i przestrzeni*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2007, nr 8, s. 47.

<sup>30</sup> A. Chabasińska, *Polityka władz wobec mniejszości wyznaniowych w Polsce w latach 1945–1956*, PWSZ IPiA „Studia Lubuskie” 2009, t. V, s. 38, <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/34685/PDF/002.pdf> (dostęp: 2.03.2023).

i karaimska, które władze traktowały jako lokalny orient. Dlatego też aż do lat 70. XX wieku Tatarzy byli jedynymi muzułmanami mieszkającymi na stałe w Polsce.

Czynnikiem, który ograniczał wiedzę w społeczeństwie o islamie/muzułmanach, była nie tylko mała liczebność społeczności muzułmańskiej, ale także związana z zimną wojną izolacja i ograniczenia w swobodzie podróżowania za granicę. Szczególnie w latach 50. i 60. wyjazdy poza obóz państw socjalistycznych były bardzo ograniczone, a w zasadzie były to przede wszystkim wyjazdy służbowe. Podobnie przyjazdy do Polski z krajów muzułmańskich były nieliczne. Lata 70. przyniosły niewielką liberalizację, ale i tak Polacy wyjeżdżali przede wszystkim na tzw. saksy, czyli do pracy do Republiki Federalnej Niemiec czy państw skandynawskich. Jedynie niewielką grupę ludzi było stać, by jechać „na Zachód” w celach turystycznych.

W latach 70. wzrosła liczba przyjeżdżających do Polski obcokrajowców z tzw. krajów rozwijających się, szczególnie studentów, chociaż pierwsza grupa studentów z krajów arabskich/muzułmańskich podjęła studia w Polsce w roku akademickim 1960/1961. Liczyła ona 40 Irakijczyków, 29 Syryjczyków i 11 Indonezyjczyków. Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku do Polski zaczęli przybywać studenci z Afganistanu, Algierii, Jordanii, Libanu, Maroka, Nigerii oraz Tunezji. Lata 80. przyniosły wzrost napięć między państwami muzułmańskimi i Zachodem, co przełożyło się na wzrost liczby studentów z tych krajów w Polsce. Byli to studenci przede wszystkim z Iraku, Jordanii, Nigerii, Syrii, Afganistanu, Sudanu i Etiopii<sup>31</sup>. Szacowano, że w drugiej połowie lat 80. na dłuższych pobytach w Polsce przebywało ponad 7 tys. osób pochodzących z krajów arabskich, na stałe mieszało ok. 500 Arabów, a ok. 25 tys. przyjeżdżało w celach turystycznych<sup>32</sup>.

Mimo relatywnie niewielkiej liczebności muzułmanów w Polsce w latach 70. i 80. ich środowisko odzwierciedlało podziały panujące wśród muzułmanów na Bliskim Wschodzie. Pod koniec lat 80. aparat bezpieczeństwa w Polsce zarejestrował 15 wypadków ciężkiego pobicia, w których uczestniczyli studenci z krajów muzułmańskich. Ponadto na terytorium Polski przebywali ludzie powiązani z muzułmańskimi organizacjami terrorystycznymi<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> W roku akademickim 1981/1982 było to 553 osób; 1985/1986 – 1405; 1986/1987 – 1436; 1988/1989 – 1443. M. Kopczeński, *Dzieje wyznawców islamu w Polsce (analiza socjologiczna)*, „Doctrina. Studia społeczno-polityczne” 2012, nr 9, s. 166.

<sup>32</sup> P. Gasztold-Señ, *Międzynarodowi terroryści w PRL – historia niewymuszonej współpracy*, s. 278, <https://polska1918-89.pl/pdf/międzynarodowi-terrorysci-w-prl---historia-niewymuszonej-wspolpracy,2525.pdf> (dostęp: 2.03.2023).

<sup>33</sup> W PRL zagadnieniem międzynarodowego terroryzmu zajmowały się poszczególne departamenty Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. W Departamencie III działał Specjalny Zespół do Zwalczenia Terroryzmu, a w 1983 roku powstał Międzyresortowy Zespół Antyterrorystyczny „w celu przeciwdziałania aktom terronu skierowanym przeciwko polskim przedstawicielstwom politycznym, urzędom konsularnym i innym polskim przedstawicielstwom działającym za granicą”. W jego skład wchodził przedstawiciel Ministerstwa



Zasadnicza zmiana w kontaktach Polaków ze światem muzułmańskim nastąpiła po 1989 roku. Z jednej strony do Polski przybywa i osiedla się znacznie więcej muzułmanów niż w latach 70. czy 80., a z drugiej – znacznie więcej Polaków wyjeżdża w celach zawodowych i turystycznych do krajów, gdzie islam jest religią dominującą. Stąd też potrzeba rzetelnej i obiektywnej wiedzy na temat islamu i jego wyznawców, a podręczniki szkolne powinny być jej źródłem.

## Uwagi metodologiczne

Analizą objęliśmy podręczniki dopuszczone przez MEiN do użytkowania w roku szkolnym 2021/2022 do edukacji dla bezpieczeństwa, geografii, historii i wiedzy o społeczeństwie. Wybór przedmiotów wynikał z analizy podstawy programowej. W ten sposób mogliśmy ocenić, na których przedmiotach są prezentowane treści dotyczące islamu i muzułmanów. Pominęliśmy zatem podręczniki do nauki języka polskiego – choć można by się było spodziewać wzmianek o muzułmanach w powieściach Henryka Sienkiewicza – ponieważ musiałybyśmy wówczas poszerzyć analizę o zestaw lektur szkolnych, przedmioty ścisłe (choć rozwój matematyki wiąże się z działalnością arabskich uczonych) i przyrodnicze. Nie uwzględniliśmy także podręczników do nauki religii i etyki, ze względu na to, że są one fakultatywne.

Podręczniki analizowaliśmy nie jako pedagożki, ale badaczki posiadające wiedzę z zakresu poszczególnych przedmiotów. Jedna z nas jest historykiem (od stopnia magistra do habilitacji), więc dokonała analizy obrazu islamu i muzułmanów w podręcznikach do historii. Drugą jest religioznawczynią (habilitacja) i ekonomistką (doktorat), stąd najbliższe były jej podręczniki do geografii, a także zakres tematyczny pierwszych lat nauczania historii, kiedy omawia się narodziny islamu. Trzecia autorka jest absolwentką studiów politologicznych i z zakresu nauk o bezpieczeństwie – stąd jej w udziale przypadły podręczniki z WOS i EdB. W swoich analizach koncentrowaliśmy się zatem przede wszystkim na warstwie merytorycznej, czyli na funkcji informacyjnej podręczników, a zatem czy zawarte treści są poprawne merytorycznie, rzetelne i zgodne z aktualnym stanem wiedzy<sup>34</sup>. Rzeczywistość szkolną znamy pośrednio – opracowując materiały dydaktyczne dla nauczycieli<sup>35</sup> czy prowadząc zajęcia w szkołach ponadpodstawowych.

---

Handlu Zagranicznego, Ministerstwa Obrony Narodowej, Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Ministerstwa Spraw Zagranicznych. P. Gasztołd-Seń, *op.cit.*, s. 276.

<sup>34</sup> W. Walat, *Podręcznik szkolny dla edukacji ogólnej i zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2017, nr 13, s. 13.

<sup>35</sup> Por. np. J. Gorzkowski, J. Modrzejewska-Leśniewska, *Czy zdasz egzamin z historii 1914–1991. Pytania i odpowiedzi dla maturzystów*, PWN, Warszawa 1993; K. Górak-Sosnowska, M. Kubarek, *W kręgu kultury islamu. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych*, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa

Przygotowując się do analizy, miałyśmy do wyboru dwie ścieżki badawcze – uniwersalną, która oznaczałaby, że każda z nas analizuje materiał w taki sam sposób, i kontekstową – a zatem uwzględniającą specyfikę danego przedmiotu. Zdecydowałyśmy się na drugą ścieżkę. Wynika to ze sposobu prezentacji wątków dotyczących islamu i muzułmanów w podręcznikach do poszczególnych przedmiotów: czasami są im poświęcone konkretne podrozdziały, albo konkretne tematy w ramach podrozdziałów, jednak często wątki te są porzucane w różnych działach tematycznych. Stąd w przypadku podręczników do geografii czy historii możliwe było ujęcie tematyki według klas, a w przypadku EdB i WOS – według poruszanej tematyki.

## Bibliografia

- Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- al-Qazzaz A., *The Image of Arab and Islam in Introduction to Sociology College Textbooks in the United States*, "Digest of Middle East Studies" 2002, vol. 11, no. 2.
- Balci T., *Islam and the Middle East in Texas Textbooks*, "Digest of Middle East Studies" 2018, vol. 27.
- Balogun B., *Race and Racism in Poland: Theorising and Contextualising 'Polish-Centrism'*, "The Sociological Review" 2020, no. 68.
- Banach K., *Obraz rodziny w podręcznikach szkolnych do edukacji wczesnoszkolnej – krzywe zwierciadło czy rzeczywistość*, w: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*, A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło (red.), KUL, Lublin 2015.
- CBOS, *Postawy wobec islamu i muzułmanów*, oprac. M. Feliksiak, Warszawa, grudzień 2019, nr 148, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K\\_148\\_19.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_148_19.PDF) (dostęp: 2.03.2023).
- CBOS, *Postawy wobec islamu i muzułmanów*, Warszawa 2015, nr 37.
- Chabasińska A., *Polityka władz wobec mniejszości wyznaniowych w Polsce w latach 1945–1956*, PWSZ IPiA „Studia Lubuskie” 2009, t. V, <https://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/34685/PDF/002.pdf> (dostęp: 2.03.2023).
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 1–3, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Chomczyńska-Czepiel A., *Nieobecny świat. Edukacja globalna w podręcznikach. Raport z analizy podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2019.
- Cichoń A., *W kręgu zagadnień literatury kolonialnej – „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza*, „ER (R) GO: Teoria – Literatura – Kultura” 2004, nr 8.

---

2007; *Navigating Social Worlds. Toolbox for Social Inquiry*, narzędziownik do badań społecznych – <http://socialworlds.sgh.waw.pl> (dostęp: 2.03.2023).

- Gasztold-Señ P., *Międzynarodowi terroryści w PRL – historia niewymuszonej współpracy*, <https://polska1918-89.pl/pdf/międzynarodowi-terrorysci-w-prl--historia-niewymuszonej-wspolpracy,2525.pdf> (dostęp: 2.03.2023).
- Gibatdinov M., *Muslims in European History (Our Common History – Through the Prism of History Textbooks)*, “Tatarica: Culture, Personality and Education” 2007, vol. 29, no. 3.
- Gorzkowski J., Modrzejewska-Leśniewska J., *Czy zdasz egzamin z historii 1914–1991. Pytania i odpowiedzi dla maturzystów*, PWN, Warszawa 1993.
- Górak-Sosnowska K., *Jedyny muzułmanin w klasie. Doświadczenia odmienności uczniów wyznających islam w polskich szkołach*, w: *Obecne – nieobecne: wątki dotyczące islamu i muzułmanów w doświadczeniach uczestników procesów edukacyjnych w polskich szkołach*, A. Odrowąż-Coates (red.), SGH, Warszawa 2023.
- Górak-Sosnowska K., *Muslims in Europe: Different Communities, One Discourse? Adding the Central and Eastern European Perspective*, w: *Muslims in Poland and Eastern Europe. Widening the European Discourse about Islam*, Wydział Orientalistyczny UW, Warszawa 2011.
- Górak-Sosnowska K., *Perception and Misperception of Islam in Polish Textbooks*, „Rocznik Orientalistyczny” 2007, t. 60, nr 1.
- Górak-Sosnowska K., Kubarek M., *W kręgu kultury islamu. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych*, Polski Komitet ds. UNESCO, Warszawa 2007.
- Ihtiyar N., *Islam in German Textbooks: Examples from Geography and History*, “Prospects” 2003, vol. 33, no. 4.
- Jonker G., *Caught in a Nutshell: “Islam” and the Rise of History Textbooks in Germany (1700–2005)*, “Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2011, vol. 3, no. 1.
- Kielak E., Cieślukowska D., Kudarewska A., *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, Grupa Zagranica, Warszawa 2016.
- Kopczewski M., *Dzieje wyznawców islamu w Polsce (analiza socjologiczna)*, „Doctrina. Studia społeczno-polityczne” 2012, nr 9.
- Koper A., Banacka A., *Poland Refiner PKN to sell Lotos Assets to Aramco, MOL to Complete Takeover*, Reuters, 12.01.2022, <https://www.reuters.com/business/energy/pkn-orlens-agrees-deals-sell-grupa-lotos-assets-aramco-mol-unimot-rossi-biofuel-2022-01-12/> (dostęp: 2.03.2023).
- Krzyżanowski M., *Discursive Shifts in Ethno-Nationalist Politics: On Politicization and Mediatization of the “Refugee Crisis” in Poland*, “Journal of Immigrant and Refugee Studies” 2018, vol. 16, no. 1–2.
- Krzyżanowski P., Miśkiewicz A., *Pod znakiem buńczuka. Wkład Tatarów polskich w walkę o suwerenność Polski*, „Nurt SVD” 2019, nr 2.
- Landau-Czajka A., *Inne kraje – inni ludzie. Państwa, ludy, narody w podręcznikach szkolnych dla klas I–III w latach 2000–2020*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2021, t. LVIII.
- Madajczyk P., *Mniejszości narodowe w Polsce po II wojnie światowej*, <http://polska1918-89.pl/pdf/mniejszosci-narodowe-w-polsce-po-ii-wojnie-swiatowej,4163.pdf> (dostęp: 2.03.2023).
- Miśkiewicz A., *Mniejszość tatarska w Polsce w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczny” 1986, t. 77, nr 2.

- Morawska I., *Rola podręcznika w kształtowaniu postawy ucznia wobec tradycji na lekcjach języka polskiego*, w: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, J. Rodzós, P. Wojtanowicz (red.), UMCS, Lublin 2009.
- Navigating Social Worlds. Toolbox for Social Inquiry*, <http://socialworlds.sgh.waw.pl> (dostęp: 2.03.2023).
- Pietrasik K., *Uchodźcy czeczeńscy w Polsce w latach 1994–2000*, Difin, Warszawa 2020.
- Polska Izba Turystyki, *Zagraniczne wakacje Polaków 2019, egzotyka 2020*, <http://www.pit.org.pl/media/1/002/009/2363.pdf> (dostęp: 2.03.2023).
- Radomski S. (oprac.), *Żurawiejki*, Warszawa 1989.
- Raport podróżnika 2020*, [https://dsc.travelplanet.pl/mkt-tp/static-page/traveller-report/raport\\_podroznika\\_2020.pdf](https://dsc.travelplanet.pl/mkt-tp/static-page/traveller-report/raport_podroznika_2020.pdf) (dostęp: 2.03.2023).
- Rykała A., *Muzułmanie w polskich dziejach i przestrzeni*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2007, nr 8.
- Sobczak J., *Prasa polskich wyznawców islamu*, „Studia Medioznawcze” 2005, t. 23, nr 4.
- Stefaniak A., *Postrzeganie muzułmanów w Polsce: Raport z badania sondażowego*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2015.
- Stegner T., *Wyznania – państwo – naród w II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Historyczne” 2020, t. 147, z. 4.
- Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2015.
- Walat W., *Podręcznik szkolny dla edukacji ogólnej i zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2017, nr 13.
- Wiseman A., *Representations of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks*, “Digest of Middle East Studies” 2014, vol. 23, no. 2.
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna, *Mniejszości narodowe II RP i konflikty na tle narodowościowym*, <https://zpe.gov.pl/a/mniejszosci-narodowe-ii-rp-i-konflikty-na-tle-narodowosciowym/DRP76teqcq> (dostęp: 2.03.2023).





---

## ROZDZIAŁ 1

# ANALIZA TREŚCI PODRĘCZNIKÓW W KONTEKŚCIE POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI

Aleksandra Tołczyk

---



Podręczniki znane obecnie uczniom diametralnie różnią się od tych, z jakich jeszcze kilkanaście lat temu uczyli się ich rówieśnicy. Wydawać by się mogło, że dzięki temu, że przeszły tak trudną drogę reform i zmian programowych, powinny być wolne od błędów merytorycznych, dydaktycznych czy edytorskich, a dbałość o każdy szczegół powinna być priorytetem dla autorów i wydawców. Badacze w Polsce (ale nie tylko) podejmowali się prób analiz podręczników, punktując ich wady i błędy. Owe niedoskonałości są wypadkową wielu procesów dziejących się równolegle w polskim systemie oświaty. Tym samym niniejszy rozdział zdecydowałam się rozpocząć od omówienia reform zapoczątkowanych na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku w polskim systemie oświaty. Ukazuję kierunki, w jakich reformy te zmierzały, oraz przywołuję główne tematy debat toczących się wokół tych zmian. Następnie prezentuję strukturę szkolnictwa w Polsce po 2017 roku, a także omawiam znaczenie podstawy programowej i programów nauczania w oświacie. Rozważania kończę przedstawieniem społeczno-politycznych aspektów funkcjonowania podręcznika szkolnego, który jako książka o specyficznym statusie łączy w sobie kilka dyskursów na temat rzeczywistości społecznej, jednocześnie realizując ukryty program nauczania.



## System oświaty po 1989 roku

Funkcjonowanie systemu edukacji w Polsce od 1989 roku jest przedmiotem licznych debat, a nawet sporów pomiędzy różnymi grupami interesu i różnymi wizjami mechanizmów jego działania. Przez ostatnie 30 lat prawo oświatowe podlegało kilku dużym nowelizacjom w zakresie struktury, zarządzania i podstawy programowej, które zawsze budziły i wciąż budzą emocje w społeczeństwie. „Reforma systemu edukacji” jest zresztą nośnym hasłem wyborczym, którym dość swobodnie szafują różne ugrupowania polityczne, widząc w nim nie tyle ukrytą rzeczywistość troskę o szkolnictwo i przyszłość kolejnych pokoleń Polaków, ale przede wszystkim podatny grunt dla atrakcyjnych obietnic wyborczych i narzędzie we wprowadzaniu określonej wizji państwa i społeczeństwa. Choć wykorzystywanie edukacji w celach politycznych nie jest nowym rozwiązaniem<sup>1</sup>, to ponownie wybrzmiewa szczególnie mocno, odkąd w kierunku rządzących i ich propozycji zmian w systemie kieruje się zarzuty (między innymi) próby upolityczniania szkół i ograniczania możliwości podejmowania w szkołach tematów niewygodnych czy kontrowersyjnych z punktu widzenia władzy<sup>2</sup>. Nie zmienia to jednak faktu, że na systemie edukacji w demokratycznym państwie ciąży kluczowe zadanie przygotowania kolejnych pokoleń do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie, przy jednoczesnym kształtowaniu postaw obywatelskich i moralnych. Stałym elementem w reformowaniu edukacji jest długofalowość, ciągłość, kosztowność i ryzykowność tego procesu<sup>3</sup>. Świadczą o tym zmiany zachodzące w Polsce od niemalże 30 lat.

Na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku, równoległe z dziejącymi się w Polsce dynamicznymi przeobrażeniami gospodarczymi i społecznymi, mnożyły się różnorodne wizje systemu edukacji, zaniedbanego i silnie doświadczonego przez okres stanu wojennego i przetaczające się przez państwo kryzysy. Ich wspólnym mianownikiem była konieczność dostosowania systemu oświaty do opartego na gospodarce wolnorynkowej demokratycznego państwa prawa i jego zasad. Pierwsze reformy naprawcze<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Zob. S. Majewski, *Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, nr 14, s. 97–118; R. Nawrocki, *Polityka w służbie edukacji, edukacja w służbie polityki*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 39, s. 95–103.

<sup>2</sup> Zob. m.in. Amnesty International Polska, *Dlaczego Amnesty International zabiera głos w sprawie polskiej szkoły*, <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/kampania-wolna-szkola/> (dostęp: 15.10.2022). *Kampania Wolna Szkoła*, <https://www.wolnaszkola.org/> (dostęp: 15.10.2022). Związek Nauczycielstwa Polskiego, *Apel o zaniechanie prac nad pakietem zmian „lex Czarnek”*, <https://znp.edu.pl/apel-o-zaniechanie-prac-nad-pakietem-zmian-lex-czarnek/> (dostęp: 15.10.2022).

<sup>3</sup> C. Banach, *Polityka oświatowa w Polsce a tendencje rozwoju edukacji w Europie*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2003, nr 7, s. 9.

<sup>4</sup> B. Śliwerski podzielił zachodzące w III RP zmiany w systemie oświaty na cztery kategorie: naprawcze (dotyczące demontażu rozwiązań komunistycznych), modernizacyjne (dotyczące bieżącego usprawnia-

wprowadzono już w latach 1989–1991. Zapoczątkowanemu w tym okresie procesowi decentralizacji systemu oświaty (w 1990 roku przekazano gminom prowadzenie przedszkoli, w 1993 roku prowadzenie szkół podstawowych na zasadach dobrowolności, w 1996 roku obowiązkowe prowadzenie szkół podstawowych, a w 1999 roku powiatom przekazano prowadzenie szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych) towarzyszyły inne istotne zmiany, takie jak wprowadzenie możliwości zakładania szkół niepaństwowych czy przywrócenie do szkół lekcji religii. W międzyczasie toczyły się prace nad nową podstawą programową, która weszła w życie z dniem 1 stycznia 1996 roku.

Już w 1999 roku przeprowadzono kolejną, tym razem kompleksową, reformę systemu edukacji, której założenia określiła ustawa uchwalona przez Sejm 25 lipca 1998 roku<sup>5</sup>. Ambicją twórców nowego systemu było przede wszystkim zmniejszenie nierówności edukacyjnych (zwłaszcza pomiędzy dziećmi ze wsi i miast), podwyższenie jakości nauczania oraz racjonalizacja wydatków<sup>6</sup>. Zmiany dotyczyły przede wszystkim ustroju szkolnego, zasad zarządzania i finansowania oświaty, programów nauczania, systemów egzaminacyjnych, statusu nauczyciela oraz zasad funkcjonowania szkół. Cechą charakterystyczną reformy był nie tylko jej zakres, ale również fakt, że zmiany były wdrażane w zasadzie jednocześnie i większość z nich weszła w życie od roku szkolnego 1999/2000. W pamięci społeczeństwa zmiana ta została zapamiętana przede wszystkim jako „wprowadzająca” nowy twór – gimnazja. Rzeczywiście w efekcie zmiany przyjętej przez resort Mirosława Handkego, ministra edukacji narodowej w rządzie Jerzego Buzka, dwuszczeblowy system oświaty (funkcjonujący od 1968 roku) został zastąpiony trójszczeblowym, co wymagało skrócenia 8-letniej szkoły podstawowej do 6 lat. Kolejnym szczeblem kształcenia było dopiero co powołane do życia 3-letnie gimnazjum, a ostatnim – szkoła ponadgimnazjalna. Reforma przewidywała 9-letni obowiązek szkolny (szkoła podstawowa z gimnazjum), a także obowiązek nauki do 18. roku życia (obowiązek nie musiał być realizowany na terenie szkoły). Istotnym elementem ówczesnej rewolucji w oświacie było również wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych oraz egzaminów zawodowych, co wymagało powołania do życia instytucji odpowiedzialnych: Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych.

---

nia funkcjonowania szkoły), strukturalne (dotyczą zmiany struktury systemu oświatowego, np. zmiany w finansowaniu szkolnictwa, tworzenie nowych typów placówek itp.), systemowe (dotyczące fundamentalnych aspektów funkcjonowania systemu oświaty). Zob. B. Śliwerski, *Reformowanie oświaty w Polsce*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003, s. 387–394.

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998, nr 117, poz. 75.

<sup>6</sup> M. Zahorska, *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 59, s. 119–142.

Od fazy koncepcji aż po wejście w życie reforma z 1999 roku zebrała wierne grono obrońców i propagatorów oraz aktywnych krytyków, punktujących zwłaszcza negatywne skutki pojawienia się gimnazjów. Akcje i protesty w obronie polskiej szkoły organizował m.in. Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), którym razem ze środowiskami nauczycielskimi, akademickimi i decydentami politycznymi toczył w kolejnych latach burzliwe dyskusje na temat plusów i minusów reform<sup>7</sup>. Nie zmienia to jednak faktu, że w kolejnych latach dalej toczyły się kolejne zmiany modernizacyjne, których najważniejszym efektem było uchwalenie w 2008 roku nowej podstawy programowej, wdrażanej w latach 2009–2015. Zabieg ten miał służyć programowemu połączeniu szkoły podstawowej ze szkołą ponadpodstawową i zlikwidowaniu problemu dublujących się treści nauczania w obu typach szkół. Podjęto również decyzje w zakresie zmiany struktury systemu oświaty (m.in. stopniowe wygaszenie liceów profilowanych, liceów i techników uzupełniających).

Tak jak przy okazji reformy z 1999 roku szerokim echem w społeczeństwie odbiło się „wprowadzenie” do systemu oświaty gimnazjów, tak tym razem zaproponowano obniżenie wieku obowiązkowej edukacji, co również nie spotkało się z aprobatą ze strony społeczeństwa. W początkowej wersji proces miał toczyć się w latach 2009–2012, jednak ostatecznie dopiero 1 września 2014 roku edukację w szkole podstawowej rozpoczęły dzieci urodzone od 1 stycznia do 30 czerwca 2008 roku (w przypadku dzieci urodzonych po 30 czerwca rodzice mieli prawo wyboru i mogli pozostawić dzieci w wychowaniu przedszkolnym). Od następnego roku szkolnego (tj. 2015/2016) w klasie I szkoły podstawowej pojawili się już zarówno 7-latkowie (którzy odbyli przygotowanie przedszkolne w tzw. klasie zero), jak i 6-latkowie (dzieci z rocznika 2009). Jak argumentuje A. Rzymelka-Fraćkiewicz, przez lata Polacy generalnie byli negatywnie nastawieni do reformy, z czasem zmieniając linię argumentacyjną od nieprzygotowania szkół do przyjęcia dzieci 6-letnich po opinię, że dzieci 6-letnie nie są gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole<sup>8</sup>.

Toczący się społeczny „spór o 6-latkę” nie uszedł uwadze przygotowującej się do wyborów parlamentarnych ekipie Komitetu Wyborczego Prawa i Sprawiedliwości, która w swoim programie zawarła postulat przywrócenia obowiązku szkolnego dla 7-latków (mimo iż wcześniej opowiadała się za jego obniżeniem, a nawet za pozostawieniem trzyszczeblowej struktury szkolnictwa). Niespełna półtora miesiąca po objęciu gabinetu przez premier Beatę Szydło została uchwalona ustawa<sup>9</sup> obejmująca

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej w III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 153.

<sup>8</sup> A. Rzymelka-Fraćkiewicz, *Sześciolatek w szkolnej ławce: obniżenie obowiązkowego wieku szkolnego w polskim systemie edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 124.

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, przedmiot rozważań w dalszej części artykułu, Dz. U. 2016, poz. 35.

jąca obowiązkiem szkolnym 7-latki, a dzieci 6-letnie obowiązkiem odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego. Kontrreformacja ponownie spotkała się z niezadowoleniem, tym razem ze strony samorządów gminnych odpowiadających za prowadzenie przedszkoli oraz szkół podstawowych. Wśród problemów do rozwiązania znalazło się przede wszystkim ryzyko braku miejsc w przedszkolach i widmo redukcji etatów w efekcie braku wystarczającej liczby godzin dla nauczycieli szkół podstawowych<sup>10</sup>. Rząd Prawa i Sprawiedliwości spełnił swoją wyborczą obietnicę – podwyższył wiek obowiązku szkolnego, a nawet poszedł krok dalej i przeforsowywał kolejne nowelizacje prawa oświatowego i Karty Nauczyciela. Zmiany obejmowały m.in. likwidację wprowadzonych w 2009 roku tzw. godzin karcianych dla nauczycieli, zniesienie sprawdzianu 6-klasisty czy zagwarantowanie możliwości odwoływania się od wyników egzaminu dojrzałości, które z reguły były oceniane jako konstruktywne i uzasadnione<sup>11</sup>.

Rząd Prawa i Sprawiedliwości odpowiada również za największą rewolucję w oświacie od 1999 roku. Już w lutym 2016 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zapowiedziało ogólnokrajową debatę pod nazwą „Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana”, realizowaną w ramach cyklu spotkań pomiędzy marcem a czerwcem tego samego roku. Zwieńczeniem debaty było opracowanie koncepcji i kierunków nadchodzącej reformy<sup>12</sup>. Dnia 16 września został przedstawiony projekt nowej ustawy – Prawo Oświatowe (zastąpiło ustawę z 7 września 1991 roku o systemie oświaty) oraz przepisów wprowadzających, które 9 stycznia 2017 roku zostały podpisane przez Prezydenta RP Andrzeja Dudę. Zasadniczym celem reformy był powrót do dwuszczeblowego ustroju szkolnego sprzed 1999 roku, co wiązało się ze stopniowym wygaszeniem, a następnie z likwidacją gimnazjów. Reformie towarzyszyły liczne kontrowersje. Ministerstwu Edukacji Narodowej zarzucano przede wszystkim zbyt szybkie tempo zmian, przy jednoczesnym zbyt krótkim okresie przejściowym (reformacja weszła w życie 1 września 2017 roku, czyli po niespełna dziewięciu miesiącach). Problem ten odbijał się nie tylko na samorządach, które musiały przygotować się pod względem finansowym, infrastrukturalnym i kadrowym, ale również wymagał pośpiesznego przygotowania nowej podstawy programowej i wydania dostosowanych do niej podręczników. Rodzice z kolei obawiali się kumulacji roczników w roku szkolnym 2019/2020 w szkołach średnich, a nauczyciele – utraty miejsc pracy.

Aspiracje reformatorskie rządu Prawa i Sprawiedliwości nie skończyły się na reformie ustroju systemu oświaty. Nowy rozdział otworzył P. Czarnek, który w październiku

<sup>10</sup> N. Stępień-Lampa, *Główne zmiany w oświacie w pierwszym roku rządów Prawa i Sprawiedliwości*, „Studia Politicae Universitatis Silesiensis” 2017, t. 18, s. 128.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 132.

<sup>12</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dobra szkoła. Reforma Edukacji Narodowej. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*, Warszawa 2017, s. 7.

2020 roku został mianowany ministrem połączonych resortów edukacji i nauki. Dość szybko stało się jasne, w jakim kierunku będą przebiegać potencjalne zmiany w nowym ministerstwie. Polityk otwarcie wypowiadał się o ideologicznych czy światopoglądowych kwestiach, jakie w jego perspektywie są współczesnym problemem polskich szkół. W opinii różnych środowisk, oświata i nauka pod rządami ministra P. Czarnka może zostać skrajnie „upolityczniona”, a także służyć budowaniu społeczeństwa zgodnego z wizją partii rządzącej. Już na samym początku swojej kadencji minister wskazał, że „nie ma zgody na dominację, czy wręcz dyktaturę poglądów lewicowo-liberalnych” w polskich szkołach i na uczelniach, postulując jednocześnie „odejście od poprawności politycznej”<sup>13</sup>. Niektóre wypowiedzi ministra zostały uznane za homofobiczne i ksenofobiczne, co zmobilizowało tłumy do sprzeciwu wobec jego osoby. W czerwcu 2021 roku w wykazie prac legislacyjnych Rady Ministrów pojawił się zarys projektu zmian w prawie oświatowym, dotyczących takich aspektów systemu oświaty, jak autonomia szkół i nauczycieli, podstawy programowe, lektury, status zawodowy nauczycieli, współpraca szkół z organizacjami pozarządowymi, finansowanie oświaty, rola samorządów i kuratorów oświaty. Projekt szybko stał się przedmiotem zainteresowania mediów, a swoje wątpliwości zaczęły formułować samorzady, Związek Nauczycielstwa Polskiego, organizacje społeczne. Gorące dyskusje budziły przede wszystkim zapisy rozszerzające uprawnienia organów sprawujących nadzór pedagogiczny (kuratorów), przede wszystkim w zakresie powoływania, odwoływania i zawieszania dyrektorów szkół, a także ich wiodącej roli (kuratorów) w decydowaniu o tym, jakie programy edukacyjne oferowane przez organizacje społeczne mogą być realizowane w szkołach. Sprzeciw wobec propozycji ministerstwa P. Czarnka doprowadził do integracji różnych środowisk działających na rzecz polskiej oświaty i nauki w ramach akcji „Wolna Szkoła” i innych inicjatyw podejmowanych w celu „obrony polskiej szkoły”<sup>14</sup>. Projekt ostatecznie został zawetowany przez Prezydenta Andrzeja Dudę w marcu 2022 roku, jednak zapowiedziano już jego reaktywację.

Na zakończenie warto jeszcze wspomnieć o zmianie programowej, jaka obowiązuje w polskich szkołach od 1 września 2022 roku<sup>15</sup>. Wprowadzone zmiany obejmują m.in. nowy przedmiot – historia i teraźniejszość (HiT) jak również nowe podstawy programowe dla przedmiotów: historia (zakres podstawowy i rozszerzony) oraz wie-

<sup>13</sup> Czarnek: *Nie ma zgody na dyktaturę lewicowo-liberalną w szkołach*, <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7985297,przemyslaw-czarnek-dyktatura-lewicowo-liberalna-szkoly.html> (dostęp: 1.06.2022).

<sup>14</sup> *Apel w obronie polskiej szkoły* wystosowała między innymi organizacja Amnesty International, *Apel w obronie polskiej szkoły*, <https://amnesty.org.pl/akcje/apel-w-obronie-polskiej-szkoly/> (dostęp: 13.06.2022).

<sup>15</sup> Poza tym od roku szkolnego 2022/2023 obowiązują zmiany w Karcie Nauczyciela, w świetle których m.in. częściowo powróciły tzw. godziny karciane, zniknęły dwa pierwsze stopnie awansu zawodowego (stażysty i nauczyciela kontraktowego) oraz zmieniły się zasady oceniania pedagogów. Zob. Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2022, poz. 1730.

dza o społeczeństwie (zakres rozszerzony). HiT tym samym zastąpi w liceum ogólnokształcącym i technikum oraz w branżowej szkole I stopnia przedmiot wiedza o społeczeństwie (w zakresie podstawowym). Pomijając kwestie związane z zawartością pierwszego publicznie prezentowanego podręcznika do nowego przedmiotu, środowiska akademickie i organizacje społeczne podkreślają, że zmiana może doprowadzić m.in. do zaniedbania edukacji obywatelskiej w Polsce. Jak zauważa Ł. Pawłowski, podstawa programowa HiT „oferuje stronniczo dobrany zestaw informacji przedstawiających świat współczesny «przez pryzmat zagrożeń i problemów» przed jakimi rzekomo stoi Polska. Zamiast pomóc uczniom w zrozumieniu współczesnego świata, autorzy podstawy programowej próbują ich światem zastraszyć”<sup>16</sup>.

## Struktura i etapy edukacji w Polsce

Współcześnie system oświaty w Polsce jest zbudowany na zasadach wynikających z właściwych przepisów ustawowych, a przede wszystkim z Konstytucji RP, w świetle której: każdy ma prawo do nauki, nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa, nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna, rodzice mają zagwarantowane prawo wyboru dla swoich dzieci szkoły innej niż publiczna, obowiązkiem organów państwa jest zapewnienie obywatelom powszechnego i równego dostępu do kształcenia<sup>17</sup>. D. Kurzyna-Chmiel proponuje następujące ujęcie zasad organizacji systemu oświaty w Polsce: powszechność kształcenia, wychowania i opieki; pomocnicza funkcja wychowawcza szkoły wobec rodziny; prawo obywateli i ich organizacji do tworzenia i prowadzenia szkół i placówek; równość w dostępie do wykształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci niepełnosprawnych i szczególnie uzdolnionych<sup>18</sup>.

Bez wątpienia najważniejszym elementem systemu oświaty są szkoły, zapewniające dzieciom i młodzieży kształcenie, wychowanie, opiekę, profilaktykę. Jak wspomniano wcześniej, od 2017 roku wprowadzane są zmiany w strukturze szkolnictwa w Polsce na mocy ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe<sup>19</sup> oraz na podstawie przepisów wprowadzających ustawę – Prawo oświatowe z tego samego dnia. Zmiana struktury systemu oświaty polega na powrocie do 8-klasowej szkoły podstawowej w miejsce 6-letniej szkoły podstawowej i 3-letniego gimnazjum. Od roku szkolnego 2020/2021 nie jest już prowadzona rekrutacja do pierwszych klas 3-letniego liceum

<sup>16</sup> Ł. Pawłowski, *Jak „lex Czarnek” może sparaliżować polską szkołę i utrudnić pomoc uchodźcom z Ukrainy. Komentarz*, Fundacja Batorego, Warszawa 2022, s. 3.

<sup>17</sup> Art. 70, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku.

<sup>18</sup> D. Kurzyna-Chmiel, *Oświata jako zadanie publiczne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 27.

<sup>19</sup> Dz. U. 2017, poz. 59.



ogólnokształcącego, tym samym rozpoczęto stopniowe wygaszanie tego typu szkoły. Ostatni absolwenci gimnazjum uczyli się w oddziałach 3-letniego liceum ogólnokształcącego do czasu ukończenia cyklu kształcenia, czyli do 31 sierpnia 2022 roku. W maju 2023 roku po raz pierwszy zostanie przeprowadzony egzamin maturalny w 4-letnim liceum i 4-letnim technikum, a w maju 2024 roku egzamin odbędzie się w 5-letnim technikum, 4-letnim liceum i w szkole branżowej II stopnia. Tym samym ustrój szkolnictwa (publicznego i niepublicznego) w świetle nowej ustawy (pomijając wychowanie przedszkolne) wygląda następująco:

- 1) 8-letnia szkoła podstawowa;
- 2) szkoły ponadpodstawowe:
  - a) 4-letnie liceum ogólnokształcące,
  - b) 5-letnie technikum,
  - c) 3-letnia branżowa szkoła I stopnia,
  - d) 3-letnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy,
  - e) 2-letnia branżowa szkoła II stopnia,
  - f) szkoła policealna dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku.

Obecnie polski system oświaty obejmuje zatem wychowanie przedszkolne oraz szkoły podstawowe i ponadpodstawowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych. W przypadku szkoły podstawowej kształcenie jest dodatkowo podzielone na dwa etapy edukacyjne: I etap edukacyjny obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej (edukacja wczesnoszkolna) oraz II etap edukacyjny obejmujący klasy IV–VIII. W świetle danych Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2020/2021 w szkołach każdego typu kształciło się 4,9 mln dzieci, młodzieży i dorosłych, co stanowiło 12,9% ludności kraju<sup>20</sup>. W tym samym roku szkolnym odnotowano funkcjonowanie 14,2 tys. placówek szkół podstawowych, z czego 89,3% stanowiły szkoły publiczne. Łącznie w szkołach podstawowych uczyło się 3,1 mln uczniów. W roku szkolnym 2020/2021 działało łącznie 6609 ponadpodstawowych szkół dla młodzieży, do których uczęszczało 1,5 mln uczniów.

W tym samym roku szkolnym w placówkach wychowania przedszkolnego i szkołach wszystkich typów w przeliczeniu na pełne etaty było zatrudnionych łącznie 518,7 tys. nauczycieli. Największą grupę stanowili nauczyciele szkół podstawowych – 52,6%. Większość nauczycieli pracowała na stanowisku nauczyciela dyplomowanego (56,5%).

---

<sup>20</sup> GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, <https://stat.gov.pl/obszarytematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html> (dostęp: 11.05.2022).

## Wizje polskiej szkoły

Funkcjonowanie systemu szkolnictwa budzi ogromne emocje w społeczeństwie nie tylko ze względu na relację, jaka zachodzi między edukacją a rozwojem potencjału kraju w przyszłości, ale przede wszystkim dlatego, że mniejsze i większe zmiany powodują rzeczywisty wpływ na życie zwykłych obywateli: dzieci, młodzieży, ich rodziców, ale też nauczycieli, pedagogów i innych pracowników szkół. Nie dziwi zatem, że grupa podmiotów zainteresowanych edukacją w Polsce jest dość liczna. Pomysły na „polską szkołę na miarę XXI wieku” pojawiają się i będą pojawiać bez wątpienia proporcjonalnie szybko do tempa rozwoju podsystemów otaczających system edukacji. Już w 1997 roku Z. Kwieciński zwrócił uwagę na rolę kontekstu politycznego, gospodarczego i kulturowego w edukacji, mającego wpływ na charakter zmian oświatowych, wymieniając jednocześnie uniwersalne kierunki zachodzących zmian (niezależnych od rozsad na scenie politycznej i partyjnych gier środowisk populistycznych), którymi są: demokracja, gospodarka rynkowa, pluralizm polityczny i kulturowy, otwarcie na świat zachodni, przyśpieszony przepływ wzorów kulturowych i cywilizacyjnych, postmodernizm w kulturze i poliparadygmatyczność (heterogeniczność) w naukach społecznych (także w pedagogice)<sup>21</sup>. Zmiana jest też efektem wydarzeń nieprzewidywalnych.

Pandemia choroby COVID-19 pokazała, jak wiele do zrobienia miały polskie szkoły w zakresie rozwoju kompetencji cyfrowych zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli oraz pracowników administracji szkoły. Pandemia, mimo swoich – pod wieloma względami – katastrofalnych skutków dla państwa i społeczeństwa (w tym również dla uczniów w zakresie izolacji domowej i jej negatywnego wpływu na proces socjalizacji<sup>22</sup>), przyśpieszyła jednak postęp technologiczny i cyfrowy w polskich szkołach, którego już od lat przecież domagały się różne środowiska i organizacje pozarządowe. Od 2019 roku zmieniło się w tym zakresie wiele: po zmianę sposobu komunikowania na linii uczeń – nauczyciel, rodzic – nauczyciel (dzięki wprowadzeniu komunikacji elektronicznej, w tym tzw. e-dzienników, np. LIBRUS) po wzrost popularności i dostępności nowych, cyfrowych środków dydaktycznych.

Rozwój kompetencji cyfrowych w polskiej szkole nie jest jedynym postulowanym kierunkiem zmian w systemie edukacji. Swoje propozycje formułują różne organizacje społeczne, NGOsy i ruchy społeczne, prowadzące diagnozy w polskich szkołach.

<sup>21</sup> Z. Kwieciński, *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, w: *Realia i perspektywy reform oświatowych*, A. Bogaj (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 10.

<sup>22</sup> Zob. m.in. M. Czarnecka, M. Żelazkowska, *Ocena funkcjonowania psychicznego dzieci po powrocie do nauczania stacjonarnego – rekomendacje psychopedagogiczne*, w: *Rodzina i szkoła wobec pandemii COVID-19*, A. Regulska, M. Czarnecka, A.J. Najda (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 46–69.

W sposób systematyczny i uporządkowany proponowane kierunki zmian zostały przedstawione w dokumencie „Kierunki rozwoju polskiej edukacji 2021–2027. Rekomendacje do Krajowego Planu Odbudowy, Umowy Partnerstwa oraz planów krajowych i regionalnych”. W 2021 roku 21 organizacji społecznych<sup>23</sup> działających w dziedzinie edukacji wypracowało rekomendacje, w których zaproponowało główne kierunki rozwoju polskiej edukacji na lata 2021–2027 do Krajowego Planu Odbudowy (KPO). Postulaty obejmowały 14 obszarów, które jednocześnie mogłyby w zamyśle autorów stanowić punkt odniesienia dla budowania wieloletniej strategii transformacji polskiego systemu edukacji. Postulaty te zasługują na uwagę, ponieważ dość trafnie adresują problemy w zakresie treści podręczników ujawniane w badaniach prowadzonych w ostatnich latach. Tym samym zaproponowano następujące kierunki rozwoju edukacji w Polsce: 1) szkoła na miarę wyzwań XXI, a nie XIX wieku; 2) szkoła kompetencji kluczowych, a nie szczegółowych wiadomości; 3) szkoła dla uczennic i uczniów, a nie tylko egzaminów; 4) równe szanse dla wszystkich; 5) edukacja przeciw dyskryminacji i wykluczeniu; 6) szkoła dobrych relacji i dobrostanu; 7) edukacja cyfrowa jako norma, a nie dodatek; 8) szkoła współpracy, nie rywalizacji; 9) szkoła demokracji, dialogu i obywatelskiego zaangażowania; 10) szkoła blisko społeczności lokalnej; 11) szkolna autonomia i samorządność zamiast centralnego sterowania; 12) szkoła profesjonalnych i dowartościowanych nauczycielek i nauczycieli; 13) edukacja dobrze i racjonalnie finansowana; 14) szkoła bez indoktrynacji i niezależna od władzy. Warto przytoczyć kilka uwag zgłoszonych przez twórców.

Autorzy raportu diagnozują polską szkołę XXI wieku jako miejsce wymagające zmian priorytetów, wśród których powinno znaleźć się przede wszystkim nauczanie odpowiadające na wyzwania współczesności: klimatyczne, społeczne, gospodarcze i technologiczne. Podkreślają konieczność edukowania o nierównościach i ich przyczynach w wymiarze globalnym i regionalnym, co wiąże się również ze wzrostem świadomości na temat statusu kobiet na świecie. W raporcie nacisk jest kładziony na rozwój kompetencji związanych z analizą informacji, odróżnianiem faktów od opinii, budowaniem odporności na fałszywe informacje i teorie spiskowe. Kolejnym aspektem wartym uwagi jest promowanie w dokumencie „szkoły równych szans i równego traktowania”. Wizja ta dotyczy dostrzegania różnorodności ludzi i prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej (profilaktyki dyskryminacji i przemocy

<sup>23</sup> Edukacyjna Fundacja im. Romana Czerneckiego, Amnesty International Polska, Centrum im. prof. Bronisława Geremka, Fundacja na Rzecz Praw Ucznia, Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Fundacja Pole Dialogu, Fundacja Przestrzeń dla edukacji, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, Fundacja Szkoła z Klasą, Instytut Spraw Publicznych, Komitet Obrony Demokracji, Obywatele dla Edukacji, Fundacja Aktywności Lokalnej, Fundacja Civis Polonus, Fundacja Idealna Gmina, Fundacja im. Stefana Batorego, Fundacja Katalyst Education, Polska Fundacja im. Roberta Schumana.

motywowanej uprzedzeniami), stawiania na dialog międzykulturowy i międzyludzki. W opinii autorów badania polska szkoła nie sprawdza się, jeśli chodzi o wychowywanie świadomych swoich praw obywateli, kuleje edukacja obywatelska, nie promuje się obywatelskiej aktywności. Raport kończy się stwierdzeniem, że „szkoła nie może być narzędziem dla władz politycznych w walce światopoglądowej, bo w spolaryzowanym społeczeństwie prowadzi to do sytuacji, gdzie co kilka lat zmienia się dominujący przekaz ideologiczny”<sup>24</sup>. Szkoła powinna być miejscem, w którym edukuje się politycznie młodych ludzi, rozmawia o rządzeniu i obywatelskim działaniu.

## Podstawa programowa – program nauczania – podręcznik

Zapewne wielu osobom – uczniom, rodzicom, nauczycielom i pedagogom – trudno byłoby wyobrazić sobie szkołę, w której nie funkcjonują podręczniki. Nic w tym dziwnego, bowiem wielu pokoleniom Polaków towarzyszyły one w pokonywaniu kolejnych ścieżek edukacji, wprowadzając ich w fascynujący świat przyrody, kultury, nauki. Dla dzieci rozpoczynających swoją przygodę ze szkołą i dla ich rodziców zakup pierwszego podręcznika jest często wydarzeniem przełomowym, a wielu osobom w pamięci na długo pozostaje tradycyjne „Ala ma kota”. Intuicja może podpowiadać, że podręcznik szkolny jest więc skondensowaną wiedzą o świecie, a raczej jej niezbędnym minimum, z którą młody człowiek powinien wkroczyć w dorosłość. Posiłkując się takim przeświadczeniem, często zarzucamy sobie: „Przecież nawet dziecko to wie!”. Jednak co tak naprawdę dziecko wie o świecie po lekturze podręcznika szkolnego? Pytanie wydaje się proste, ale wbrew pozorom – jest niezwykle złożone. Rodzi ono wiele innych pytań: Jaką funkcją pełnią podręczniki? Jaki obraz świata kreują i co wpływa na to, że obraz ten jest taki, a nie inny? Jaki jest klucz doboru informacji?

Mówiąc o podręcznikach szkolnych nie może najpierw zabraknąć refleksji nad pojęciem i istotą podstawy programowej i programów nauczania, które wstępnie sygnalizują treści, jakie powinny znaleźć się w książkach szkolnych. Oba dokumenty są ze sobą ściśle związane, a ich znaczenie jest wyjaśnione w ustawie oświatowej.

Podstawę programową kształcenia ogólnego tworzy obowiązkowy zestaw celów kształcenia i treści nauczania wraz z zadaniami wychowawczo-profilaktycznymi szkoły. W podstawie są zatem opisane ogólne i szczegółowe wymagania w zakresie wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego. Podstawa programowa jest dokumentem jednolitym dla wszystkich szkół

<sup>24</sup> *Kierunki rozwoju polskiej edukacji 2021–2027*, <https://efc.edu.pl/aktualnosc/kierunki-rozwoju-polskiej-edukacji-2021-2027> (dostęp: 2.06.2022).

danego typu w kraju, co wynika z faktu, że jest wprowadzana aktem prawnym w randze rozporządzenia ministerialnego. Jest to bez wątpienia podkreślenie jej istotności w całym systemie edukacji, na który wpływ ma również zakres treściowy stanowiący kryterium oceny programów nauczania, kryterium oceniania uczniów i definiowania wymagań egzaminacyjnych, których to z kolei realizacja stanowi podstawę dla działań ewaluacyjnych podejmowanych przez organy nadzoru pedagogicznego<sup>25</sup>. Nadmiernym uproszczeniem byłoby twierdzić, że efekty kształcenia osiągnane przez uczniów są zgodne z efektami przewidzianymi w podstawie. Analiza podstawy programowej pozwala raczej na odtworzenie zakładanej konstrukcji i struktury edukacji. V. Kopińska zauważa, że „szczegółowe analizy podstaw programowych mogą wydobywać na światło dzienne ukryte sensy tej edukacji oraz obnażać ich błędy zarówno o charakterze merytorycznym, jak i dydaktycznym, ale także sprawdzać, na ile wizja kształcenia deklarowana publicznie znajduje swoje potwierdzenie w obowiązującym dokumencie i czy jest oparta na naukowych podstawach dotyczących rozwoju człowieka”<sup>26</sup>. Zdaniem badaczki współczesne podstawy programowe są przygotowywane w szybkim tempie, stając się wyznacznikiem „sukcesu politycznego” ekip rządzących odpowiedzialnych za ich powstanie, przez co ich treść pozostaje przedmiotem jedynie pobieżnej dyskusji społecznej. V. Kopińska jest zdania, że brak czasu na merytoryczną dyskusję nad koncepcją podstawy programowej powoduje, że wszelkie zmiany mają charakter raczej kosmetyczny (zmieniają się wymagania, treści kształcenia, ale koncepcyjnie podstawa pozostaje niezmienna).

O ile w przypadku podstawy programowej zapisy ustawowe pomagają w zdefiniowaniu tego pojęcia, o tyle programy nauczania są przedmiotem rozważań w ramach różnych podejść i koncepcji pedagogicznych. Dlatego też zdaniem J. Ładyżyńskiej „definicji programu jest tyle, ilu twórców, praktyków czy teoretyków zajmujących się tym zagadnieniem”<sup>27</sup>. Możemy jednak za S. Dylak przyjąć, że program nauczania to „ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów bądź umożliwić mu doświadczanie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych. Program nauczania to: zapis zamierzonych zdarzeń edukacyjnych obejmujących zakładane wyniki uczenia się, czynności uczniów odnoszące się do określonego materiału nauczania

<sup>25</sup> V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Dokumenty polityczno-oświatowe jako źródło społecznie konstruowanej wiedzy o kompetencjach społecznych i obywatelskich w edukacji szkolnej*, w: *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017, s. 78–79.

<sup>26</sup> V. Kopińska, *Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna*, „Pareja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2019, t. 1, nr 9, s. 133.

<sup>27</sup> J. Ładyżyńska, *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2005, s. 15.

oraz niezbędne warunki skutecznego i sprawnego uczenia się<sup>28</sup>. Ustawa o systemie oświaty stanowi z kolei, że program nauczania to z jednej strony sposób realizacji celów i treści ustalonych w podstawie programowej, ale z drugiej strony również treści, dla których nie została ustalona podstawa programowa, a które zostały włączone do szkolnego programu nauczania<sup>29</sup>. Powyższe definicje wydają się prezentować pojęcie programu nauczania z perspektywy uczniów i nauczycieli. Z perspektywy akademickiej program nauczania możemy rozumieć również jako pole badań<sup>30</sup>.

Najistotniejsze wydaje się uchwycenie różnicy pomiędzy podstawą programową a programem nauczania: podstawa programowa wskazuje, czego nauczać, program nauczania natomiast jest narzędziem opisującym, jak to robić<sup>31</sup>. Tym samym przedmiotowych programów nauczania może być wiele. Nauczyciele mają do wyboru programy proponowane przez wydawnictwa i inne instytucje zadające sobie trud opracowania takiego dokumentu, mogą skorzystać z programów innych nauczycieli lub opracować własny. Ważne jest, aby program był dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, którzy będą go realizować, a także aby był zgodny z podstawą programową (program może rozszerzać podstawę zgodnie z koncepcją autora, nie może jednak zaistnieć sytuacja, w której program nie wyczerpuje podstawy).

Uszczegółowieniem i dopełnieniem zdawkowych zapisów dokumentów programowych jest podręcznik szkolny, stanowiący jeden z elementów obudowy dydaktycznej programu nauczania. Podręcznik to przede wszystkim produkt masowy, popularność zawdzięczający swojej powszechności, uniwersalności i wielofunkcyjności<sup>32</sup>, ale również produkt o specyficznym statusie – „dopuszczony do użytku szkolnego” przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w drodze odpowiednich procedur weryfikacyjnych. Należy pamiętać, że podręcznik w Polsce przeszedł długą drogę ewolucji nie tylko w zakresie prezentacji treści, ale również ich doboru. Zaraz po II wojnie światowej rozwój metodyki nauczania przedmiotów szkolnych i teorii kształcenia został zahamowany, a podręczniki stały się przedmiotem politycznej kontroli. Dopiero wydarzenia z początku lat 90. ubiegłego wieku doprowadziły do wprowadzenia zasady pluralizmu podręcznikowego. Motorem napędowym do podjęcia prac nad podręcznikami stała się reforma z 1999 roku.

<sup>28</sup> S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, PWN, Warszawa 2000, s. 5.

<sup>29</sup> Art. 3, pkt. 13b, Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2021 r., poz. 1915, z 2022 r., poz. 583, 1116, 1700, 1730.

<sup>30</sup> A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 30.

<sup>31</sup> Zob. J. Borgensztajn, A. Karczewska-Gzik i in., *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

<sup>32</sup> J. Hanisz, *Podręcznik*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom 4*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 461.



Podręcznik jest książką szkolną pełniącą dwie funkcje: dydaktyczną (związaną z efektywnością i organizacją uczenia się) oraz społeczno-polityczną, koncentrującą się na przekazaniu norm społecznych, politycznych i ekonomicznych<sup>33</sup>. Kluczowym stwierdzeniem dla prezentowanego dalej obrazu islamu i muzułmanów w polskich podręcznikach jest myśl E. Nasalskiej, zdaniem której „podręczniki szkolne dokonują szczególnej konstrukcji rzeczywistości poprzez selekcję i organizację przekazywanej wiedzy. Selekcja wybranych obszarów wiedzy, jak również jej interpretacja, dokonuje się w ramach tej koncepcji wiedzy i kultury, jaką reprezentuje grupa, bądź grupy zdolne ją narzucić”<sup>34</sup>. Podobne spostrzeżenie poczyniła również S. Lässig, która uważa, że książki szkolne zbierają i integrują fragmenty dyskursów z różnych dziedzin życia społecznego<sup>35</sup>. Można zatem uznać, że podręczniki szkolne są wskaźnikami dominujących dyskursów społecznych funkcjonujących w danym społeczeństwie. Z jednej strony łączą one w sobie dyskurs polityczny, bowiem na ich treść wpływają elity sprawujące kontrolę nad państwem. Odbywa się to za pomocą różnych środków: przede wszystkim na drodze wydawanych aktów prawnych podstaw programowych, ale również w ramach funkcjonowania wykazów podręczników, zatwierdzanych przez właściwe organy państwowe. Z drugiej strony podręczniki szkolne są często pisane przezuczonych lub osoby z wykształceniem akademickim. Odzwierciedlają tym samym również usankcjonowane politycznie wersje dyskursów akademickich. Wreszcie książki szkolne podejmują tematy poruszane w środkach masowego przekazu i dobrze znane społeczeństwu, łącząc różne wątki, aby w efekcie stać się atrakcyjnymi dla swoich nabywców (głównie uczniów i nauczycieli, którzy zazwyczaj wybierają te książki, które w ich perspektywie wydają się najbardziej odpowiednie i interesujące).

Współcześnie podręcznik szkolny odbiega swoim charakterem od podręczników funkcjonujących w oświacie jeszcze kilkanaście lat temu. Dążenie do osiągnięcia maksymalnej konkurencyjności podręcznika na tle innych wiąże się często ze stosowaniem przez wydawców różnego rodzaju zabiegów edytorskich, które w zamyśle mają uatrakcyjnić i ułatwić użytkowanie nauczycielom i uczniom. Książki charakteryzują się więc bogatą szatą graficzną, pełną kolorów, ramek, „ciekawostek” oraz często dość luźno dobranych fotografii i ilustracji. Zabiegi te zaburzają odbiór prowadzonej narracji i prowadzą do przekierowania uwagi ucznia na drugi plan treści. Zazwyczaj książki są wydawane w seriach, które w zamyśle autorów i wydawców mają

<sup>33</sup> E. Nasalska, *Społeczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa socjologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 9–10.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 14.

<sup>35</sup> S. Lässig, *Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)*, „Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2009, vol. 1, no. 1, s. 1–20.

towarzyszyć uczniowi przez pewien okres jego nauki. M. Ferenc analizując merytoryczne aspekty podręczników szkolnych do historii, zauważył, że zdarzają się sytuacje, w których książki wydane w ramach tej samej serii różnią się jakością<sup>36</sup>. Nie był w stanie stwierdzić, po czyjej stronie leży problem – autorów czy wydawców – jednak jest zdania, że autorzy w przypadku współautorstwa serii czasem nie są w stanie dostosować się do koncepcji. Podręcznik nie jest bowiem książką wolną od wad i błędów (choć zapewne wiele osób chciałoby, by tak było)<sup>37</sup>.

## Ukryty program nauczania w polskich podręcznikach

W rozważaniach na temat społeczno-politycznych aspektów podręczników szkolnych nie sposób nie odnieść się do kwestii przedmiotów, będących obszarem analizy w kolejnych rozdziałach w zakresie prezentowanego obrazu islamu i muzułmanów.

Książki do geografii, wiedzy o społeczeństwie (edukacji obywatelskiej), a w polskim kontekście przede wszystkim historii cieszą się szczególnym zainteresowaniem ze strony badaczy. Nic w tym dziwnego, ponieważ w swojej treści podejmują one szerokie spektrum zjawisk społecznych oraz tematów wrażliwych, budzących często skrajne emocje w społeczeństwie. Autorzy podejmują mniej lub bardziej udane wysiłki prezentacji różnych narodów, grup społecznych, regionów świata, oferując odbiorcy także własne interpretacje przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Warto w tym miejscu za K. Jaskułowskim, P. Majewskim i A. Surmiak zauważyć, że „podręczniki na ogół są konserwatywne i odporne na zmiany oraz często odzwierciedlają i wzmacniają główny nurt kultury historycznej w danym społeczeństwie oraz dominujące struktury pamięci zbiorowej”<sup>38</sup>. Uzasadnienia dla tej tezy dopatrują się w sposobie prezentowania w książkach szkolnych mniejszości narodowych, kobiet i kultur pozaeuropejskich, krótko konstatując, że „podręczniki generalnie przekazują eurocentryczną wizję świata, jednorodną i patriarchalną koncepcję narodu polskiego, która pozostawia niewiele miejsca na różnorodność kulturową i ignoruje rolę kobiet w historii”<sup>39</sup>. To właśnie przede wszystkim podręczniki do geografii, WOSu i historii stanowią narzędzie do transmisji i dystrybucji wiedzy, społecznie pożądanych norm, postaw oraz wartości. S. Lässig w wymienionych wyżej podręcznikach

<sup>36</sup> M. Ferenc, *Refleksje nad merytoryczną zawartością podręczników szkolnych do historii nowożytnej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2015, nr 142, s. 329–337.

<sup>37</sup> Zob. m.in. J. Paśko (red.), *Błędy w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2012.

<sup>38</sup> K. Jaskułowski, P. Majewski, A. Surmiak, *Teaching History, Celebrating Nationalism. School History Education in Poland*, Routledge, London and New York 2022, s. 2.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

przedmiotowych widzi także znajdujące się w zasięgu państwa narzędzie konstruowania tożsamości poprzez wiedzę, która mimo wpływu globalizacji wciąż pozostaje pod silnym wpływem państwa<sup>40</sup>. W konstrukcji podręczników, a zwłaszcza w ich treści, dopatruje się odzwierciedlenia wizji łączenia historii z teraźniejszością, dlatego też z jej perspektywy podręczniki nigdy nie są wolne od wpływów politycznych i ideologicznych.

Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć o koncepcji programu ukrytego, który w mniejszym lub w większym stopniu może być realizowany za pomocą podręczników szkolnych. Pojęcie programu ukrytego lub utajonego (ang. *hidden curriculum*) wprowadził w latach 60. ubiegłego wieku P. Jackson, który badając codzienne zachowania i zdarzenia w klasie szkolnej, zauważył, że szkoła obok przyjętego planu nauczania realizuje równoległe pewien program nieoficjalny<sup>41</sup>. Twierdził on wówczas, że bez przyswojenia obu treści nie było możliwe ukończenie edukacji. Koncepcja ta doczekała się różnych rozwinięć i interpretacji, a jej użyteczność polega na tym, że ułatwia wyjaśnienie niektórych zjawisk zachodzących w systemie edukacji. Zdaniem A. Grudzińskiej koncepcja ukrytego programu szkoły „pozwała w sposób systematyczny i uporządkowany badać oraz poddawać krytycznej analizie to, jak pewne przekonania i wartości stają się nieuświadomionymi założeniami w procesie edukacji”<sup>42</sup>. Przyjmując podobne założenie, E. Zawadzka-Bartnik treści przekazywane w szkole podzieliła na takie, których powinno się uczyć, oraz na takie, których rzeczywiście się uczy, co wiąże się z transferem określonych wzorców zachowania, wartości, postaw<sup>43</sup>.

Ukryty program może być realizowany z różną intensywnością. M.W. Apple i N. King wprowadzili dwie odmiany utajonego programu: słabą i mocną. Pierwsza z nich obejmuje te formy socjalizacji, w których konieczne jest zastosowanie elementu kontroli, aby umożliwić dzieciom uczestnictwo w życiu społecznym. W ten sposób nawiązali do jednej z funkcji szkoły, jaką jest przygotowywanie młodych ludzi do życia w społeczności. Program utajony może być także realizowany w mocnej wersji, w której twórcy jawnych programów nauczania świadomie manipulują swoimi odbiorcami. Nauczyciele lub twórcy podręczników mogą w ten sposób dążyć do umocnienia warstwy ideologicznej oświaty, ugruntowując podziały między mniejszością a większością, promować wizję świata jednej grupy kosztem drugiej (np. poprzez posługiwanie się stereotypami i celowe inicjowanie uprzedzeń, m.in. względem mniejszości etnicznych czy seksualnych). W tym ujęciu niektóre informacje wydają się celowo

<sup>40</sup> S. Lässig, *loc.cit.*

<sup>41</sup> Zob. P. Jackson, *Life in Classroom*, Teachers College Press, New York 1968.

<sup>42</sup> A. Grudzińska, *Wprowadzenie*, w: *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji*, A. Grudzińska, K. Kubin (red.), Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014, s. 11.

<sup>43</sup> E. Zawadzka-Bartnik, *Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach*, „Neofilolog” 2015, nr 44, s. 139–153.

„utajone” w programie. Nie wszyscy badacze jednak w pełni zgadzają się z takim ujęciem, podkreślając, że realizacja ukrytego programu może mieć również charakter nieintencjonalny i niedeklarowany<sup>44</sup>.

W Polsce od lat 90. ubiegłego wieku prowadzone są badania nad ukrytym programem szkoły. Badania te mają wiele wymiarów, jednak szczególnie nośne są te poświęcone treściom utajonym między wierszami podręczników. Często badacze podejmują problematykę socjalizacji do ról płciowych, doszukując się nie tylko stereotypizacji i uproszczeń zawartych w książkach szkolnych, ale także odnajdując luki w treści. Warto chwilę pochylić się zwłaszcza nad „lukami” w programach i podręcznikach. Ich obecność była przedmiotem zainteresowania E.W. Eisnera, który programy szkolne podzielił na trzy kategorie. Pierwsza z nich to programy jawne (uczenie się *explicit*), druga – programy niejawne (uczenie się *implicite*), zawierające nieujęte w oficjalnym programie wartości, wzorce, oczekiwania przyswajane przez uczniów w toku doświadczeń edukacyjnych. Ostatnia kategoria to program „zerowy” (*null curriculum*), obejmujący wycinki rzeczywistości, o których szkoła nie uczy, a których nauczyciele mogą zwyczajnie nie być świadomi. W Polsce w odniesieniu do podręczników do historii sprzed 1989 roku mówi się o „białych plamach”, choć jak zauważa T. Maresz, „historia w polskich podręcznikach z czasów PRL była zideologizowana i upolityczniana, za to współcześnie jest «selekcjonowana»”<sup>45</sup>. Obecność owych luk czy plam ma oczywiście swoje konsekwencje. Zdaniem Z. Kwiecińskiego „tak okrojony program ma duże znaczenie w kształtowaniu tożsamości osobowej, kulturowej i społecznej, gdyż [...] każda istota ludzka w toku dojrzewania selekcjonuje i eliminuje pewne opcje własnej orientacji w polu dostępnej jej wiedzy, jej interpretacji i możliwej krytyki”<sup>46</sup>. Ciężar zaadresowania braków w programie zostaje w tym ujęciu przeniesiony na rodzinę i jej „potencjał kulturowy”, w której owe braki mogą zostać uzupełnione lub utrwalone.

Tym samym uczniowie często stykają się z pewnym obrazem rzeczywistości, nie będąc nawet świadomymi, w jaki sposób został on wykreowany. Natrafiają na idee, wartości, konwencje społeczne, które mogą kształtować i zmienić ich światopogląd lub postrzeganie spraw. Dzieci mimowolnie i nieświadomie trzymają się ukrytego programu nauczania, a jego wpływ widać zarówno w ich postawie, jak i zachowaniu. Szczególnym problemem jest transmisja stereotypów jako aspektu ukrytego programu nauczania, które generują nierówność społeczną i mają głęboko antyedukacyjny

<sup>44</sup> Zob. m. in. W.J. Feinberg, J.F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000, s. 15–25.

<sup>45</sup> T. Maresz, *Miejsce szkolnego podręcznika historii w kształtowaniu relacji sąsiedzkich między narodami, w: Dobrze i źle sąsiedztwa. Obce – nasze – inne. Sąsiedzi w historiografii, edukacji i kulturze*, T. Maresz, K. Grysińska-Jarmuła (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 98.

<sup>46</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2, s. 84.

charakter. Ukryty program nauczania, razem ze swoim „zerowym” obliczem, w połączeniu z błędami natury merytorycznej, dydaktycznej czy językowej może więc znacząco wpływać na odbiór niektórych wycinków rzeczywistości, przedstawianych w podręcznikach szkolnych, zwłaszcza do geografii, historii i wiedzy o społeczeństwie. Stąd też szczególnie istotnym społecznie zadaniem zdaje się być analiza treści podręczników – tak, aby szkoła mogła przygotowywać dzieci do życia w świecie, który jednak istnieje<sup>47</sup>.

## Bibliografia

- Amnesty International Polska, *Apel w obronie polskiej szkoły*, <https://amnesty.org.pl/akcje/apel-w-obronie-polskiej-szkoly/> (dostęp: 13.06.2022).
- Amnesty International Polska, *Dlaczego Amnesty International zabiera głos w sprawie polskiej szkoły*, <https://amnesty.org.pl/co-robimy/edukacja/kampania-wolna-szkola/> (dostęp: 15.10.2022).
- Banach C., *Polityka oświatowa w Polsce a tendencje rozwoju edukacji w Europie*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2003, nr 7.
- Borgensztajn J., Karczewska-Gzik A. i in., *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć/lekcji*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Czarnecka M., Żelazkowska M., *Ocena funkcjonowania psychicznego dzieci po powrocie do nauczania stacjonarnego – rekomendacje psychopedagogiczne*, w: *Rodzina i szkoła wobec pandemii COVID-19*, A. Regulska, M. Czarnecka, A.J. Najda (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.
- Czarnek: Nie ma zgody na dyktaturę lewicowo-liberalną w szkołach*, [https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7985297\\_przemyslaw-czarnek-dyktatura-lewicowo-liberalna-szkoly.html](https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7985297_przemyslaw-czarnek-dyktatura-lewicowo-liberalna-szkoly.html) (dostęp: 1.06.2022).
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, PWN, Warszawa 2000.
- Feinberg W.J., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000.
- Ferenc M., *Refleksje nad merytoryczną zawartością podręczników szkolnych do historii nowożytnej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2015, nr 142.
- Grudzińska A., *Wprowadzenie*, w: *Ukryty program szkoły a równy dostęp do edukacji*, A. Grudzińska, K. Kubin (red.), Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, <https://stat.gov.pl/obszarytematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html> (dostęp: 11.05.2022).
- Hanisz J., *Podręcznik*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom 4*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

---

<sup>47</sup> „Szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje” – Albert Camus.

- Jackson P., *Life in Classroom*, Teachers College Press, New York 1968.
- Jaskułowski K., Majewski P., Surmiak A., *Teaching History, Celebrating Nationalism. School History Education in Poland*, Routledge, London and New York 2022.
- Kampania Wolna Szkoła, <https://www.wolnaszkoła.org/> (dostęp: 15.10.2022).
- Kierunki rozwoju polskiej edukacji 2021–2027, <https://efc.edu.pl/aktualnosc/kierunki-rozwoju-polskiej-edukacji-2021-2027> (dostęp: 2.06.2022).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., *Dokumenty polityczno-oświatowe jako źródło społecznie konstruowanej wiedzy o kompetencjach społecznych i obywatelskich w edukacji szkolnej*, w: *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
- Kopińska V., *Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna*, „Parecja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2019, t. 1, nr 9.
- Kurzyna-Chmiel D., *Oświata jako zadanie publiczne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Kwieciński Z., *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*, w: *Realia i perspektywy reform oświatowych*, A. Bogaj (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2.
- Lässig S., *Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)*, “Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2009, vol. 1, no. 1.
- Ładyżyńska J., *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2005.
- Majewski S., *Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, nr 14.
- Maresz T., *Miejsce szkolnego podręcznika historii w kształtowaniu relacji sąsiedzkich między narodami*, w: *Dobre i złe sąsiedztwa. Obce – nasze – inne. Sąsiedzi w historiografii, edukacji i kulturze*, T. Maresz, K. Grysińska-Jarmuła (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dobra szkoła. Reforma Edukacji Narodowej. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*, Warszawa 2017.
- Nasalska E., *Społeczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa socjologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1.
- Nawrocki R., *Polityka w służbie edukacji, edukacja w służbie polityki*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, nr 39.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1999.
- Paško J. (red.), *Błędy w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2012.



- Pawłowski Ł., *Jak „lex Czarnek” może sparaliżować polską szkołę i utrudnić pomoc uchodźcom z Ukrainy. Komentarz*, Fundacja Batorego, Warszawa 2022.
- Rzymełka-Frąckiewicz A., *Sześciolatek w szkolnej ławce: obniżenie obowiązkowego wieku szkolnego w polskim systemie edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Stępień-Lampa N., *Główne zmiany w oświacie w pierwszym roku rządów Prawa i Sprawiedliwości*, „*Studia Politicae Universitatis Silesiensis*” 2017, t. 18.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej w III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2021 r., poz. 1915, z 2022 r., poz. 583, 1116, 1700, 1730.
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998, nr 117, poz. 75.
- Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2016, poz. 35.
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2022, poz. 1730.
- Zahorska M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „*Przegląd Socjologiczny*” 2009, nr 59.
- Zawadzka-Bartnik E., *Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach*, „*Neofilolog*” 2015, nr 44.
- Związek Nauczycielstwa Polskiego, *Apel o zaniechanie prac nad pakietem zmian „lex Czarnek”*, <https://znp.edu.pl/apel-o-zaniechanie-prac-nad-pakietem-zmian-lex-czarnek/> (dostęp: 15.10.2022).



---

## ROZDZIAŁ 2

# MAHOMET I NARODZINY ISLAMU W PODRĘCZNIKACH DO HISTORII

Katarzyna Górak-Sosnowska

---



Uczeń polskiej szkoły zapoznaje się z narodzinami islamu dwukrotnie – w klasie V szkoły podstawowej oraz w klasie I liceum ogólnokształcącego lub technikum. W obu podstawach programowych temat poświęcony narodzinom islamu znajduje się w dziale „Bizancjum i świat arabski”. W szkole podstawowej uczeń powinien zapoznać się z zasięgiem cywilizacji arabskiej i wyjaśnić wpływ cywilizacji muzułmańskiej na Europę. W liceum uczeń powinien wyjaśnić genezę islamu, poznać główne zasady tej religii, a następnie ponownie zapoznać się z kierunkami ekspansji arabskiej oraz z głównymi cechami kultury arabskiej i jej osiągnięciami. Tak skonstruowana podstawa programowa sprawia, że uczniowie uczą się dwukrotnie podobnych treści, albowiem także w klasie V szkoły podstawowej temat rozpoczyna się od Mahometa i narodzin islamu.

Historia jest jednym z dwóch przedmiotów, na którym uczniowie dowiadują się o islamie jako religii. Informacje na temat islamu pojawiają się także w podręcznikach do geografii, choć w znacznie mniejszym zakresie. Biorąc pod uwagę dominujący w polskim społeczeństwie negatywny wizerunek islamu, podręczniki do historii stają się instrumentami władzy<sup>1</sup>, ponieważ to one kształtują wyobrażenia młodych ludzi na temat islamu i jego wyznawców. Nie oznacza to, że jest to dominujące źródło

---

<sup>1</sup> M. Estivalèzes, *Teaching about Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France*, “Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2011, vol. 3, no. 1, s. 48.

wiedzy na temat islamu dla polskiej młodzieży<sup>2</sup> – dużą rolę odgrywają chociażby media społecznościowe, natomiast to właśnie nauczyciele historii mogą w największym stopniu oddziaływać na wyobrażenia uczniów związane z islamem i muzułmanami.

W rozdziale analizuję sposób przedstawiania początków islamu w podręcznikach klasy V szkoły podstawowej oraz klasy I liceum ogólnokształcącego. Ze względu na podobieństwo treści zdecydowałam się na ujęcie chronologiczne – od Arabii przedmuzułmańskiej i życiorysu Mahometa, przez islam i jego specyfikę, skończywszy na ekspansji cywilizacji arabsko-muzułmańskiej, w tym obecności muzułmanów w Europie. Rozdziały nazywają się „Powstanie cywilizacji islamu”, „Świat islamu”, „Arabowie”, „Narodziny i podboje islamu”, „Świat islamu. Ekspansja Arabów”, „Arabowie i islam”. Na różny sposób akcentują one wybrane zagadnienia z podstawy programowej – ludzi – Arabów, religię – islam, czy rozwój – zwany ekspansją, podbojem, ale również cywilizacją.

Przed przedstawieniem i analizą dominujących wątków warto poczynić dwa zasadnicze zastrzeżenia. Pierwsze dotyczy tego, że wiedza historyczna na temat początków islamu i działalności Mahometa jest niepełna. Jak zauważa J. Danecki, życiorys Mahometa powstał dwa wieki po jego śmierci, a zatem odzwierciedla wiedzę i poglądy ówczesnych badaczy<sup>3</sup>. Z nikomu nieznanego sieroty (nieznana jest nawet dokładna data jego narodzin) Mahomet stał się prorokiem i przywódcą religijnym. Z tego powodu do opisu życia Mahometa i początków islamu niezbędne jest wykorzystanie muzułmańskiej hagiografii. Warto zarazem mieć świadomość, co może być faktem, a co legendą czy późniejszą interpretacją. Drugie zastrzeżenie dotyczy sposobu przedstawiania życia Mahometa – można bowiem przedstawić je z perspektywy muzułmańskiej (że Mahomet doznał objawienia), albo świeckiego (że Mahomet powiedział, że doznał objawienia). Pomimo tego, że w programie historii jest przewidziana nauka rozróżniania źródeł historycznych, wydaje się, że jeżeli chodzi o przedstawienie islamu i muzułmanów, w żadnym z podręczników nie poczyniono zastrzeżenia dotyczącego cienkiej granicy między historią a hagiografią (choć niektórzy autorzy bardzo chętnie czerpią z tego drugiego źródła). Co więcej, wersja teologiczna i świecka przekazu przenika się wzajemnie, sprawiając, że sposób prezentacji początków islamu bywa dość specyficzny.

<sup>2</sup> K. Górak-Sosnowska, J. Sozańska, *Building Blocks of Polish Islamophobia. The Case of Polish Youth, w: Islamophobia, Extremism and Radicalism: Exploring the Nexus*, A. Mekki Berrada, L. d'Haenens (Eds.), Leuven University Press, Leuven 2023.

<sup>3</sup> J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, Dialog, Warszawa 2011, s. 25.

## Przed islamem

Rozdziały poświęcone islamowi i muzułmanom zaczynają się zazwyczaj od krótkiego zarysu życia społecznego na Półwyspie Arabskim przed narodzinami Mahometa. Ma to pokazać kontekst, w jakim narodziła się nowa religia. Narracja jest prowadzona na dwa sposoby: albo rozpoczyna się od nawiązania do pozostałych dwóch religii monoteistycznych, albo koncentruje się wyłącznie na politeistycznym charakterze plemion arabskich. Nawiązanie do wspólnych korzeni pozwala na usytuowanie islamu jako najmłodszej religii monoteistycznej. Co ciekawe, nawiązania do religii monoteistycznych częściej pojawiają się w podręcznikach do klasy V. Są to albo wprowadzające pytania o inne religie monoteistyczne, czy o różnice między politeizmem a monoteizmem, albo wskazanie na to, że plemiona arabskie miały kontakt z wyznawcami innych religii monoteistycznych<sup>4</sup> – żydami i chrześcijanami<sup>5</sup>.

Opis przedmuzułmańskiej Arabii ukazuje jej mieszkańców jako ludy koczownicze, które mieszkaly w trudnych warunkach, trudniły się handlem oraz hodowlą wielbłądów i bydła. Stosunkowo obszerne są opisy politeistycznych wierzeń Arabów, którzy wyznawali kult lokalnych bożków; jeden z podręczników pisze wręcz o 360 posągach bóstw, które stały wokół Al-Kaby<sup>6</sup>. Opisy przedmuzułmańskiej Arabii w podręcznikach do klasy I liceum są nieco bardziej szczegółowe. Ukazują charakter więzi plemiennych, które opierały się na lojalności i więzach krwi. Niektórzy autorzy wskazywali także, że plemiona arabskie przed nastaniem islamu nie były zjednoczone i zmienił to dopiero islam.

## Mahomet i objawienia

Mahomet urodził się ok. 570 roku w Mekce – to zazwyczaj początek informacji na jego temat; jeden z podręczników dodaje, że jego ojcem był handlarz wielbłądów<sup>7</sup>. Niektórzy autorzy dodają, że Mahomet wywodził się z rodu kupieckiego, że w młodym wieku podróżował z karawanami, zapoznając się z judaizmem i chrześcijaństwem, a także że został mężem bogatej kobiety.

<sup>4</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Maśloch, *Historia 5. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2018, s. 97.

<sup>5</sup> G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś 5. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 109.

<sup>6</sup> T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, GWP, Gdańsk 2021, s. 89.

<sup>7</sup> K. Jurek, *Poznać przeszłość 1. Karty pracy ucznia do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 147.

Sposób skonstruowania narracji o Mahomecie jest problematyczny. Pojawia się bowiem pytanie o to, czy autor podręcznika powinien pisać językiem wiernych (a zatem przyjmując, że Koran faktycznie zawiera słowo Boże), czy może powinien się zdystansować i relacjonować objawienie (a zatem zaznaczyć, że według muzułmanów Koran zawiera słowo Boże)<sup>8</sup>. Sposób przedstawienia objawień w podręcznikach jest zróżnicowany. Niektórzy autorzy piszą o tym, że Mahomet „jako dojrzały mężczyzna doznał objawień”<sup>9</sup>, a zatem przyjmują wersję muzułmańską. Inni podkreślają, że to Mahomet tak powiedział („Według jego słów doznał objawień”<sup>10</sup>; „Okolo 610 roku zaczął głosić, że doznał objawień, które przekazał mu archanioł Gabriel. Mahomet ogłosił się wówczas prorokiem (wysłannikiem bożym) i zaczął twierdzić, że istnieje tylko jeden Bóg...”<sup>11</sup>), a więc przytaczają słowa samego Mahometa. Kolejny sposób przedstawienia odnosi się do tradycji muzułmańskiej („Według tradycji muzułmańskiej dostąpił wielu boskich objawień”<sup>12</sup>), jeszcze bardziej dystansując się do faktu objawienia; a inny – że „rozważania na tematy religijne i chęć zreformowania stosunków panujących wśród Arabów doprowadziły Mahometa do stworzenia własnej religii, zwanej islamem”<sup>13</sup>, wskazując na to, że Mahomet działał poniekąd świadomie i celowo, opowiadając o swoich objawieniach.

Charakter objawień Mahometa również przedstawia się na różne sposoby. Czasami islam jest prezentowany jako byt samoistny, niepowiązany z innymi religiami monoteistycznymi<sup>14</sup>, a czasami są podkreślone związki z judaizmem i chrześcijaństwem. W tym ostatnim przypadku narracja jest prowadzona na różne sposoby, np.:

Nauczanie Mahometa nawiązywało do Biblii – do postaci Mojżesza i Jezusa, uznawanych przez niego za proroków (ale nie traktował Jezusa jako Syna Bożego). Jednak według Mahometa Żydzi i chrześcijanie zafałszowali treść Bożego objawienia. Dlatego Bóg ustanowił Mahometa ostatnim i najważniejszym prorokiem, któremu przekazał ostateczne prawdy wiary<sup>15</sup>.

Według jego słów [Mahometa – dop. K.G-S.] doznał objawień, w których anioł Gabriel opowiedział mu prawdę o jedynym bogu – Allahu. Twierdził, że wyznawcy judaizmu i chrześcijanie nie wypełnili przesłania Bożego zapisanego w Piśmie Świętym. Z tego

<sup>8</sup> M. Estivalèzes, *op.cit.*, s. 50.

<sup>9</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Maśloch, *loc.cit.*

<sup>10</sup> J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2019, s. 154.

<sup>11</sup> G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś 5. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 109.

<sup>12</sup> Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *Historia 1. Ślady czasu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Starożytność i średniowiecze*, GWO, Gdańsk 2021, s. 195.

<sup>13</sup> J. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej*, Wiking, Wrocław 2018.

<sup>14</sup> G. Wojciechowski, *loc.cit.*; K. Jurek, *loc.cit.*

<sup>15</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Maśloch, *loc.cit.*

powodu Mahomet doszedł do wniosku, że jest ostatnim prorokiem po Abrahamie, Mojżeszu, a także Jezusie (którego nie traktował jako Syna Bożego), a jego obowiązkiem jest przekazanie ludziom tego, co zostało mu objawione w wizjach<sup>16</sup>.

Nauka Mahometa nie tylko pod tym względem wywodziła się z dwóch poprzedzających ją wielkich religii monoteistycznych – judaizmu i chrześcijaństwa. U jej podstaw legła również wiara w jedyne Boga (arab. Allah) w Sąd Ostateczny, w pośrednictwo świętych między ludźmi a Bogiem. Jednakże Mahomet głosił, że Bóg jest „jedyne i niezmienny, nie zrodził nikogo i nie został zrodzony”. Odrzucał tym samym chrześcijańską koncepcję Trójcy Świętej, a także antropomorfizację Boga (zakazał jakichkolwiek prób przedstawiania Jego osoby)<sup>17</sup>.

Każdy z przytoczonych cytatów ukazuje związek z judaizmem i chrześcijaństwem w inny sposób. W pierwszym przypadku wydaje się, że Mahomet inspirował się Biblią, zwłaszcza że podręcznik pomija sposób objawienia – że to anioł Dżibril przekazywał jego treść Mahometowi od Boga. Cytat drugi jest nieco kłopotliwy – z gramatycznego punktu widzenia słowo „twierdził” dotyczy anioła Gabriela, a nie Mahometa. Nawet jeżeli jednak twierdził sam Mahomet, wskazuje to na jego sprawczość, ponieważ doszedł do wniosku, że jest prorokiem w związku z tym, że Żydzi i chrześcijanie nie wypełniali zasad swoich religii. Uderza w tym cytacie pisownia słowa Bóg – ten muzułmański jest pisany małą literą (w ten sposób w języku polskim zapisuje się bogów politeistycznych), za to przesłanie Boże z Pisma Świętego jest zapisane wielką literą. Ostatni cytat podkreśla monoteistyczne korzenie religii muzułmańskiej, jednak w największym stopniu stawia Mahometa w opozycji do chrześcijan i Żydów. W podręczniku pojawia się wręcz nieoznaczony niestety cytat ze 112 sury Koranu (Al-İchlas), który dotyczył wyznawców różnych wyznań. Uderza w tym cytacie także przekonanie, że islam zakłada „pośrednictwo świętych między ludźmi a Bogiem” – przede wszystkim w islamie głównego nurtu nie uznaje się świętych, a ponadto właśnie islam – w przeciwieństwie do np. chrześcijaństwa – nie uznaje pośrednictwa kogokolwiek (w tym duchownych) w relacji z Bogiem. Na tym tle nieco lepiej wypada opis zawarty w podręczniku Operon:

Obie te „religie Księgi” (Biblii) stanowiły w dużej mierze punkt wyjścia dla nauczania Mahometa. Głoszona przez niego wiara uznawała Abrahama i Jezusa za wielkich proroków, na których jednak przekaz Boskiego objawienia się nie zakończył. Muzułmanie uważali, że Żydzi i chrześcijanie nie przestrzegali w pełni boskich nakazów

<sup>16</sup> M. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2021, s. 135.

<sup>17</sup> J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2019, s. 50, 247.



i je zafałszowali. Chrześcijanom czynili zarzut, iż nie są oni prawdziwymi monoteistami, ponieważ wierzą w Trójcę Świętą i oddają cześć wizerunkom istot boskich<sup>18</sup>.

Co prawda, również w tym cytacie można wskazać na pewną nieścisłość, albowiem pojęcie „religie księgi” nie odnosi się w islamie wyłącznie do Biblii, jednak narracja stawia muzułmanów w mniejszej opozycji do chrześcijan niż analogiczny cytat z podręcznika WSiP.

Kolejnym etapem w życiu Mahometa, opisywanym w podręcznikach do historii, jest *hidżra*, którą większość autorów tłumaczy jako ucieczkę Mahometa przed prześladowaniami<sup>19</sup>, a jeden nawet wspomina, że Mahomet obawiał się o swoje życie<sup>20</sup>. Niektóre podręczniki, zwłaszcza te z liceum o profilu rozszerzonym, dodają, że niechęć do Mahometa miała charakter polityczny – bogaci Mekkańczycy bali się utraty wpływów. Żaden jednak nie wyjaśnia, dlaczego właśnie ta kategoria społeczna była szczególnie negatywnie nastawiona do Mahometa i wyznawców islamu. Wyjątek stanowi podręcznik GWO do klasy V, który tłumaczy, że Mekkańczycy obawiali się zniszczenia Al-Kaby przez Mahometa, co wiązałoby się z utratą wpływów z pielgrzymek.

Historia życia Mahometa kończy się zazwyczaj informacją o tym, że w Medynie zyskał zwolenników, więc po kilku latach mógł podbić Mekkę, a pod koniec swojego życia udało mu się zjednoczyć plemiona arabskie w ramach tworzącego się państwa, w którym sprawował przywództwo religijne i polityczne. Zdecydowana większość autorów wskazuje na to, że plemiona arabskie samoistnie przyjęły islam. Na tym tle wyróżnia się podręcznik wydawnictwa Nowa Era do klasy I liceum, który opisuje to w następujący sposób: „Mahomet zbrojnie zjednoczył całą Arabię i wprowadził rządy teokratyczne, w których przywódcy religijni byli jednocześnie przywódcami politycznymi i decydowali zarówno o sprawach religijnych, jak i politycznych”<sup>21</sup>. Fragment ten zawiera dość duże uproszczenie. Według niego Mahomet wprowadził określony system rządów – teokratycznych – który kontynuowali kolejni przywódcy. Problematyczne w tej narracji są dwa założenia. Pierwsze, że Mahomet wprowadził zasady rządów dla przyszłych pokoleń. Tymczasem śmierć Mahometa była niespodziewana na tyle, że nie zostawił dla swoich towarzyszy żadnych wskazówek dotyczących tego, kto i na jakich zasadach miał przejąć po nim władzę<sup>22</sup>. Stąd po śmierci Mahometa

<sup>18</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, część 1*, Operon, Gdynia 2019, s. 23.

<sup>19</sup> N. Ihtiyar zwraca uwagę na podobny problem w podręcznikach niemieckich, w których *hidżra* zazwyczaj jest tłumaczona jako ucieczka, a nie emigracja; por. N. Ihtiyar, *Islam in German Textbooks: Examples from Geography and History*, „Prospects” 4 grudzień 2003, vol. XXXIII, no. 4, s. 431.

<sup>20</sup> S. Ciechanowski, *Historia 5. Podręcznik*, MAC, Kielce 2018, s. 86.

<sup>21</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 255.

<sup>22</sup> Por. np. A. Hourani, *Historia Arabów*, Marabut, Gdańsk 2002, s. 35.

jego towarzysze przeze pewien czas wspólnie dyskutowali nad przyszłością swojej wspólnoty i dopiero po pewnym czasie porozumieli się co do tego, że wierny towarzysz proroka Abu Bakr zostanie kalifem, czyli następcą wysłannika Boga (a zatem Mahometa). Drugie założenie dotyczy możliwości prostego sklasyfikowania rządów wprowadzonych przez Mahometa jako teokracji. Opiera się ono bowiem na zachodnim rozumieniu tego pojęcia, chociażby z tego powodu, że w muzułmańskiej myśli politycznej obce są rozważania na temat rozdziału Państwa od Kościoła (albo jego braku), a kwestia pośrednictwa człowieka w kontakcie z Bogiem czy reprezentowania go na Ziemi jest dyskusyjna<sup>23</sup>.

## Islam – dogmaty i zasady wiary

Podręczniki do historii charakteryzują islam i jego główne zasady. Uczeń dowiaduje się, że słowo *islam* oznacza ‘poddanie się’, ‘poddanie się woli Boga’, a *muslim* – ‘oddany wierze’, ‘uległy’. Jedynie jeden podręcznik zawiera niepoprawne informacje – według niego: „Nazwa *islam* oznacza poddanie się woli boga o imieniu Allah”, a „wierni tej religii nazywają siebie *muslimi*, czyli ‘ulegli’; obecnie nazywamy ich muzułmanami (lub mahometanami)”<sup>24</sup>. Do podobnej konkluzji doszli autorzy podręcznika WSiP, pisząc, że muzułmanin to „polskie słowo oznaczające zwolennika Mahometa”<sup>25</sup>. Pozostałe podręczniki trafnie wskazują, że słowo „Allah” oznacza po arabsku Boga. W żadnym z nich nie używa się przestarzałego i niepoprawnego słowa „mahometanin”, które oznaczałoby ‘wyznawcę Mahometa’.

Filary islamu są przedstawione w zasadzie poprawnie. Pewnym kłopotem bywa dopasowanie zdjęcia do informacji o pielgrzymce oraz słownictwo związane z miejscem pielgrzymki. Muzułmanie odbywają pielgrzymkę *hadżdż* do Mekki, a najświętszym sanktuarium islamu jest Al-Kaba. W jeden z jej rogów jest wbudowany Czarny Kamień. Na przykład ilustracja w jednym z podręczników pokazuje Al-Kabę, podpisaną jako Czarny Kamień w świątyni Kaaba w Mekce (nie widać go na zdjęciu)<sup>26</sup>. W innym podręczniku pojawia się pytanie „Jakich reguł należy przestrzegać podczas pobytu w Al-Kaabie?”<sup>27</sup>, jak gdyby było to miejsce, do którego można wejść. Niektóre podręczniki charakteryzują islam w sposób pełniejszy aniżeli przedstawienie filarów islamu. Na przykład w podręczniku Operon można znaleźć informację, że „Muzułmanie

<sup>23</sup> D. Khalid, *Theocracy and the Location of Sovereignty*, “Islamic Studies” wrzesień 1972, vol. 11, no. 3, s. 188.

<sup>24</sup> S. Ciechanowski, *Historia 5. Podręcznik*, loc.cit.

<sup>25</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Maśloch, op.cit., s. 154.

<sup>26</sup> S. Ciechanowski, *Historia 5. Podręcznik*, loc.cit.

<sup>27</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, op.cit., s. 253.

wierzą w nieśmiertelność duszy, w Sąd Ostateczny, w nagrodę albo karę za popełnione grzechy, w istnienie raju i piekła, w wolną wolę człowieka i miłosierdzie Allaha”<sup>28</sup>.

Pojęcie dżihadu pojawia się w zasadzie w każdym podręczniku. Niektórzy autorzy wymieniają je w jednym ciągu z zasadami wiary, inni natomiast w części rozdziału dotyczącej podbojów arabskich. To drugie ujęcie jest rzadsze. Pojęcie dżihadu jest skonceptualizowane na trzy sposoby:

- 1) Szerszy – niektórzy autorzy opisują dżihad w szerszym ujęciu, jako zmaganie się, i wskazują na to, że to pojęcie było różnie rozumiane w historii islamu – zarówno jako mobilizacja do walki (dżihad mniejszy), jak i zmaganie z samym sobą czy dbanie o rodzinę (dżihad większy)<sup>29</sup>.
- 2) Wojenny, ale nie w charakterze wojny absolutnej – autorzy podręczników tłumaczą dżihad jako „szerzenie wiary, także poprzez wojnę”<sup>30</sup>, „święta wojna w celu rozszerzenia i obrony państwa opartego na islamie. Jednak nikogo nie nawracał [Mahomet – przyp. K.G.-S.] siłą”<sup>31</sup>. W obu przypadkach można mówić o jako takim zrównoważeniu – nacisk jest położony na wojnę, ale są od niej pewne odstępstwa.
- 3) Wojenny w sensie wojny totalnej – niemalże jako obowiązek każdego muzułmiana, np. „W Medynie prorok pozyskał wielu wyznawców, a potem wezwał ich do podjęcia świętej wojny z Mekką. Szerzenie islamu było, jak nauczał prorok, powinnością muzułmanów”<sup>32</sup>; „Pod ich [kalifów – przyp. K.G.-S.] wodzą Arabowie ruszyli na podbój sąsiednich krajów. Nakazywał im to dżihad, czyli obowiązek umacniania wiary, rozumiany przez nich jako walka zbrojna”<sup>33</sup>; „Wśród innych zaleceń ważne miejsce zajmowały też surowe normy obyczajowe (np. zakaz picia alkoholu, spożywania wieprzowiny) oraz dżihad – obowiązek szerzenia wiary, w tym udziału w świętej wojnie prowadzonej z niewiernymi (zwłaszcza politeistami)”<sup>34</sup>.

Nie sposób ukazać złożoności pojęcia dżihadu w akapicie czy kilku zdaniach<sup>35</sup>. Jednak można by było nie powielać dyskursu, który narodził się w Stanach Zjednoczonych po atakach terrorystycznych z 11 września 2001 roku i sprawił, że dżihad jest kojarzony z niczym niepohamowanymi działaniami zbrojnymi. Warto wspomnieć,

<sup>28</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *loc.cit.*, s. 23.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 24; Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *op.cit.*, s. 201. Takie ujęcie również rzadko pojawia się w podręcznikach kanadyjskich; por. B. Oueslati, M. Mc Andrew, D. Helly, *Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980 s, 1990 s, and the Present Day*, „Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2011, vol. 3, no. 1, s. 14.

<sup>30</sup> M. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2021, s. 247.

<sup>31</sup> T. Małkowski, *op.cit.*, s. 91.

<sup>32</sup> S. Ciechanowski, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 86.

<sup>33</sup> G. Wojciechowski, *op.cit.*, s. 111.

<sup>34</sup> M. Pawlak, D. Szweida, *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 149.

<sup>35</sup> P. Heck, *Jihad Revisited*, „Journal of Religious Ethics” 2004, vol. 32, no. 1, s. 95.

że tłumaczenie ‘święta wojna’, którego tak chętnie używają autorzy podręczników, nawiązuje do wypraw krzyżowych i nie do końca oddaje muzułmańską specyfikę (D. Cook wskazuje, że lepsze byłoby określenie „wojny sprawiedliwej”)<sup>36</sup>. Nie zmienia to faktu, że obecnie dżihad ma jednoznaczne konotacje militarne. Do dżihadu miał ponoć wzywać sam Mahomet, choć jak wskazuje M. Bonner, doktryna dżihadu, jaką znamy dzisiaj, powstała dopiero pod koniec VIII wieku<sup>37</sup>.

Koran jest definiowany jako święta księga islamu, która powstała po śmierci Mahometa. W notkach na temat Koranu jawi się on przede wszystkim jako księga zasad i reguł, których należy przestrzegać<sup>38</sup>. Tylko kilka podręczników wskazuje, że zawiera on znacznie więcej, np. Koran zawiera „zasady wiary, przepisy dotyczące kultu, wzorce postępowania muzułmanina, przepisy prawa karnego i cywilnego”<sup>39</sup>. W wersji podstawowej tego podręcznika znajduje się zdjęcie strony Koranu, które jest podpisane „Arabeska”. Owszem, zawiera arabeski, jednak wydaje się, że ważna jest również treść, a nie tylko oprawa graficzna<sup>40</sup>. Szczególnie problematyczna jest fotografia znajdująca się w podręczniku Nowej Ery do klasy I, która jest podpisana jako „Fragment Koranu z ilustracją ukazującą scenę z życia proroka Mahometa”. Zdjęcie (niestety niskiej jakości) przedstawia tekst w dwóch kolumnach oraz kolorową ilustrację, na której znajdują się 1–2 postaci. Ze względu na jakość zdjęcia nie ma możliwości odczytania tekstu, jednak sposób jego ułożenia oraz istnienie ilustracji ukazującej postaci ewidentnie wskazują na to, że nie jest to Koran, a najpewniej jakiś poemat<sup>41</sup>.

Struktura meczetów jest przedstawiana szczegółowo i opatrzona zdjęciami ilustrującymi poszczególne elementy meczetów. Są to zazwyczaj: część budynku mieszcząca salę modlitwy, mihrab, wewnętrzny dziedziniec, minaret, studia, a także kopuła, która ma symbolizować niebo. Zazwyczaj meczet jest ukazywany jako muzułmańska świątynia, choć niektórzy autorzy wymieniają inne jego funkcje – np. że służy także do dyskusji, rozdawania jałmużny itp.<sup>42</sup> Zarówno w ilustracjach, jak i wskazówkach dla uczniów dominuje jeden rodzaj meczetów – wzorowany na architekturze budowli

<sup>36</sup> D. Cook, *Understanding Jihad*, University of California Press, Berkeley 2005, s. 2.

<sup>37</sup> M. Bonner, *Jihad in Islamic History. Doctrines and Practice*, Princeton University Press, Princeton 2006, s. xvii.

<sup>38</sup> W podobny sposób przedstawiano Koran w podręcznikach francuskich z lat 90. i szwedzkich; por. M. Estivalèzes, *op.cit.*, s. 51; J. Otterbeck, *What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks*, “Journal of Ethnic and Migration Studies” 2005, vol. 31, no. 4, s. 799.

<sup>39</sup> J. Chojińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2019, s. 247.

<sup>40</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Maśloch, *op.cit.*, s. 158.

<sup>41</sup> Konsultowałam to zdjęcie z trzema arabistami, w tym dwoma zajmującymi się Koranem. Żaden z nich nie uważa, że jest to Koran. Aby dodatkowo upewnić się, wysłałam zapytanie do wydawnictwa (maj 2022 rok), jednak po dziś dzień nie otrzymałam odpowiedzi.

<sup>42</sup> G. Wojciechowski, *op.cit.*, s. 110.

chrześcijańskich. Faktycznie w ten sposób budowano meczety na terenie Syrii czy Palestyny, jednak wraz z ekspansją terytorialną imperium arabsko-muzułmańskiego zmieniała się forma meczetu. W świecie islamu można wyróżnić przynajmniej trzy rodzaje meczetów: hypostylowe, meczety z kopułami (typu bazylikowego i wielokopułowe) oraz meczety z ejwanami (wysokim portalem stanowiącym wejście do meczetu, wzorowanym na dawnej irańskiej architekturze pałacowej)<sup>43</sup>.

## Podboje i podziały w imperium arabsko-muzułmańskim

Kolejnym omawianym zagadnieniem są podboje arabskie. Składają się one z mapy pokazującej zasięg podbojów arabskich od VII do VIII/IX wieku oraz charakterystyki podbojów. Autorzy wprowadzają pojęcie kalifa, nakreślają zasięg terytorialny podbojów arabskich (do Pendżabu na wschodzie, Andaluzji na północy i terenów dzisiejszego Maroka na zachodzie). W opisach podbojów niemal wszyscy podkreślają, że Arabowie nie niszczyli podbitych terytoriów, byli łagodni wobec lokalnej ludności, a nawracali jedynie politeistów. Jeden z podręczników posuwa się wręcz do stwierdzenia, że „w państwie panowała tolerancja religijna – tylko przejście z islamu na inną religię karano śmiercią”<sup>44</sup>.

Niektórzy autorzy dodają, że miejscowa ludność była niechętna poprzednim władcom – Bizantyńczykom i Persom – co sprawiło, że przyjmowała Arabów z otwartością<sup>45</sup>. Podręcznik Nowej Ery dodaje, że wyznawcy niektórych odłamów chrześcijaństwa również byli pozytywnie nastawieni do Arabów, ponieważ chrześcijanie toczyli spory dogmatyczne, co wiązało się z represjami wobec wiernych niektórych odłamów chrześcijaństwa<sup>46</sup>. Wyznawcy religii monoteistycznych musieli natomiast płacić podatek. Arabowie są przedstawiani jako „bardzo sprawni i racjonalni w zarządzaniu zajętymi obszarami”<sup>47</sup>.

Podręczniki do liceum wskazują bitwę pod Poitiers jako tę, która doprowadziła do zatrzymania Arabów w ich drodze po Europie. Jeden z nich poświęca tej bitwie obszerniejszą wzmiankę, ilustrując ją rozbieżną oceną przez historyków – niektórzy uważają, że ta bitwa była najistotniejsza ze względu na powstrzymanie podboju Europy, podczas gdy inni są zdania, że istotniejsza była obrona Konstantynopola<sup>48</sup>. Niektórzy autorzy decydują się także na wprowadzenie krótkich wzmianek o Kalifach

<sup>43</sup> J. Danecki, *Kultura i sztuka islamu*, Elipsa, Warszawa 2003, s. 232.

<sup>44</sup> T. Małkowski, *loc.cit.*

<sup>45</sup> G. Wojciechowski, *op.cit.*, s. 111.

<sup>46</sup> M. Pawlak, D. Szweđa, *loc.cit.*; R. Kulesza, K. Kowalewski, *op.cit.*, s. 257.

<sup>47</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *loc.cit.*

<sup>48</sup> Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *op.cit.*, s. 196.

Sprawiedliwych, dynastiach Umajjadów i Abbasydów, jednak bez szerszego kontekstu. Jeden z podręczników zawiera także przegląd różnych funkcji religijnych, takich jak imam czy mufti, tłumacząc, że w islamie nie ma duchowieństwa<sup>49</sup>. Opisy są ilustrowane niekiedy rysunkami arabskich wojowników. Jeden z nich zawiera informację, że „zgodnie z arabskim zwyczajem dosiada [wojownik – przyp. K.G.-S.] klaczy, którą łatwiej było okiełznać”<sup>50</sup>. Inny koncentruje się na źródle przewagi arabskich wojowników – np. „Wojownicy arabscy używali mieczy i włóczni, a ciało ochraniali tarczą. Podstawą armii była lekka jazda, która umożliwiawała Arabom szybkie przemieszczanie się i atakowanie przeciwnika z zaskoczenia”<sup>51</sup>.

Autorzy niektórych podręczników – zwłaszcza do klasy I liceum – decydują się na wprowadzenie informacji o podziale w islamie na sunnitów i szyitów. Często jednak rozróżnienie między tymi odłamami okazuje się kłopotliwe. Niemalże wszyscy autorzy piszą, że sunnici uznają Sunnę, a szyici chcą oparcia islamu wyłącznie na Koranie z pominięciem Sunny<sup>52</sup>. Nawet jeżeli pojawia się informacja o tym, że szyici dążyli do uznania swoich przywódców – imamów – błędny argument o nieuznawaniu Sunny jest nadal powielany. Tymczasem określenie sunnici dotyczy ludzi tradycji w sensie większości muzułmanów. Wyjątek stanowi podręcznik wydawnictwa Operon, który tłumaczy podział na szyitów i sunnitów wyłącznie w kategoriach politycznych: „Szyitami określano tych muzułmanów, którzy uważali, że kalifami mogą być tylko potomkowie Alego i Fatimy”<sup>53</sup>.

## Rozwój kultury i nauki

Rozdziały poświęcone światowi arabskiemu kończą się informacjami dotyczącymi wkładu Arabów w rozwój nauki ówczesnej Europy. Podkreślana jest w szczególności rola Arabów jako pośredników w przekazywaniu dorobku naukowego innym ludom. Jednak często poza pośrednictwem Arabowie także rozwijali wiedzę – np. przejęli indyjski zapis cyfr i dodali zero. W zakresie matematyki mowa jest o algebrze, w zakresie rzemieślnictwa – o stali damasceńskiej, a w zakresie handlu – o przywiezieniu do Europy rozlicznych osiągnięć z Dalekiego Wschodu, takich jak papier, proch czy porcelana.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 200.

<sup>50</sup> M. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *op.cit.*, s. 157.

<sup>51</sup> G. Wojciechowski, *loc.cit.*

<sup>52</sup> M. Pawlak, D. Szweda, *op.cit.*, s. 152; J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *op.cit.*, s. 249.

<sup>53</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *op.cit.*, s. 25.



Ponadto Arabowie interesowali się literaturą. Studia nad Koranem wzbudziły u nich chęć czytania innych ksiąg, a także rozwój prawa i tłumaczenia. Na język arabski tłumaczono dorobek filozofów i medyków starożytnej Grecji i Rzymu. Niektóre podręczniki wymieniają *Księgę tysiąca i jednej nocy* jako arcydzieło literatury arabskiej<sup>54</sup> czy najsłynniejsze dzieło literatury arabskiej<sup>55</sup>. Tymczasem jest to zbiór baśni zaliczanych raczej w świecie arabskim do kultury pospółstwa, a nie kultury wysokiej – jak zwykle się uważać na Zachodzie. W sztuce rozwinęła się ornamentyka związana z zakazem przedstawiania wizerunków Boga, ludzi i zwierząt. Autorzy poprzestają na tym stwierdzeniu. Mało kto decyduje się na wyjaśnienie genezy ikonoklazmu. Czasami zakaz przedstawiania wizerunków w islamie jest ograniczany tylko do wizerunku Boga albo do tzw. sztuki sakralnej. W jednym z podręczników znajduje się wyjaśnienie, że w sztuce islamu nie przedstawia się Mahometa ze względu na religijny zakaz tworzenia wizerunków, które mogłyby stać się obiektem kultu, choć na ilustracji są przedstawione cztery inne osoby w całości<sup>56</sup>. Autorzy dodają jednak, że zakaz ten był różnie interpretowany, co jest zgodne z prawdą, choć sam zakaz należy postrzegać szerzej aniżeli tylko w stosunku do Mahometa.

Niektóre podręczniki ilustrują wkład Arabów w rozwój nauki za pomocą słów pochodzących z języka arabskiego, takich jak alkohol, cukier, sofa czy zero. W podręcznikach do klasy I liceum nieodzowną ilustracją jest astrolabium – przyrząd służący do obserwacji nieba. Podręcznik GWO zawiera szerszy opis wpływu Arabów na cywilizację łańską i bizantyńską. Jako jeden z nielicznych zawiera nazwiska uczonych muzułmańskich (Awicenna, Muhammad Ibn Musa al-Chuwarizmi), a także wzmiankę o fascynacji kulturą Orientu w późniejszym czasie w Europie<sup>57</sup>. W podręczniku WSiP również pojawiają się nazwiska uczonych arabskich – tym razem jest to Awicenna (Ibn Sina) oraz Awerroes (Ibn Ruszd)<sup>58</sup>.

## Przegląd ilustracji

Analizowane podręczniki zawierają 84 ilustracje. Są to głównie zdjęcia (33), a także miniatury (14), mapy (13) i rysunki (8). Wszystkie oprócz jednej mapy dotyczą ekspansji arabskiej – zawierają podobne informacje, a nawet kolory. Tereny opanowane przez muzułmanów są oznaczone kolorem zielonym. Ciekawostką jest mapa świa-

<sup>54</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *loc.cit.*

<sup>55</sup> J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *op.cit.*, s. 251.

<sup>56</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *op.cit.*, s. 20.

<sup>57</sup> T. Małkowski, *op.cit.*, s. 202.

<sup>58</sup> J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *loc.cit.*

ta autorstwa arabskiego podróżnika Al-Idrisiego w podręczniku WSiP<sup>59</sup>. Miniatury są bardzo ciekawym urozmaiceniem tekstów. Są bowiem ilustracjami osadzonymi w kontekście historycznym. Sześć miniatur ukazuje Mahometa, dwie wojowników arabskich, dwie pielgrzymów, a pozostałe ilustrują dokonania nauki arabskiej<sup>60</sup>. Rysunki są wykorzystywane rzadziej – trzy przedstawiają wojowników i scenę z bitwy pod Poitiers, dwa kolejne Beduinów na pustyni, a jeden arabskiego chłopca i Mahometa. O ile na miniaturach Mahomet ma zakrytą twarz, to na rysunku, który pochodzi z XIX wieku, jest widoczna jego twarz z profilu<sup>61</sup>. Jest to jedyny podręcznik, który w ten sposób przedstawia Mahometa.

Zdjęcia są najbardziej zróżnicowane, choć na co czwartym znajduje się meczet. Najczęściej są przedstawiane meczety w Kordobie, Stambule i Jerozolimie. Na dziewięciu zdjęciach pokazany jest Koran – najczęściej pojedyncza kartka z Koranu z ozdobnym pismem i ornamentami. W niemalże każdym podręczniku do klasy I liceum pojawia się astrolabium. Ponadto kilka (2–3) zdjęć przedstawia arabeskę, pieniądze, pustynię, pismo arabskie, a jedno modlącego się człowieka. Na ilustracjach w zasadzie nie ma kobiet. Są bowiem prezentowane albo miniatury arabskie, na których widać wyłącznie mężczyzn, albo wojownicy arabscy (również mężczyźni).

Niektóre ilustracje zawierają nieścisłości faktograficzne. Na przykład miniatura przedstawiona w podręczniku WSiP do klasy V przedstawiająca karawanę pielgrzymów do Mekki pochodzi z XIII, a nie VIII wieku. Co ciekawe, autorzy podręcznika piszą, że o religijnym charakterze mają świadczyć chorągwie. Trudno powiedzieć, z czego miałyby wynikać religijny charakter chorągwi. Dokładnie identyczna ilustracja znajduje się w książce J. Daneckiego, jednak w opisie nie ma informacji o religijnym znaczeniu chorągwi. Być może ważniejsze tu jest co innego.

## Ćwiczenia i teksty źródłowe

Niektóre podręczniki do historii zawierają materiały źródłowe, na podstawie których uczniowie mogą zapoznać się z danym zagadnieniem. Są to następujące teksty:

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 250.

<sup>60</sup> Współgra to ze sposobem przedstawiania Arabów i islamu w innych podręcznikach – mapy ilustrują ekspansję terytorialną, a zdjęcia i miniatury przedstawiają pozytywny wkład Arabów i muzułmanów w rozwój nauki; por. A. Wiseman, *Contrasting Images of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks*, w: *Comparative Perspectives on School Textbooks*, D. Hildebrandt-Wypych, A. Wiseman (Eds.), Springer 2021, s. 254–255.

<sup>61</sup> T. Małkowski, *op.cit.*, s. 194.

- 1) džihad – święta wojna Al-Ghazalego<sup>62</sup>;
- 2) spuścizna nauki greckiej – Ibn Chaldun<sup>63</sup>, wersja skrócona<sup>64</sup>, ten sam fragment opisany jako „jeden z arabskich historyków”<sup>65</sup>, znajduje się także w zeszytcie ćwiczeń<sup>66</sup>;
- 3) opinia historyka (R. Collinsa) na temat przyczyn arabskich sukcesów militarnych w VII–VIII wieku<sup>67</sup>;
- 4) Koran (5:1–2)<sup>68</sup> o powinnościach muzułmanów<sup>69</sup>, Koran (8:59–61) o prowadzeniu wojny<sup>70</sup>.

Ponadto podręcznik WSiP z klasy V zawiera tekst źródłowy, który wymienia pięć filarów islamu, jednak nie jest to tekst źródłowy, a jedynie krótki opis wszystkich filarów<sup>71</sup>.

Pozytywne w wyborze materiałów jest to, że są to w większości źródła arabskie – tylko jeden materiał źródłowy pochodzi od współczesnego historyka. Zwraca natomiast uwagę ubogość tego wyboru. Aż trzy podręczniki i dwa zeszyty ćwiczeń opierają się na tym samym fragmencie Ibn Chalduna, z autorów arabskich jest przywołany jeszcze jeden tekst Al-Ghazalego.

Ćwiczenia dotyczące świata arabsko-muzułmańskiego mają charakter sprawdzający wiedzę, znajomość pojęć, chronologię wydarzeń, a także interpretację tekstu. Konstrukcja wielu zadań jest ciekawa, jednak w zeszytach ćwiczeń częściej niż w podręcznikach zdarzają się błędy. W pytaniach dotyczących znajomości pojęć nagminnie uczniowie są pytani o „świętą wojnę głoszoną przez wyznawców islamu”<sup>72</sup> lub „wojnę prowadzoną w celu umacniania wiary”<sup>73</sup>. Ponadto w zeszytcie ćwiczeń MAC należy odpowiedzieć na pytanie o to, „jak nazywa się bóg, w którego wierzą Arabowie”<sup>74</sup>, jak gdyby religia była przypisana do danego ludu. W zeszytcie ćwiczeń Wiking nie da się poprawnie wykonać polecenia polegającego na wykreśleniu jednej nieprawdziwej odpowiedzi w pytaniu: „Synonimem wyrazu muzułmanina jest określenie: a) wyznawca islamu, b) mahometanin, c) wyznawca Allaha, d) talmudysta”<sup>75</sup>. W zasa-

<sup>62</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, *op.cit.*, s. 147.

<sup>63</sup> *Ibidem*, s. 258.

<sup>64</sup> J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *op.cit.*, s. 254.

<sup>65</sup> G. Wojciechowski, *op.cit.*, s. 112.

<sup>66</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, *op.cit.*, s. 54; M. Dawidziuk, *Historia 1. Maturalne karty pracy. Szkoły ponadpodstawowe. Zakres rozszerzony, część 1*, Operon, Gdynia 2019, s. 12.

<sup>67</sup> *Ibidem*, s. 26–27.

<sup>68</sup> 5:2, choć w podręczniku podano jedynie stronę.

<sup>69</sup> M. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *op.cit.*, s. 159.

<sup>70</sup> T. Małkowski, *op.cit.*, s. 90.

<sup>71</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Maśloch, *op.cit.*, s. 98.

<sup>72</sup> K. Jurek, *op.cit.*, s. 72.

<sup>73</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, *Zeszyt ćwiczeń do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 60.

<sup>74</sup> S. Ciechanowski, *Historia 5. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2018.

<sup>75</sup> I. Mokrzan, Z. Mokrzan, *Historia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej*, Wiking, Wrocław 2019, s. 29.

dzie poprawna jest wyłącznie pierwsza odpowiedź. Mahometanin jest niepoprawnym określeniem, a jeżeli muzułmanie mieliby być wyznawcami Allaha, to analogicznie niemieccy chrześcijanie wierzyliby w Gotta.

W niektórych ćwiczeniach uczniowie mają samodzielnie interpretować tekst koraniczny. W zeszytcie ćwiczeń do podręcznika Nowej Ery są to wersety dotyczące zasad islamu. Szczególnie problematyczny jest tekst rzekomej sury 22 Koranu zawarty w zeszytcie ćwiczeń Operon<sup>76</sup>, którego w Koranie nie ma – nie istnieje ani w surze 22, ani nigdzie indziej. Rzekomy tekst z Koranu ma tytuł „Wezwanie do świętej wojny”. Żadna z sur koranicznych nie nazywa się w ten sposób. Tekst cechuje inna stylistyka niż polskie tłumaczenia Koranu. Co więcej, zakłada że do najwyższego raju prowadzą schody, podczas gdy w wersji muzułmańskiej do raju prowadzi most.

## Wnioski

Opisanie zasad religii w podręczniku do historii jest z założenia zadaniem niełatwym. Historyk musi bowiem stać się religioznawcą znającym i rozumiejącym zasady innych religii i umiejącym przedstawić je tak, aby były one zrozumiałe dla czytelników i aby równocześnie ich odbiór był komfortowy dla tych czytelników, którzy wyznają daną religię. Pogodzenie tych dwóch grupy odbiorców nie jest problematyczne wyłącznie w Polsce – zwłaszcza że w zasadzie nie ma badań na temat odbioru treści w podręcznikach szkolnych przez uczniów muzułmańskich. Jest to sporym wyzwaniem w wielokulturowych społeczeństwach zachodnich, w których z dużą dozą prawdopodobieństwa w klasach szkolnych będą uczyć się muzułmanie. Mogą wyznawać różne rodzaje islamu i postrzegać swoją religię inaczej – niektórzy mogą uznawać ją za bardzo ważną, a inni jako jeden z elementów kształtujących ich tożsamość. Stąd na przykład jedno z ćwiczeń w podręczniku niemieckim, które polegało na znalezieniu uczniów muzułmańskich i przepytaniu ich o ich zwyczaje religijne, okazało się nietrafione, choć intencje autorów były najpewniej dobre: chodziło o to, aby niemieccy uczniowie niemuzułmanie zainteresowali się i zapoznali z tradycjami religijnymi swoich kolegów i koleżanek. W ten jednak sposób uczniowie wyznający islam stali się żywymi laboratoriami kulturowymi, które miały odpowiadać esencjonalistycznemu rozumieniu religii<sup>77</sup>.

<sup>76</sup> M. Dawidziuk, *op.cit.*, s. 10.

<sup>77</sup> N. Ihtiyar, *Geschichte*, „Internationale Schulbuchforschung” 2004, vol. 26, no. 3.

Wydaje się, że problem z polskimi podręcznikami do historii dotyczy stereotypowego postrzegania religii<sup>78</sup>. Warto przy tym odnotować, że w porównaniu do podręczników z początku XXI wieku nastąpiła istotna poprawa w sposobie prezentowania islamu<sup>79</sup>. Podręczniki do historii zawierają mniej błędów i mylnych interpretacji. Nadal jednak pewne zagadnienia wymagają uwagi. Jest to fiksacja na punkcie dżihadu w opisach działalności Mahometa i zasad islamu oraz rozróżnienia między sunnitami i szyitami.

W przeciwieństwie do początku XXI wieku, kiedy dopiero rozwijało się zainteresowanie islamem w Polsce w związku z zamachami terrorystycznymi z 11 września 2001 roku i koncepcją Huntingtona o zderzeniu cywilizacji, obecnie istnieje bogata literatura w języku polskim na temat islamu i muzułmanów, którą można byłoby wykorzystać, pisząc ten fragment podręcznika. To, co uderza, porównując opisy narodzin islamu w podręcznikach szkolnych i literaturze naukowej lub popularnonaukowej, to:

- 1) Silne uwypuklenie przez autorów podręczników szkolnych nawiązań do chrześcijaństwa i judaizmu przez Mahometa, w taki sposób, że niekiedy można odnieść wrażenie, że Mahomet inspirował się Pismem Świętym. Pojawia się zatem pytanie o wiarygodność jego przekazu.
- 2) Dużo ciekawostek, których nie sposób znaleźć w standardowym opisie narodzin islamu. Na przykład że posągów bóstw w Al-Kabie było 360, że Czarny Kamień był wcześniej koloru białego czy że o charakterze religijnym pielgrzymki świadczą chorągwie, a Arabowie tradycyjnie woleli dosiadać klacze. Zrozumiałe jest, że podręcznik nie ma przedstawiać wyłącznie wiedzy encyklopedycznej, ale powinien także zainteresować uczniów. W tym jednak przypadku wydaje się, że historiografia i hagiografia mieszają się z faktami historycznymi. Innymi słowy uczeń może w taki sam sposób podejść do informacji, że jednym z filarów islamu jest pielgrzymka do Mekki, jak do tego, że Mahomet zniszczył bóstwa, których było 360.
- 3) W podręcznikach do historii w zasadzie brakuje jakiegokolwiek krytycznego podejścia do źródeł dotyczących życia Mahometa. Nie chodzi o prezentowanie uczniom przeglądu teorii i koncepcji krytycznych dotyczących narodzin islamu, Mahometa czy Koranu<sup>80</sup>, co raczej wprowadzenie rozróżnienia pomiędzy źró-

<sup>78</sup> Choć ze względu na procesy migracyjne również polscy nauczyciele zaczynają zastanawiać się, czego uczyć o islamie, mając w klasie uczniów wyznających tę religię; por. K. Jaskułowksi, P. Majewski, A. Surmiak, *Teaching History, Celebrating Nationalism. School History Education in Poland*, Routledge, London 2022, s. 62.

<sup>79</sup> K. Górak-Sosnowska, *Perception and Misperception of Islam in Polish Textbooks*, „Rocznik Orientalistyczny”, t. 60, nr 1, 2007, s. 75–84.

<sup>80</sup> Por. na ten temat: M. Grodzki, *Panteon sceptyków. Przegląd współczesnych teorii naukowych poświęconych genezie islamu*, Wydział Orientalistyczny, Warszawa 2017.

dłami wiedzy, a także wskazanie na przykładzie narodzin islamu na trudności związane z interpretacją dostępnych źródeł historycznych. Jest to zatem może nie tyle niewłaściwe przedstawienie początków islamu, co przede wszystkim problematyczny dobór informacji<sup>81</sup>.

Jednocześnie nie sposób nie dostrzec starań autorów, aby pokazać wkład muzułmanów w rozwój średniowiecznej nauki i zmienić dominującą powszechnie narrację o arabskich najeźdźcach siejących spustoszenie. Podręczniki wymieniają wiele przykładów rozwoju nauki przez uczonych arabskich i choć ze względu na objętość podręcznika są to zazwyczaj listy osiągnięć, to niektórzy autorzy znajdują miejsce, aby przedstawić pewne osiągnięcia w sposób pełniejszy, tak aby trafił do ucznia. Temu służą ilustracje z cyframi arabskimi w wersji, jaką my znamy i jaką posługują się Arabowie, a także słowa pochodzenia arabskiego czy przywołanie nazwisk uczonych arabskich. Co ciekawe, fragmenty dotyczące rozwoju państwa muzułmańskiego i rozwoju nauki zdają się stać w sprzeczności z wcześniejszymi opisami muzułmanów, jako tych, którzy muszą iść na świętą wojnę z pobudek religijnych. Z jednej strony muzułmanin ma obowiązek walczyć i zdobywać w imię religii – dowiaduje się uczeń w części dotyczącej zasad islamu czy życia Mahometa, z drugiej zaś – Arabowie byli przyjmowani z życzliwością przez podbite ludy i zajmowali się rozwojem nauki i sztuki. Ciekawe byłoby zbadanie, z jakim obrazem islamu i muzułmanów wychodzi uczeń po takiej lekturze. Być może wynika to z chęci wytłumaczenia współczesności, odwołując się do początków islamu – już za Mahometa była święta wojna i oto współcześnie występuje nadal. Takie ujęcie sprawia jednak, że islam wydaje się ahistorycznym, niezmiennym bytem, reprezentowanym raczej przez fundamentalistów muzułmańskich, a takiego obrazu nie powinny kreować podręczniki<sup>82</sup>.

Wielość i różnorodność ilustracji w podręcznikach jest niewątpliwie pozytywna. Szczególną rolę odgrywają miniatury przedstawiające sceny z życia Mahometa i podboje w oryginalnym kontekście – tak jak wyobrażali je sobie artyści ze świata islamu. Jest to doskonała okazja do omówienia ikonoklazmu, a także choć krótkiego przedstawienia sztuki muzułmańskiej. O ile ikonoklazm pojawia się przy wizerunkach Mahometa, które na miniaturach są zasłonięte, o tyle miniatury jako forma artystyczna są pozostawione bez opisu. Znacznie bardziej kłopotliwy jest dobór tekstów źródłowych. Zestawiając wszystkie wykorzystane materiały, można dostrzec ich skromny wybór (ten sam fragment Ibn Chalduna jest wykorzystywany w pięciu książkach), ale przede wszystkim przedstawienie błędnych materiałów źródłowych (nieistniejąca sura Koranu i niemalże na pewno ilustracja z innej książki niż Koran). Trudno powiedzieć, z czego wynika tak duże niedopatrzenie.

<sup>81</sup> J. Otterbeck, *op.cit.*, s. 801.

<sup>82</sup> Podobna uwaga dotycząca podręczników szwedzkich – por. J. Otterbeck, *op.cit.*, s. 806.



Opis cywilizacji arabsko-muzułmańskiej w podręcznikach kończy się chronologicznie na zarysowaniu podbojów arabskich i obecności muzułmanów w Hiszpanii. Wynika to z układu podręcznika – Arabowie są omawiani w kontekście Bizancjum. Warto jednak odnotować, że systematyczna wiedza na temat cywilizacji muzułmańskiej zasadniczo kończy się na omówieniu narodzin islamu i pierwszych wiekach<sup>83</sup>. W kolejnych klasach w programie nauczania historii nie ma już w zasadzie muzułmanów, natomiast pojawiają się Turcy. Muzułmanie wracają do podręczników dopiero w XX wieku.

## Bibliografia

- Bonner M., *Jihad in Islamic History. Doctrines and Practice*, Princeton University Press, Princeton 2006.
- Choińska-Mika J., Lengauer W., Tymowski M., Zielińska K., *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2019.
- Ciechanowski S., *Historia 5. Podręcznik*, MAC, Kielce 2018.
- Ciechanowski S., *Historia 5. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2018.
- Cook D., *Understanding Jihad*, University of California Press, Berkeley 2005.
- Danecki J., *Kultura i sztuka islamu*, Elipsa, Warszawa 2003.
- Danecki J., *Podstawowe wiadomości o islamie*, Dialog, Warszawa 2011.
- Dawidziuk M., *Historia 1. Maturalne karty pracy. Szkoły ponadpodstawowe. Zakres rozszerzony, część 1*, Operon, Gdynia 2019.
- Estivalèzes M., *Teaching about Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France*, "Journal of Educational Media, Memory, and Society" 2011, vol. 3, no. 1.
- Faszczka M., Lolo R., Wiśniewski K., *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2021.
- Górak-Sosnowska K., *Perception and Misperception of Islam in Polish Textbooks*, „Rocznik Orientalistyczny” 2007, t. 60, nr 1.
- Górak-Sosnowska K., Sozańska J., *Building Blocks of Polish Islamophobia. The Case of Polish Youth, w: Islamophobia, Extremism and Radicalism: Exploring the Nexus*, A. Mekki Berrada, L. d’Haenens (Eds.), Leuven University Press, Leuven 2023.
- Grodzki M., *Panteon sceptyków. Przegląd współczesnych teorii naukowych poświęconych genezie islamu*, Wydział Orientalistyczny, Warszawa 2017.
- Heck P., *Jihad Revisited*, "Journal of Religious Ethics" 2004, vol. 32, no. 1.
- Hourani A., *Historia Arabów*, Marabut, Gdańsk 2002.
- Ihtiyar N., *Geschichte*, „Internationale Schulbuchforschung” 2004, vol. 26, no. 3.

<sup>83</sup> Podobna luka w wiedzy na temat islamu czy państw muzułmańskich znajduje się we francuskich podręcznikach do historii – por. M. Estivalèzes, *op.cit.*, s. 55.

- Ihtiyar N., *Islam in German Textbooks: Examples from Geography and History*, „Prospects” 4 grudzień 2003, vol. XXXIII, no. 4.
- Jaskułowski K., Majewski P., Surmiak A., *Teaching History, Celebrating Nationalism. School History Education in Poland*, Routledge, London 2022.
- Jurek K., *Poznać przeszłość 1. Karty pracy ucznia do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Kępski Ł., Kufel J., Ruchlewski P., *Historia 1. Ślady czasu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Starożytność i średniowiecze*, GWO, Gdańsk 2021.
- Khalid D., *Theocracy and the Location of Sovereignty*, “Islamic Studies” wrzesień 1972, vol. 11, no. 3.
- Kowalewski K., Kąkolewski I., Plumińska-Maśloch A., *Historia 5. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2018.
- Kulesza R., Kowalewski K., *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Małkowski M., *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.
- Mokrzan I., Mokrzan Z., *Historia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej*, Wiking, Wrocław 2019.
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., *Zeszyt ćwiczeń do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Otterbeck J., *What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks*, “Journal of Ethnic and Migration Studies” 2005, vol. 31, no. 4.
- Oueslati B., Mc Andrew M., Helly D., *Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980 s, 1990 s, and the Present Day*, “Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2011, vol. 3, no. 1.
- Pawlak M., Szweda D., *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Trzebniak J., Trzebniak P., *Historia. Podręcznik dla klasy piątej*, Wiking, Wrocław 2018.
- Ustrzycki J., *Historia 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, część 1*, Operon, Gdynia 2021.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, część 1*, Operon, Gdynia 2019.
- Wiseman A., *Contrasting Images of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks*, w: *Comparative Perspectives on School Textbooks*, D. Hildebrandt-Wypych, A. Wiseman (Eds.), Springer 2021.
- Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś 5. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021.





---

## ROZDZIAŁ 3

# ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO HISTORII DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Joanna Modrzejewska-Leśniewska

---



Podstawą omówienia kwestii islamu i muzułmanów w podręcznikach do historii dla szkoły podstawowej jest pula podręczników i towarzyszących im zeszytów ćwiczeń dopuszczonych przez ministerstwa właściwe do spraw oświaty.

Widoczną cechą omawianych podręczników są ich znaczne rozmiary. Wiele z nich ma format A4 (albo zbliżony) i znaczą wagę ok. 300–500 gramów. Z kolei sporo zeszytów ćwiczeń ma niewielki format – B5 lub zbliżony. Taki format zeszytów ćwiczeń może budzić wątpliwości, szczególnie w przypadku klasy IV, gdyż uczeń (jeszcze niezbyt wprawny w pisaniu) ma mało miejsca na wpisanie odpowiedzi czy realizację zadania<sup>1</sup>.

W przypadku podręczników pewne wątpliwości może budzić szata graficzna poszczególnych stron<sup>2</sup>. Niewątpliwie ilustracje, wykresy czy mapy wzbogacają przekaz, ale w niektórych podręcznikach jest ich po prostu za dużo. Na jednej stronie

---

<sup>1</sup> W artykule nie zostały omówione zeszyty ćwiczeń dla poszczególnych klas. Zostało to spowodowane tym, że kwestie związane z islamem stanowią tam znikomy procent treści i zazwyczaj sprowadzają się do poinformowania, ile lat minęło między danymi wydarzeniami czy też wskazania właściwej ich kolejności chronologicznej.

<sup>2</sup> Ciekawe rozważania na temat koncepcji podręcznika można znaleźć w: J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin 2009.

można znaleźć tekst zasadniczy, ilustracje, zdjęcia, ciekawostki, wyjaśnienia trudniejszych pojęć, oś czasu, mapy. W przypadku niektórych podręczników zastosowano kolorowe, a nie białe tło strony. Taka kakofonia stawia pytanie o klarowność i jasność przekazu – uczeń może mieć poważny kłopot z selekcją, co należy potraktować jako materiał do zapamiętania/przyswojenia, a co pełni funkcję ciekawostki i uzupełnienia. Pytanie to jest tym istotniejsze, że dużo mówi się o uczniach ze specjalnymi potrzebami, których liczba rośnie. W takim natłoku dzieci z ADHD, dysleksją czy innymi przypadłościami<sup>3</sup> mogą mieć utrudnione korzystanie z podręczników i wywiązywanie się ze stawianych zadań.

Ponadto podręcznik szkolny nie jest komiksem. Komiks może skutecznie pełnić funkcje edukacyjne, ale ze względu na swoje cechy charakterystyczne, np. zwięzłość narracji, nie zastąpi podręcznika<sup>4</sup>.

W tym kontekście warto rozważyć opcję wykorzystania multimediów w procesie nauczania. Część treści, szczególnie ilustracje i mapy, mogłyby znaleźć się na nośniku, w Internecie itp., szczególnie że po okresie zdalnego nauczania spowodowanego przez pandemię COVID-19 znacząco wzrosła zarówno rola multimediów w procesie dydaktycznym, jak i wyposażenie placówek, nauczycieli i uczniów w odpowiedni sprzęt<sup>5</sup>.

Generalnie uderza w podręcznikach do historii dla szkoły podstawowej marginalizacja historii powszechnej. Jeżeli już pojawia się historia powszechna, to bardzo mocno koncentruje się na sprawach europejskich, a kwestie pozaeuropejskie dotyczą Stanów Zjednoczonych, dekolonizacji, wypraw krzyżowych, Bliskiego Wschodu. Brak wzmianek o innych kontynentach, np. Ameryce Południowej, Afryce – poza wielkimi odkryciami geograficznymi – lub Azji w kontekście II wojny światowej i zimnej wojny. To, co pisze się o historii pozaeuropejskiej czy też świecie islamu, jest wyrwywkowe, dość stereotypowe. Sprzyja to utrwalaniu się stereotypów i niezrozumieniu innej kultury.

Problem prezentacji islamu i muzułmanów w podręcznikach do historii dla szkoły podstawowej zostanie omówiony poprzez przedstawienie zagadnienia na kolejnych poziomach nauczania.

<sup>3</sup> Według prowadzonych badań ocenia się, że specyficzne trudności w nauce dotyczą 10–15% populacji wszystkich uczniów.

<sup>4</sup> I. Copik, *Historia z komiksem! – o edukacyjnych walorach komiksu jako medium*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2018/1, nr 65, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/nis/article/view/1118/1111> (dostęp: 3.11.2022).

<sup>5</sup> J. Balcewicz, *Wpływ pandemii COVID-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy*, Cyber Policy, 16.03.2022, <https://cyberpolicy.nask.pl/wpływ-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-rynku-pracy/> (dostęp: 5.12.2022).

## Klasa IV

Podręczniki dla klasy IV szkoły podstawowej to skrócony kurs historii Polski, obejmujący okres od rządów dynastii piastowskiej po czasy „Solidarności” zmieszczony na maksymalnie 183 stronach<sup>6</sup>. Zawarcie tak obszernego materiału na niewielkiej liczbie stron prowadzi do bardzo okrojonego i syntetycznego przedstawienia tematów, co także odnosi się do historii powszechnej, która jest ściśle powiązana z dziejami Polski.

Takie skonstruowanie podręczników wynika z założeń programowych, które na tym etapie edukacji przewidują historię rodzinną, miejsca zamieszkania, legendy o powstaniu państwa polskiego oraz wybitne postacie z dziejów. Przewidziane są także zagadnienia dodatkowe, z których nauczyciel ma możliwość wyboru<sup>7</sup>.

Ze wszystkich poziomów nauczania w podręcznikach dla klas IV szkoły podstawowej znajduje się mało wątków muzułmańskich i występują one, jeżeli już, przy dwóch zagadnieniach – Krzyżacy i Turcja/Imperium Osmańskie<sup>8</sup>.

W przypadku Krzyżaków w podręcznikach autorstwa B. Olszewskiej, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowskiego<sup>9</sup>, Z. Zdziabek<sup>10</sup> można znaleźć więcej informacji, np. jak brzmiała pełna nazwa zakonu, gdzie powstał, jaki miał charakter i jakie powierzono mu zadania. U M. Pacholskiej i Z. Zdziabka można przeczytać, że powstał w Ziemi Świętej: „Z czasem przekształcono go w zakon rycerski, a jego zadaniem stała się obrona chrześcijan przed muzułmanami, czyli wyznawcami religii islamskiej”<sup>11</sup>. Problematiczne może być to, że informacje te umieszczono na stronie 67, natomiast po raz pierwszy termin „Krzyżacy” pojawia się na stronie 54, a później na 61. U B. Olszewskiej, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowskiego podano informację, że zakon powstał pod koniec XII wieku w Jerozolimie<sup>12</sup>. W podręczniku autorstwa

<sup>6</sup> W. Kalwat, M. Lis, *Historia 4. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2020.

<sup>7</sup> Podstawa programowa z historii. Program nauczania dla szkoły podstawowej – klasy IV–VIII, <https://historia.org.pl/2020/03/27/podstawa-programowa-z-historii-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii/> (dostęp: 15.10.2022).

<sup>8</sup> Na mapach znajdujących się w podręcznikach występuje Turcja (T. Małkowski, *Historia 4. Podręcznik*, GWO, Gdańsk 2021, s. 88; W. Kalwat, M. Lis, *op.cit.*, s. 112), Imperium Osmańskie (Z. Bentkowska-Sztopyk, E. Wach, *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej*, Wiking, Wrocław 2017, s. 114; S. Ciechanowski, *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2017, s. 90) lub Imperium Osmańskie (Turcja) (B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 83).

<sup>9</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej...*, s. 63.

<sup>10</sup> M. Pacholska, Z. Zdziabek, *Historia 4. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021, s. 67.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej...*, s. 63.



W. Kalwata i M. Lisa informacje o Krzyżakach znalazły się w słowniczku zamieszczonym obok tekstu zasadniczego<sup>13</sup>.

Znacznie więcej miejsca poświęcono działalności zbrojnej Krzyżaków, jak również relacjom Polski i Litwy z państwem krzyżackim. U S. Ciechanowskiego możemy przeczytać, że „Drogą rozmów odzyskał [Kazimierz Wielki – przyp. J.M.-L.] od Krzyżaków utracone kilka lat wcześniej Kujawy. [...] Wielkie Księstwo Litewskie, które sąsiadowało z Królestwem Polskim od wschodu, miało tego samego wroga, co Polska. Było nim potężne państwo zakonu krzyżackiego”<sup>14</sup>. Wskazywane jest również poczucie zagrożenia ze strony Krzyżaków.

Zarówno Polska, jak i Litwa czuły zagrożenie ze strony zakonu krzyżackiego. Rycerze zakonni najeżdżali i pustoszyli tereny przygraniczne obu państw. Litwini byli wciąż poganami, dlatego Krzyżacy napadali ich ziemie pod pozorem nawracania ludności na chrześcijaństwo. Jagiełło zabiegał o przymierze z Polską, ponieważ rozumiał, że Litwa sama nie obroni się przed atakami zakonu. Uznał, że powinien przyjąć chrześcijaństwo, by Krzyżacy nie mieli pretekstu do kolejnych najazdów na Litwę. Z kolei Polska chciała odzyskać Pomorze Gdańskie, zagarnięte wcześniej przez zakon<sup>15</sup>.

Drugim zagadnieniem, które pojawia się w podręcznikach do historii dla klasy IV, związanym z islamem i muzułmanami, jest Turcja/ Imperium Osmańskie<sup>16</sup>. W zależności od podręcznika uczeń nauczy się (lub nie), które tereny obejmowała Turcja – „W XVII w. do imperium tureckiego należały ziemie w Azji, Afryce i Europie”<sup>17</sup>. Dowiemy się również, że Turcja miała liczną, dobrze wyćwiczoną armię, a jej władca chciał podbić środkową Europę<sup>18</sup>. Niektóre podręczniki poruszają także kwestię religii wyznawanej przez Turków: „Turcy byli muzułmanami, tzn. wyznawcami religii o nazwie islam. Muzułmanie wierzą w jednego Boga – Allaha”<sup>19</sup>; „Wierzyli oni w jed-

<sup>13</sup> „Zakon krzyżacki – jeden ze średniowiecznych zakonów rycerskich, których zadaniem była walka w obronie chrześcijaństwa i nawracanie wyznawców innych religii na wiarę w Jezusa Chrystusa”. W. Kalwat, M. Lis, *op.cit.*, s. 76.

<sup>14</sup> S. Ciechanowski, *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej...*, s. 69, 75–76.

<sup>15</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej...*, s. 63.

<sup>16</sup> Uwaga koncentruje się przede wszystkim na odsieczy wiedeńskiej, nawet jeżeli tytuł rozdziału czy podrozdziału brzmi Wojny z Turcją. Przy okazji zamieszczono ciekawostkę o znalezieniu kawy wśród łupów pozostawionych w obozie wojsk tureckich, początkowym potraktowaniu jako pasza dla wielbłądów i założeniu pierwszej kawiarni w Wiedniu przez Polaka Jerzego Franciszka Kulczyckiego. S. Ciechanowski, *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej...*, s. 92.

<sup>17</sup> T. Małkowski, *Historia 4. Podręcznik...*, s. 98; Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej...*, s. 112.

<sup>18</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej...*, s. 82; S. Ciechanowski, *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej...*, s. 90–92.

<sup>19</sup> T. Małkowski, *Historia 4. Podręcznik...*, s. 98.

nego boga – Allaha. Ich świętą księgą był Koran<sup>20</sup>. Jednocześnie uczniowie otrzymują dodatkową informację na temat islamu i jego wyznawców. Dowiadują się, że Turcy prowadzili wojny, gdyż „Przywódcy muzułmańscy głosili hasło ‘świętej wojny’<sup>21</sup> lub też „[...] Turcy, jako wyznawcy islamu, powoływali się na religijny nakaz walki z niewiernymi<sup>22</sup>. Taki sposób prezentacji pojęcia „świętej wojny” lub „religijnego nakazu walki z niewiernymi” stanowi uproszczenie. Odnosi się jedynie do jednego aspektu pojęcia dżihad, czyli agresywnej, ofensywnej walki z niewiernymi. Jednocześnie całkowicie pomija drugie znaczenie tego słowa – walka toczona przez muzułmanów z własnymi słabościami, aby stać się lepszymi muzułmanami<sup>23</sup>. Zupełne pominięcie tego drugiego znaczenia terminu „świętej wojny” kreuje jednoznaczny wizerunek muzułmanina jako osoby, która zbrojnie szerzy swoją wiarę.

Problem ten pojawia się w podręcznikach do historii dla kolejnych klas. W podręcznikach dla klasy V znajdziemy zdania: „W Medynie prorok pozyskał wielu wyznawców, a potem wezwał ich do podjęcia świętej wojny z Mekką<sup>24</sup> czy też „Nauczał [Mahomet – przyp. J.L.-M.], że obowiązkiem muzułmanina jest dżihad, czyli święta wojna w celu rozszerzenia i obrony państwa opartego na islamie<sup>25</sup>. W podręczniku dla klasy VIII „Jedną z metod działań fundamentalistów islamskich jest terroryzm traktowany jako element świętej wojny z niewiernymi<sup>26</sup>, czy też „Islamiści uznają za swój obowiązek dżihad – świętą wojnę z niewiernymi<sup>27</sup>. Wydaje się, że właściwsze byłoby choćby jednozdaniowe wyjaśnienie dualizmu tego pojęcia.

## Klasa V

Od klasy V uczeń szkoły podstawowej zaczyna poznawać historię chronologicznie od starożytności, a kończy na Polsce w XIV i XV wieku<sup>28</sup>. Taki układ pozwala

<sup>20</sup> M. Pacholska, Z. Zdziabek, *Historia 4. Podręcznik dla szkoły podstawowej...*, s. 85.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej...*, s. 112.

<sup>23</sup> M. Sadowski, *Dżihad – święta wojna w islamie*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 2013, t. 5, nr 8, s. 29–47, [http://annur.pl/wp-content/uploads/2018/07/przegląd\\_8\\_30-48.pdf](http://annur.pl/wp-content/uploads/2018/07/przegląd_8_30-48.pdf) (dostęp: 5.12.2022); J. Daneczek, *Kłopoty z dżihadem*, w: *Islam a terroryzm*, A. Parzymies (red.), Dialog, Warszawa 2003, s. 45–58; K. Kościelniak, *Dżihad. Święta wojna w islamie*, Wydawnictwo M, Kraków 2002; A. Skowron-Nalborczyk, *Dżihad – co to znaczy?*, „Więź” 10 września 2016, <https://wiesz.pl/2016/09/10/dzihad-co-to-znaczy/> (dostęp: 5.12.2022).

<sup>24</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2018, s. 86.

<sup>25</sup> T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021, s. 90.

<sup>26</sup> S. Ciechanowski, D. Lasociński, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021, s. 120.

<sup>27</sup> T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2020, s. 233.

<sup>28</sup> Podstawa programowa z historii. Program nauczania dla szkoły podstawowej – klasy IV–VIII, <https://historia.org.pl/2020/03/27/podstawa-programowa-z-historii-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii/> (dostęp: 15.10.2022).

na znacznie obszerniejsze omówienie różnych zagadnień, co również znajduje odzwierciedlenie w potraktowaniu islamu i muzułmanów. W każdym z omawianych podręczników znajdują się rozdziały/podrozdziały poświęcone powstaniu islamu, muzułmanom, Arabom, wyprawom krzyżowym oraz temu, co Europa zyskała na kontaktach ze światem islamu.

Z podręczników uczeń dowie się o osobie Mahometa i jego działalności religijno-politycznej wśród Arabów, o pięciu filarach islamu, co to jest hidżra, kalif, Koran, oraz o tym, że islam reguluje nie tylko życie religijne, ale także i inne sfery, np. zakaz spożywania wieprzowiny, picia alkoholu, oraz niechęci do przedstawiania wyobrażeń ludzi i zwierząt w sztuce<sup>29</sup>. Pozna także założenia religii, np. „Mahomet nauczał, że każdy człowiek po śmierci zostanie osądzony. Nagrodą za dobre uczynki miało być życie w raju. Z kolei na grzeszników czekało wieczne potępienie”<sup>30</sup>.

W przypadku informacji o Koranie można spotkać pewne nieścisłości<sup>31</sup>. Pierwsza dotyczy znaczenia słowa Koran, które w podręczniku jest tłumaczone jako ‘czytanie’, chociaż powinno być ‘recytacja’, co prowadzi do drugiej nieścisłości. Według autorów „Mahomet podyktował objawienia swoim uczniom, którzy spisali nauki proroka. Tak powstała święta księga muzułmanów – Koran”<sup>32</sup>. Być może pewne fragmenty Koranu zostały zapisane za życia proroka, ale generalnie tekst był przekazywany ustnie i dopiero w późniejszych latach (połowa VII wieku) została dokonana jego ostateczna redakcja<sup>33</sup>.

Przedstawiona jest również ekspansja Arabów w VII i VIII wieku, którzy po zjednoczeniu plemion arabskich na Półwyspie Arabskim i utworzeniu państwa rozpoczęli podbój nowych ziem. Zajęli oni tereny dzisiejszej Persji, Syrii, Palestyny i Egiptu oraz Afrykę Północną i Półwysep Iberyjski<sup>34</sup>. Na uwagę zasługuje fakt, że tylko z jednego podręcznika uczeń dowie się, że ekspansja arabska na Półwyspie Iberyjskim zakończyła się wraz z przegraną bitwą pod Poitiers w 732 roku<sup>35</sup>. Ten sam podręcznik przekazuje także informacje na temat dalszych losów imperium arabskiego – „Już od

<sup>29</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 5. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2018, s. 98, 101; J. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej*, Wiking, Wrocław 2018, s. 70; T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 90; S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 85–87.

<sup>30</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 85.

<sup>31</sup> Na przykład u T. Małkowskiego znajdziemy informację, że Koran po arabsku oznacza „czytać” lub „recytować”. T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 90.

<sup>32</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Kieloch, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 97–98.

<sup>33</sup> M. Grodzki, *Tradycja ustna i pisma Koranu a jego miejsce we wczesnym islamie*, „Studia Religioologica” 2021, t. 54, nr 1.

<sup>34</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 86; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Kieloch, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 99; T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 91.

<sup>35</sup> P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej...*, s. 70.

X wieku imperium arabskie zaczęło rozpadać się na mniejsze, wrogie sobie kalifaty i ostatecznie utworzono samodzielne państwa muzułmańskie z lokalnymi dynastiami”, jak również diagnozuje przyczynę takiego rozwoju sytuacji<sup>36</sup>. W przypadku innego podręcznika znajduje się jedynie informacja, że imperium arabskie podzieliło się na kalifaty, tzn. niezależne państwa arabskie, i że przetrwały one do XV i XVI wieku<sup>37</sup>.

Niektórzy autorzy zwrócili uwagę na względną tolerancję Arabów wobec przedstawicieli innych religii. „Jedynie pogan (wyznawców politeizmu) zmuszali do przyjęcia islamu. Natomiast Żydzi i chrześcijanie (wyznawcy monoteizmu) mogli pozostać przy swojej religii. Musieli jednak płacić specjalny podatek na rzecz muzułmańskich władz”<sup>38</sup>. Inni zwrócili uwagę na fakt, że przy panującej tolerancji tylko przejście z islamu na inną religię karano śmiercią<sup>39</sup>.

Z punktu widzenia zapoznania uczniów z osiągnięciami innych cywilizacji niż europejska wartościowe są fragmenty podręczników poświęcone zasługom Arabów na tym polu. Uczeń może dowiedzieć się, że to dzięki Arabom dotrwały do naszych czasów dzieła starożytnych filozofów, gdyż przetłumaczyli je na język arabski i rozpowszechnili w ówczesnym świecie, jak również że uczeni muzułmańscy mieli swój wkład w rozwój matematyki i medycyny. Za pośrednictwem Arabów z Indii do Europy dotarły tzw. cyfry arabskie, od 1 do 9, do których Arabowie dodali 0, a z Chin papier, szkło, porcelana, proch i jedwab<sup>40</sup>. Ponadto dzięki rozległości arabskie imperium przyczyniło się do rozwoju handlu między odległymi regionami, co sprzyjało przepływowi ludzi i towarów, jak również inkorporacji słów używanych współcześnie w języku polskim<sup>41</sup>, a związanych z handlem, jak magazyn czy bazar<sup>42</sup>.

Jeden z podręczników podaje bardzo ciekawe i inspirujące dla uczniów porównanie osiągnięć świata arabskiego i Europy Zachodniej, zestawiając liczbę mieszkańców miast europejskich i arabskich czy też liczbę bibliotek i szpitali<sup>43</sup>. Wspomina się także o tym, że dzięki Arabom Europa zapoznała się ze stosowanymi na starożytnym Wschodzie metodami nawadniania pól<sup>44</sup>.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 72.

<sup>37</sup> T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 91.

<sup>38</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Kieloch, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 99.

<sup>39</sup> T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 91.

<sup>40</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 87; G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 126; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Kieloch, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 101; P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej...*, s. 70–71.

<sup>41</sup> Uczeń dowie się także, że z języka arabskiego do języka polskiego trafiły też takie słowa, jak „alkohol”, „cukier”, „marcepan”, „sofa” i „syrop”. T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 93.

<sup>42</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Kieloch, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 101.

<sup>43</sup> T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 92.

<sup>44</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 87.

Niektóre podręczniki poświęcają uwagę meczetowi jako miejscu modłów i spotkań muzułmanów<sup>45</sup>. W podręczniku S. Ciechanowskiego jest zamieszczona fotografia meczetu znajdującego się w Gdańsku wraz z informacją, że jest to jedyny meczet w Polsce, który posiada minaret – „Jest to smukła wieża, z której muzułmański duchowny<sup>46</sup> – muezzin – wzywa wiernych na modlitwy<sup>47</sup>”. Nie jest to informacja ścisła, gdyż meczet w Warszawie, który został otwarty w 2015 roku, także ma minaret. Ma on zdecydowanie bardziej nowoczesną formę niż gdański, ale wynika to z faktu, że sam meczet jest przykładem nowoczesnej architektury. Do tradycji muzułmańskiej nawiązuje kopuła i właśnie strzelisty minaret (18 metrów) zwieńczony półksiężycem.

Kolejnym wątkiem nawiązującym do islamu i muzułmanów są wyprawy krzyżowe. Z podręczników uczeń dowie się o przyczynach organizacji kolejnych krucjat, ich zwycięstwach i niepowodzeniach, jak również o skutkach. Jako jedną z przyczyn podejmowania wypraw wskazuje się zajęcie Palestyny przez Turków Seldżuckich, którzy w przeciwieństwie do Arabów prześladowali pielgrzymów wędrujących do Ziemi Świętej, jak również zamieszkujących tam chrześcijan<sup>48</sup>. Inny podręcznik wyraźnie podkreśla fakt, że Arabowie władający Palestyną przychylnie odnosili się do chrześcijańskich pielgrzymów<sup>49</sup>.

Wśród ciekawostek związanych z wyprawami krzyżowymi uczeń dowie się, że Jerozolima jest dla muzułmanów, trzecim po Mekce i Medynie, świętym miejscem i dlatego ma taki status<sup>50</sup>.

Zwraca się uwagę na fakt, że wskutek okrucieństw popełnianych przez krzyżowców, jak chociażby złupienie Konstantynopola w 1204 roku, pogłębiły się animozje między chrześcijaństwem i islamem<sup>51</sup>. W podręczniku autorstwa G. Wojciechowskiego pojawia się stwierdzenie: „Wyprawy krzyżowe doprowadziły także do nasilenia wrogości między chrześcijanami i muzułmanami. Ci drudzy [muzułmanie – przyp.

<sup>45</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Kieloch, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 100.

<sup>46</sup> Muezzin nie jest osobą duchowną, bo nie ma „duchownych” w islamie. Jest to mężczyzna wybrany ze wspólnoty wiernych, którego zadaniem jest wzywanie wiernych na modlitwę pięć razy dziennie. Na muezzina wybiera się osobę, która odznacza się dobrym charakterem. Co do pojęcia „duchowny”, to w europejskim kręgu kulturowym ma on jednoznaczne konotacje „ksiądz” lub „kapłan”. W islamie „duchowni” są postrzegani bardziej jako nauczyciele, przewodnicy czy uczeni studiujący teologię i prawo. „Duchowieństwo” w islamie nie służy sprawom ducha, nie jest pośrednikiem między wiernym i Bogiem, ale ma funkcję społeczną.

<sup>47</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 87.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 95; P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik dla klasy piątej...*, s. 81; T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 108.

<sup>49</sup> G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 122.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 97.

J.L.-M.] zaczęli postrzegać Europejczyków<sup>52</sup> jako zachłannych i okrutnych. W niektórych kręgach społecznych ta wrogość trwa do dziś<sup>53</sup>. Jest to niejasne, nieprecyzyjne i chyba przesadne stwierdzenie. Czy należy je rozumieć w ten sposób, że między Europejczykami i muzułmanami trwają animozje z powodu wypraw krzyżowych?

Wzmianki o muzułmanach pojawiają się także w podręcznikach dla klasy V w kontekście Polski. Raz jest to kwestia sprowadzenia Krzyżaków do Polski, gdyż „Rycerze zakonni, znani z bitności w walkach z muzułmanami w Ziemi Świętej, mieli pomóc Konradowi w obronie przed pogańskimi najazdami”<sup>54</sup>. Drugim, bardziej rozbudowanym wątkiem jest starcie z Turkami osmańskimi w XV wieku. Tutaj, z niektórych podręczników, uczeń dowie się, kim byli Turcy osmańscy: „Wyznawali islam, a ich mowa i zwyczaje różniły się od europejskich. Turcy byli skrajnie nietolerancyjni dla wyznawców innych religii, dlatego stanowili potężne zagrożenie dla krajów chrześcijańskich”<sup>55</sup>, jak również o tureckim zwycięstwie pod Warną, które umożliwiło im dalsze podboje na Półwyspie Bałkańskim i zdobycie w 1453 roku Konstantynopola<sup>56</sup>.

## Klasa VI

W klasie VI program nauczania historii przewiduje zapoznanie ucznia z okresem od wielkich odkryć geograficznych do epoki napoleońskiej<sup>57</sup>. W podręcznikach do historii dla klasy VI zagadnienia związane z islamem i muzułmanami są rozproszone po różnych zagadnieniach i najczęściej wiążą się z konfliktami zbrojnymi między Polską i Turcją.

Pierwszy obszar tematyczny, w którym pojawia się wątek świata muzułmańskiego, to wielkie odkrycia geograficzne. Przy czym zazwyczaj nie używa się słowa „islam” czy „muzułmanie”, a raczej „Arabowie” i „Turcy”. Polityka prowadzona przez Arabów i Turków jest wskazywana jako jeden z głównych czynników, który doprowadził do odkryć geograficznych<sup>58</sup>: „Od czasu krucjat rozwijał się handel między Europą

<sup>52</sup> Chyba właściwszym byłoby użycie terminu chrześcijanie, gdyż w takim kontekście postrzegano krzyżowców.

<sup>53</sup> G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 126.

<sup>54</sup> S. Ciecchanowski, *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 156.

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 184.

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 185; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Kieloch, *Historia 5. Podręcznik...*, s. 200–201;

T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 208.

<sup>57</sup> Podstawa programowa z historii. Program nauczania dla szkoły podstawowej – klasy IV–VIII, <https://historia.org.pl/2020/03/27/podstawa-programowa-z-historii-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii/> (dostęp: 15.10.2022).

<sup>58</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2020, s. 6–7; Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej*, Wiking, Wrocław 2019, s. 9–10; I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 6. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2019, s. 8;



a krajami Wschodu – Indiami i Chinami. [...] Handel odbywał się drogą lądową (przez Azję Mniejszą<sup>59</sup>) za pośrednictwem Arabów oraz Turków. Ci ostatni umocnili swoje panowanie na Bliskim Wschodzie w wiekach XV i XVI. Koszty pośrednictwa i transportu towarów drogą lądową były bardzo wysokie, co znacznie podnosiło ich cenę. Europejczycy zrozumieli, że taniej będzie kupować towary bezpośrednio w krajach Wschodu. Aby nawiązać z nimi kontakty handlowe, rozpoczęli poszukiwanie drogi morskiej do Indii<sup>60</sup>.

Drugim obszarem tematycznym związanym z islamem i muzułmanami są wojny Rzeczypospolitej z Turcją. Mowa jest o wojnach z Turcją<sup>61</sup> za czasów Zygmunta III Wazy, gdzie jest tłumaczony zawiły układ sił. „Zarzewie konfliktu stanowiły najazdy Kozaków i Tatarów. Kozacy – poddani Rzeczypospolitej – wyprawiali się na terytorium Imperium Osmańskiego. Natomiast sprzymierzeni z Turkami Tatarzy<sup>62</sup> pustoszyli ziemie Rzeczypospolitej. Ponadto oba państwa starały się utrzymywać swoje wpływy w pogranicznej Mołdawii<sup>63</sup>. Inni sporo uwagi poświęcili na wyjaśnienie przyczyn konfliktu polsko-tureckiego, pokazując go na szerszym tle sytuacji w Europie, uwzględniając przy tym polską politykę nastawioną na budowę współpracy z Habsburgami<sup>64</sup>. Wspomina się bitwy pod Cecorą (1620) i Chocimiem (1621)<sup>65</sup>.

Omawiany jest także konflikt z Turcją z lat 70. XVII wieku. Niektórzy autorzy poświęcili miejsce na przedstawienie Imperium Osmańskiego, pisząc o jego zasięgu terytorialnym, liczebności, budowaniu sił zbrojnych<sup>66</sup>, przy czym wspomina się specyficzną formację wojskową, jaką byli janczarzy<sup>67</sup>. Para autorów zwróciła uwagę na tolerancję religijną panującą w imperium – „Mimo że religią dominującą był islam,

B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 8.

<sup>59</sup> Tylko w jednym podręczniku pojawia się w tym kontekście termin Jedwabny Szlak. I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 6. Podręcznik...*, s. 8.

<sup>60</sup> S. Ciechanowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2019, s. 14.

<sup>61</sup> Warto podkreślić, że niewielu autorów zwróciło uwagę na fakt, że w XVI wieku między Rzeczypospolitą i Imperium Osmańskim w XVI wieku utrzymywał się pokój. T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 91; I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 6. Podręcznik...*, s. 115.

<sup>62</sup> Z podręcznika Z. Bentkowskiej-Sztonyk i E. Wach uczeń dowie się także, że nie zawsze Tatarzy byli przeciwnikami Polski, a Kozacy sojusznikami. „Wojna z Rosją trwała z przerwami od 1654 do 1667 roku. Polska zyskała sojusznika w Tatarach, którzy obawiali się wzmocnienia Rosji. Po stronie Rosji stanął Chmielnicki ze swoimi Kozakami”. Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej...*, s. 108.

<sup>63</sup> S. Ciechanowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 92.

<sup>64</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej...*, s. 110; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 104.

<sup>65</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 91–93; Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej...*, s. 111.

<sup>66</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 117.

<sup>67</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 104.

to w państwie tym – inaczej niż w Europie Zachodniej podczas wojen i prześladowań religijnych – panował duch tolerancji, a muzułmanie z reguły żyli pokojowo obok chrześcijan różnych wyznań i żydów<sup>68</sup>. Z treści podręczników uczeń dowie się o zwycięskich dla Polski bitwach pod Chocimiem (1673), a przede wszystkim pod Wiedniem<sup>69</sup>. W przypadku tej drugiej bitwy pozna także jej znaczenie dla Turcji: „Wiktoria wiedeńska złamała potęgę Turcji, która już nigdy w historii nie stanowiła tak dużego zagrożenia dla Europy”<sup>70</sup>, oraz o tym, że „Nigdy później Polska i Turcja nie walczyły już przeciwko sobie”<sup>71</sup>.

Trzeci obszar tematyczny, w którym pojawia się islam i muzułmanie, obejmuje reformację i kontrreformację w Rzeczypospolitej. Uczeń dowie się o wielości religii obecnych w Rzeczypospolitej i o panującej tolerancji religijnej, zapozna się z wyznaniem w niej występującymi<sup>72</sup>. W niektórych podręcznikach uczniów poinformuje się, że Tatarzy, którzy wyznawali islam, osiedlali się na ziemiach Korony i Litwy od XIV wieku, oraz o przywilejach, jakimi cieszyli się Tatarzy – prawo do posiadania ziemi w zamian za służbę wojskową, pielgrzymowania do Mekki i budowania meczetów. W podręczniku autorstwa S. Ciechanowskiego jest zamieszczone zdjęcie meczetu w Kruszynianach z komentarzem: „Pozostałością kultury tatarskiej jest meczet w Kruszynianach z XVIII wieku”<sup>73</sup>. Taka informacja może sugerować, że jest to jedyny meczet – szkoda, że zabrakło wspomnienia o drugim meczecie w Bohonikach. W innych podręcznikach pojawia się jedynie informacja, że Tatarzy wyznawali islam<sup>74</sup>, czemu towarzyszy zdjęcie meczetu w Kruszynianach i mapa zatytułowana „Religie w Rzeczypospolitej w XVI w.”, na której zaznaczono meczety<sup>75</sup>. W innym podręczniku także zostało zamieszczone zdjęcie meczetu w Kruszynianach, które zostało opatrzone informacją: „Wnętrze meczetu, w przeciwieństwie do kościołów katolickich, jest pozbawione mebli, rzeźb i cennych malowideł”<sup>76</sup>. Nie jest to informacja do końca prawdziwa, gdyż meczet w Kruszynianach, podobnie jak w Bohonikach, ma różnego rodzaju dekoracje na ścianach. Nawet jeżeli ta informacja nie odnosiła się tylko do tego meczetu, a miała być uogólnieniem, to także inne meczety na świecie mają różnego rodzaju dekoracje wnętrza, co łatwo sprawdzić chociażby za pośrednictwem Internetu.

<sup>68</sup> I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 6. Podręcznik...*, s. 119.

<sup>69</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 118–119.

<sup>70</sup> S. Ciechanowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 105.

<sup>71</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 121.

<sup>72</sup> S. Ciechanowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 43.

<sup>73</sup> *Ibidem*, s. 75.

<sup>74</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 43.

<sup>75</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej...*, s. 61.

<sup>76</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 74.

W niektórych podręcznikach, marginalizując wyznawców islamu do jednego zdania<sup>77</sup>, sporo miejsca poświęcono żydom<sup>78</sup> czy arianom<sup>79</sup>.

W podręcznikach do historii dla klas VI pojawia się również zagadnienie sarmatyzmu. Abstrahując od pozytywnych i negatywnych ocen tego okresu w dziejach Polski, co jest przedmiotem wielu dysput<sup>80</sup>, szkoda, że w szkolnych podręcznikach nie wykorzystano tego tematu do pokazania wpływów świata muzułmańskiego na polską kulturę. Można spotkać stwierdzenia w rodzaju: „Sarmacka obyczajowość ujawniła się w szlacheckim stroju, barwnym i kosztownym, w którym wyraźnie widać wpływy wschodnie”<sup>81</sup>. W trzech podręcznikach można znaleźć ilustracje przedstawiające stroje szlachty<sup>82</sup>, a tylko w jednym przy opisach można znaleźć informacje o tureckim czy perskim pochodzeniu<sup>83</sup>. Można byłoby tutaj rozszerzyć informacje na przykład o pochodzenie poszczególnych elementów strojów, ich cechach charakterystycznych czy też dodać takie, które nie zostały umieszczone na ilustracjach, takich jak pochodząca z Turcji ferezja, która z czasem stała się elementem stroju ludowego, oraz na temat szabli o tureckich korzeniach – karabeli.

## Klasa VII

W klasie VII program nauczania historii przewiduje zapoznanie ucznia z okresem od zakończenia kongresu wiedeńskiego do wybuchu II wojny światowej<sup>84</sup>. Podobnie jak w klasie VI problem islamu i muzułmanów przewija się marginalnie, a wyrażając się precyzyjniej – pisze się o krajach, w których islam był i jest dominującą religią, ale nie zwraca się na to uwagi. Dotyczy to przede wszystkim krajów, które znalazły się pod panowaniem kolonialnym państw europejskich. Drugim muzułmańskim

<sup>77</sup> I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 6. Podręcznik...*, s. 71; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 71.

<sup>78</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 46–47.

<sup>79</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej...*, s. 62–63.

<sup>80</sup> T. Nakoneczny, *Sarmatyzm – projekt niedokończony?*, „Porównania” 2017, nr 2(21); M. Jaskólski, *Sarmata wiecznie żywy? Problem trwałości stereotypów*, w: *Konstytucjonalizm, doktryny, partie polityczne. Księga dedykowana profesorowi Andrzejowi Ziębie*, R. Kłosowicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.

<sup>81</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej...*, s. 117.

<sup>82</sup> S. Ciechanowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 75, s. 114; I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 6. Podręcznik...*, s. 127; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dzisiaj 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 116.

<sup>83</sup> S. Ciechanowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 114.

<sup>84</sup> Podstawa programowa z historii. Program nauczania dla szkoły podstawowej – klasy IV–VIII, <https://historia.org.pl/2020/03/27/podstawa-programowa-z-historii-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii/> (dostęp: 15.10.2022).

obszarem jest Turcja, ale w podręcznikach dla klasy VII jest ona omawiana przede wszystkim w kategoriach polityki.

Na temat prowadzonej przez kraje europejskie ekspansji kolonialnej uczeń dowie się z podręczników, jakie były przyczyny ekspansji, które państwa europejskie jej dokonywały i które tereny podlegały kolonizacji. Z krajów muzułmańskich w zależności od Europejczyków znalazł się m.in. Egipt (w jednym z podręczników doprecyzowano, że pozostał on w granicach Imperium Osmańskiego i jednocześnie był protektorem Wielkiej Brytanii<sup>85</sup>), Sudan, Algieria, Tunis i Maroko, a w zasięgu wpływów brytyjskich – Afganistan i Persja<sup>86</sup>.

Pisząc o negatywnych skutkach ekspansji kolonialnej, najczęściej dochodzi do generalizacji: „Kolonizatorzy nie liczyli się z tradycjami i wierzeniami podbitych ludów, mimo że historia wielu podbitych ludów była znacznie dłuższa od europejskiej. Polityka kolonialna miała służyć interesom mocarstw kolonialnych, a to pociągało za sobą wyzysk gospodarczy i lekceważenie ludności tubylczej”<sup>87</sup>. Podobnie jest z pozytywnymi efektami kolonizacji: „W wielu przypadkach obecność Europejczyków faktycznie wpłynęła na poprawę jakości życia: zaczęto stosować nowoczesne rozwiązania techniczne w rolnictwie, budować drogi, koleje, usprawniano łączność, zwalczano przestępczość”<sup>88</sup>. W podobnym duchu na temat negatywnych i pozytywnych efektów kolonializmu wypowiadają się i inni autorzy podręczników<sup>89</sup>. Należy żałować, że autorzy podręczników nie poświęcili chociażby kilku zdań na wskazanie różnic między polityką prowadzoną przez poszczególnych kolonizatorów, gdyż ich postępowanie na zajętych terenach miało długofalowe skutki, które nierzadko trwają do naszych czasów. Przykładem może być Wielka Brytania i ustawa o obywatelstwie brytyjskim z 1948 roku, która ustanowiła pojemną definicję obywatelstwa dla mieszkańców terytorium Wielkiej Brytanii, kolonii i niepodległych państw Wspólnoty Narodów. Ustawa, która miała podtrzymać jedność Wspólnoty Narodów, faktycznie pozwoliła mieszkańcom tych terytoriów na osiedlenie się w Wielkiej Brytanii. Od tego momentu do początku lat 60. XX wieku, kiedy zmieniono prawo, Wielka Brytania przyjęła ok. pół miliona migrantów z byłych kolonii<sup>90</sup>.

<sup>85</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik do szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2017, s. 63.

<sup>86</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, M. Jastrzębska, J. Żurawski, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej*, Wiking, Wrocław 2017, s. 81; J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik do szkoły podstawowej...*, s. 63.

<sup>87</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, A., Wach, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej...*, s. 85.

<sup>88</sup> *Ibidem*.

<sup>89</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik do szkoły podstawowej...*, s. 63; T. Małkowski, *Historia 7. Podróż w czasie*, GWO, Gdańsk 2017, s. 91.

<sup>90</sup> K. Fiałkowska, J. Wiśniewski, *Polityka integracyjna Wielkiej Brytanii wobec uchodźców*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009, s. 2, <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2020/06/polityka-integracyjna-wielkiej-brytanii-wobec-uchodzcow.pdf> (dostęp: 14.12.2022).

Na marginesie kwestii kolonialnych pojawia się powstanie Mahdiego, przy czym zakres odniesienia jest zróżnicowany. W podręczniku autorstwa Z. Bentkowskiej-Sztonyk, E. Wach, M. Jastrzębskiej, J. Żurawskiego jest jedno zdanie, w którym nawet nie pojawia się imię Mahdi: „W Afryce Anglia [...] podbiła też Sudan, tłumiąc tam powstanie muzułmańskie”<sup>91</sup>. Nieco więcej informacji uczeń znajdzie u J. Kłaczkowa, A. Łaszkiwicz i S. Roszaka: „W Sudanie powstał z kolei ruch islamski, na którego czele stanął Mahdi. Ruch ten był skierowany przeciwko władzy Egipcjan, wspieranych przez Brytyjczyków”<sup>92</sup>. Chyba najwięcej na temat powstania Mahdiego dowie się uczeń z podręcznika autorstwa T. Małkowskiego, przy czym informacje te dotyczą przebiegu powstania, bitwy pod Omdurmanem, użycia karabinów maszynowych i strat po obu stronach, natomiast nie dowie się o religijnym, muzułmańskim podłożu tego konfliktu<sup>93</sup>. Należy żałować, że akurat to wydarzenie zostało potraktowane tak marginalnie, biorąc pod uwagę, że uczniowie w szkole podstawowej czytają i omawiają *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza jako lekturę. Przybliżenie faktycznej wiedzy o powstaniu mogłoby stanowić ciekawe uzupełnienie literackiej fikcji odpowiadającej czasom, w której powieść powstała.

Poza tematem kolonializmu pojawia się kwestia państwa muzułmańskiego, jakim była Turcja. Odniesienia te mają czysto polityczny charakter i dotyczą zakończenia I wojny światowej. Kwestie religijne nie są poruszane. Odnośnie do ustaleń paryskiej konferencji pokojowej uczeń dowie się<sup>94</sup>, że państwa zwycięskie zawarły także traktat z Turcją, przy czym w podręczniku J. Ustrzyckiego i M. Ustrzyckiego nie pojawia się doprecyzowanie, że chodzi o traktat w Sèvres, tylko od razu przechodzi się do zagadnienia, dlaczego nie wszedł w życie. Następnie pojawiają się informacje o obaleniu sułtana, wojnie z Grecją, w której zwycięstwo przyczyniło się do obrony niezależności Turcji. Pojawia się postać Mustafy Kemala Atatürka jako przywódcy. Brak jest dalszych wzmianek o Turcji, szczególnie w kontekście reform wprowadzanych przez Atatürka, które doprowadziły do przekształcenia Turcji w państwo świeckie<sup>95</sup>. W swoim podręczniku J. Kłaczkowa i A. Łaszkiwicz piszą o masowych przesiedleniach dokonanych przez Turcję i Grecję, w efekcie których do Turcji przybyło 400 tys. Turków, a do Grecji 1,5 mln Greków. Mowa jest także o przeprowadzonych w Turcji reformach<sup>96</sup>.

<sup>91</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej...*, s. 80.

<sup>92</sup> J. Kłaczkow, A. Łaszkiwicz, S. Roszak, *Wczoraj i dziś 7. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 79.

<sup>93</sup> T. Małkowski, *Historia 7. Podróż w czasie...*, s. 91.

<sup>94</sup> W niektórych podręcznikach brak jest jakiegokolwiek wzmianki o ustaleniach paryskiej konferencji pokojowej wobec Turcji. T. Małkowski, *Historia 7. Podróż w czasie...*, s. 132–138, 148–152.

<sup>95</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik do szkoły podstawowej...*, s. 65.

<sup>96</sup> J. Kłaczkow, A. Łaszkiwicz, S. Roszak, *Wczoraj i dziś 7. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej...*, s. 167.

W przypadku paryskiej konferencji pokojowej nie wszystkie podręczniki wspominają o systemie mandatowym, który przynajmniej częściowo obejmował kraje muzułmańskie<sup>97</sup>. Z podręcznika autorstwa J. Ustrzyckiego i M. Ustrzyckiego uczeń dowie się o wprowadzeniu systemu mandatowego, w wyniku którego tureckie posiadłości na Bliskim Wschodzie znalazły się pod zarządem Wielkiej Brytanii i Francji<sup>98</sup>. Brak jest natomiast wyjaśnienia, czym był system mandatowy, które kraje i terytoria zostały nim objęte oraz jaki był cel jego wprowadzenia.

Osobnego omówienia wymaga podręcznik autorstwa A. Brückmanna, K. Gutowskiego, F. Huneke'a, A. Kmak-Pamirskiej, H. Kohla, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelałowskiej, P. Szlanty, P. Treasa i H. Wunderera, gdyż powstał on jako wspólne opracowanie Polaków i Niemców. Przewodnią ideą jego powstania było to, że będzie on wykorzystywany zarówno w polskich, jak i niemieckich szkołach. Z tego też względu materiał został inaczej podzielony, gdyż przyjęto układ chronologiczno-problemowy<sup>99</sup>. Nie zmienia to faktu, że świat muzułmański został zmarginalizowany. Uczniowie korzystający z tego podręcznika w rozdziale pt. „Powstanie państw narodowych” dowiedzą się o problemach wewnętrznych Imperium Osmańskiego i próbie naprawy sytuacji w latach 1839–1876 na drodze reform znanych jako Tanzimat. Wskazane są także przyczyny niepowodzeń reform, wspomniano o powstaniu ruchu młodotureckiego, którego celem było odejście Turcji jako państwa wyznaniowego<sup>100</sup>. Uczeń nie znajdzie natomiast w tym podręczniku informacji o reformach Atatürka. W rozdziale „Żelazo, stal, energia – industrializacja zmienia oblicze Europy i świata” uczeń zapozna się z polityką Francji w podbitej Algierii: „Muzułmanie wprawdzie nadal stanowili większość mieszkańców, ale pozbawieni byli praw politycznych. Jeżeli chcieli nabyć ziemię, musieli przejść na chrześcijaństwo. Język arabski był zabroniony w szkole. Spadł poziom wykształcenia miejscowej ludności, a przez ponad sto lat kultura algijska nie mogła się rozwijać w języku arabskim. Wszelkie próby oporu Francuzi brutalnie tłumili”<sup>101</sup>.

Także zapewne z powodu przyjętego układu problemowo-chronologicznego skutki I wojny światowej zostały przedstawione nie tylko w dwóch osobnych rozdziałach,

<sup>97</sup> Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej...*, s. 150–153; T. Małkowski, *Historia 7. Podróż w czasie...*, s. 148–152.

<sup>98</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik do szkoły podstawowej...*, s. 124.

<sup>99</sup> Należy wyrazić wątpliwość, czy taki układ jest najlepszym rozwiązaniem, szczególnie na poziomie szkoły podstawowej. Jeżeli lekcje są realizowane zgodnie z układem materiału w podręczniku, uczeń na przykład najpierw dowie się o I wojnie światowej i jej konsekwencjach, a dopiero później o powstaniu na Santo Domingo i Wiośnie Ludów z lat 1848–1849.

<sup>100</sup> A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, A. Kmak-Pamirska, H. Kohl, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelałowska, P. Szlanta, P. Trees, H. Wunderer, *Europa. Nasza Historia*, klasa 7, część 1, *Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej*, WSiP, Warszawa 2019, s. 58–59.

<sup>101</sup> *Ibidem*, s. 143.



ale w ogóle w drugiej części podręcznika. W żadnym z rozdziałów nie wspomniano o systemie mandatowym, natomiast na temat Turcji napisano: „Zabrane Turkom tereny na Bliskim Wschodzie przekazano w zarząd Francji (Syria, Liban) i Wielkiej Brytanii (Palestyna, Transjordania, Irak) jako tzw. mandaty Ligi Narodów”<sup>102</sup>. W ten sposób pojawia się termin „mandat Ligi Narodów”, który nie został wyjaśniony.

## Klasa VIII

W klasie VIII program nauczania historii przewiduje zapoznanie ucznia z okresem od wybuchu II wojny światowej, od agresji Niemiec i Związku Sowieckiego na Polskę w 1939 roku do miejsca Polski we współczesnym świecie<sup>103</sup>.

Okres ten jest bogaty w wydarzenia, z których część wiąże się z krajami muzułmańskimi, co częściowo znajduje odzwierciedlenie w treści podręczników. Jest to spojrzenie na kraje muzułmańskie jako podmiot i przedmiot w stosunkach międzynarodowych zarówno w dobie zimnej wojny, jak i po upadku świata dwubiegunowego. Można tu wydzielić kilka przewijających się zagadnień: dekolonizacja, konflikt bliskowschodni, Afganistan, Iran, Czeczenia i terroryzm motywowany radykalnym islamem. Relatywna świeżość niektórych wydarzeń, jak również pewne stereotypy w patrzeniu na świat islamu prowadzą w niektórych przypadkach do uproszczeń i nieścisłości. Należy przy tym podkreślić, że szczególnie okres po 1945 roku obfituje w wiele wydarzeń, które dotyczą świata muzułmańskiego i stąd prowadzi to do dość wrywkowego jego opisywania. Autorzy koncentrują uwagę przede wszystkim na kwestiach politycznych i zawężają materiał do pewnych aspektów.

Treści dotyczące dekolonizacji wskazują przyczyny tego procesu, a uwagę koncentrują na posiadłościach brytyjskich i francuskich. W przypadku Imperium brytyjskiego omawia się przede wszystkim uzyskanie niepodległości przez Indie Brytyjskie i powstanie dwóch państw – Indii, zamieszkanych przede wszystkim przez hinduistów, i Pakistanu, zamieszkanego przede wszystkim przez muzułmanów<sup>104</sup>. Nie wspomina się natomiast, a szkoda, że w chwili dekolonizacji Pakistan był państwem

<sup>102</sup> A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke, A. Kmak-Pamirska, H. Kohl, J. Peters, B. Scholz, H. Schröder, G. Szelągowska, P. Szlanta, *Europa. Nasza Historia, Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939*, klasa 7, część 2, WSiP, Warszawa 2020, s. 15.

<sup>103</sup> Podstawa programowa z historii. Program nauczania dla szkoły podstawowej – klasy IV–VIII, <https://historia.org.pl/2020/03/27/podstawa-programowa-z-historii-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii/> (dostęp: 15.10.2022).

<sup>104</sup> M. Jastrzębska, J. Żurawski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej*, Wiking, Wrocław 2018, s. 133; R. Śniegocki, A. Zielińska, *Wczoraj i dziś 8. Podręcznik do historii klasy ósmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 112; T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2020, s. 115–116.

dwuczęściowym – eksklawę stanowił Pakistan Wschodni. Stan taki trwał w latach 1947–1971, do powstania osobnego państwa Bangladesz<sup>105</sup>. W niektórych podręcznikach w ogóle nie pojawia się informacja o powstaniu dwóch państw w Indii Brytyjskich, natomiast na zamieszczonej mapce pt. „Dekolonizacja Azji Południowej i Południowo-Wschodniej” uwzględniony jest Pakistan z datą dekolonizacji 1947<sup>106</sup>. Takie rozwiązanie może być mylące dla uczniów, gdyż brak jest jasnego przekazu, skąd wziął się Pakistan i jaki był powód wyodrębnienia tego państwa.

Przy opisie dekolonizacji Indii w jednym z podręczników znajduje się niefortunne sformułowanie: „Wyznaczenie granicy między Indiami i Pakistanem oznaczało przesiedlenia ludności i wywołało liczne konflikty. Wiele osób poniosło śmierć, w tym sam Gandhi”<sup>107</sup>. Uczeń może z niego zrozumieć, że Gandhi zginął podczas konfliktu wynikającego z przesiedlenia. Śmierć Gandhiego była wynikiem zamachu dokonanego przez Nathurama Godsego, działacza ruchu hinduskich fanatyków. Uważał on Gandhiego za zdrajcę, który pozwolił na to, by uzyskując niepodległość, Indie utraciły część ziem na rzecz muzułmanów, którzy utworzyli na nich swoje niepodległe państwo – Pakistan.

W przypadku posiadłości francuskich zamieszkanymi przez muzułmanów opisywane są okoliczności dekolonizacji Maroka, Tunezji i Algierii<sup>108</sup>. Na temat dekolonizacji Algierii uczeń dowie się, że uzyskanie przez ten kraj niepodległości poprzedziła krwawa wojna w latach 1954–1962. Autorzy zwracają uwagę, że powodem trudności w procesie dekolonizacji było postrzeganie Algierii przez część Francuzów jako integralnej części Francji, a nie jako kolonii<sup>109</sup>.

Opisywane wydarzenia na Bliskim Wschodzie koncentrują się na wątku powstania państwa Izrael i jego konfliktu z sąsiadującymi państwami muzułmańskimi. Przy opisie powstania państwa Izrael nie zawsze pojawia się wątek brytyjski, czyli brakuje informacji, że nad terenami Palestyny mandat sprawowała Wielka Brytania<sup>110</sup>. W podręczniku autorstwa W. Kalwata, P. Szlanta i A. Zawistowskiego uczeń znajdzie *passus* na ten temat: „Po I wojnie światowej kontrolę nad Palestyną – jako terytorium mandatowym Ligi Narodów – przejęła Wielka Brytania”<sup>111</sup>. Nie wspomina się

<sup>105</sup> S. Ciechanowski, D. Lasociński, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021, s. 113; W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2021, s. 131; M. Jastrzębska, J. Żurawski, *op.cit.*, s. 133; T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 115–116.

<sup>106</sup> W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik...*, s. 130–131.

<sup>107</sup> S. Ciechanowski, D. Lasociński, *op.cit.*, s. 113.

<sup>108</sup> M. Jastrzębska, J. Żurawski, *op.cit.*, s. 133–134.

<sup>109</sup> W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik...*, s. 131–132.

<sup>110</sup> M. Jastrzębska, J. Żurawski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej...*, s. 146.

<sup>111</sup> W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik...*, s. 136.

także o deklaracji Balfoura, która miała kluczowe znaczenie dla powstania żydowskiego państwa<sup>112</sup>.

Generalnie z podręczników uczeń dowie się o powstaniu państwa Izrael, o konfliktach z państwami arabskimi w dobie zimnej wojny i o próbach pokojowego rozwiązania bliskowschodniego problemu, zarówno podczas „zimnej wojny”, jak i po 1989 roku<sup>113</sup>. W zależności od podręcznika problem ten jest omawiany bardziej lub mniej szczegółowo – w jednych jest wymieniany David Ben Gurion, jako jeden z twórców Izraela, w innych z kolei wspomina się o wszystkich zbrojnych konfliktach między Izraelem i państwami arabskimi.

Za pewne kuriozum można uznać umieszczenie wykładu o dziejach Bliskiego Wschodu w czasie I wojny światowej, reformach w Turcji i umowie Sykes-Picot w rozdziale poświęconym konfliktowi na Bliskim Wschodzie w podręczniku dla klasy VIII. Informacje te powinny być zamieszczone w podręczniku dla klasy VII, a tutaj winno znaleźć się krótkie przypomnienie/nawiązanie<sup>114</sup>.

W podręcznikach do historii dla klasy VIII pojawia się także Afganistan, szczególnie w kontekście radzieckiej interwencji w tym kraju w grudniu 1979 roku. Niestety fragment ten jest pełen nieścisłości. Opis wydarzeń rozpoczyna się od 1978 roku, a powinien przynajmniej od 1973 roku, kiedy Afganistan stał się republiką. M. Jastrzębska i J. Żurawski piszą: „[...] za przyczyną swych nowych lewicowych władz [państwo afgańskie – przyp. J.M.-L.] stanęło w czasach «zimnej wojny» po stronie ZSRR i obozu socjalistycznego. Narastające z powodu nowych rządów i ścisłego sojuszu z ZSRR niezadowolenie społeczne oraz wewnętrzna walka w łonie nowego lewicowego obozu rządzącego doprowadziły w 1979 roku do kolejnego przewrotu. Na taką destabilizację u swoich granic i na terytorium swojego nowego sojusznika Związek Radziecki nie mógł sobie pozwolić i wprowadził swoje wojska na terytorium Afganistanu, obalając tamtejszy rząd”<sup>115</sup>. Właściwie cały ten fragment nie oddaje stanu faktycznego – Afganistan nie stanął po stronie ZSRR w zimnej wojnie (był natomiast powiązany gospodarczo), powodem niezadowolenia były reformy społeczne i autokratyczne rządy wprowadzane przez prezydenta Dauda. W 1978 roku doszło do przewrotu, po którym władzę przejął Taraki, który podjął próbę wprowadzenia jeszcze bardziej radykalnych reform społecznych, co wywołało opór konserwatywnych

<sup>112</sup> M. Jastrzębska, J. Żurawski, *op.cit.*, s. 146; W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik...*, s. 136.

<sup>113</sup> W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik...*, s. 136–138; M. Jastrzębska, J. Żurawski, *op.cit.*, s. 146–148; S. Ciechanowski, D. Lasociński, *op.cit.*, s. 117–118; R. Śniegocki, A. Zielińska, *Wczoraj i dziś 8. Podręcznik do historii klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 115–118, 220; T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 237–238.

<sup>114</sup> T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 130.

<sup>115</sup> M. Jastrzębska, J. Żurawski, *op.cit.*, s. 149.

środowisk. Rządy Tarakiego przetrwały do września 1979 roku, kiedy władzę przejął Amin. Nowy przywódca wycofał się z części reform poprzednika, poprawił relacje ze środowiskami konserwatywnymi, a w polityce zagranicznej zdecydowanie przesunął się w stronę wzmocnienia stosunków ze Stanami Zjednoczonymi oraz poprawy relacji z Iranem i Pakistanem. Skuteczna realizacja nowych założeń w polityce zagranicznej i gospodarczej oznaczałaby osłabienie wpływów radzieckich w Afganistanie. Obawa przed utratą wpływów była jednym z powodów radzieckiej interwencji w Afganistanie. Autorzy nie wspominają w podręczniku o rewolucji islamskiej w Iranie<sup>116</sup>, co także mogło przesądzić o działaniach ZSRR wobec Afganistanu.

Problem z właściwym przedstawieniem przyczyn radzieckiej interwencji w Afganistanie występuje także i w innych podręcznikach<sup>117</sup>. Z kolei w podręczniku autorstwa S. Ciechanowskiego i D. Lasocińskiego ograniczono się do czterech zdań w podrozdziale „Konflikty doby zimnej wojny”<sup>118</sup>.

W podręcznikach jest kontynuowany wątek Afganistanu w kontekście siedziby Al-Ka'idy i amerykańskiej oraz międzynarodowej operacji, której celem była likwidacja organizacji i odsunięcie talibów od władzy<sup>119</sup>. Wspomina się również o udziale Polaków w tej operacji<sup>120</sup>.

W podręcznikach do klasy VIII uczeń znajdzie informacje na temat rewolucji islamskiej w Iranie. Brakuje natomiast wyjaśnienia, dlaczego do niej doszło, jakie znaczenie miała polityka wewnętrzna szacha, korupcja panująca w państwie i rozwarstwienie społeczne<sup>121</sup>. Nie wspomina się również o wzięciu jako zakładników obywateli amerykańskich, co na następne dziesięciolecia zamroziło relacje między Stanami Zjednoczonymi i Iranem. Wspomniana jest także wojna iracko-irańska, a jako powód jej wybuchu podaje się ogłoszenie przez Chomeiniego zamiaru rozszerzenia rewolucji islamskiej na kraje ościenne<sup>122</sup>. Jest to uproszczenie i spłycecie problemu, gdyż źródłami konfliktu był spór o ropę naftową, przebieg linii granicznej, problem kurdyjski w obu państwach itp. Podobnie stwierdza się, że „USA i ZSRR zgodnie udzielały pomocy irackiemu dyktatorowi Saddamowi Husajnowi i dostarczały mu technologie umożliwiające produkcję broni chemicznej”<sup>123</sup>, natomiast ani słowem nie wspomina

<sup>116</sup> Brak informacji o rewolucji Chomeiniego w Iranie. M. Jastrzębska, J. Żurawski, *op.cit.*; W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik*.

<sup>117</sup> W. Kalwat, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 8. Podręcznik...*, s. 200–201.

<sup>118</sup> S. Ciechanowski, D. Lasociński, *op.cit.*, s. 101.

<sup>119</sup> R. Śniegocki, A. Zielińska, *Wczoraj i dziś 8. Podręcznik do historii klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 220.

<sup>120</sup> T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 234–235.

<sup>121</sup> S. Ciechanowski, D. Lasociński, *op.cit.*, s. 119; R. Śniegocki, A. Zielińska, *Wczoraj i dziś 8. Podręcznik do historii klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 118.

<sup>122</sup> S. Ciechanowski, D. Lasociński, *op.cit.*, s. 119.

<sup>123</sup> *Ibidem*.

się o aferze Iran-Contras, która dotyczyła m.in. nielegalnej i tajnej sprzedaży broni Iranowi przez Amerykanów.

Poza wojną iracko-irańską uczeń klasy VIII dowie się o tym, że w 1990 roku Kuwejt został zaatakowany przez Husajna (Irak). Powód agresji został sprowadzony wyłącznie do chęci przejęcia kuwejckich złóż ropy naftowej<sup>124</sup> – ponownie pominięto tu szereg nie mniej istotnych czynników, które doprowadziły do wojny. Uczeń przeczyta również o powstaniu koalicji międzynarodowej pod przywództwem Stanów Zjednoczonych, której celem działania było zbrojne usunięcie sił irackich z Kuwejtu w ramach operacji „Pustynna burza” (I wojna w Zatoce Perskiej)<sup>125</sup>. Z podręcznika T. Małkowskiego dowie się także o II wojnie w Zatoce Perskiej, powodach jej wybuchu i konsekwencjach<sup>126</sup>.

Autorzy podręczników do historii dla klas VIII podjęli próbę zmierzenia się z problemem terroryzmu i fundamentalizmu motywowanego radykalnym islamem. Pojawiły się takie wątki, jak antyzachodnie nastroje, terroryzm traktowany jako element świętej wojny z niewiernymi, Al-Ka'ida, zamachy z 11 września 2001 roku czy wojna ze światowym terroryzmem. Po sposobie pisania widać, że problematyka ta nastęrcza wiele problemów, które są potęgowane przez niejasność definicji, spory pojęciowe, odmienne podejście do wielu zjawisk, jak również uproszczenia i stereotypy dotyczące islamu. Przykładem problemów może być chociażby to, co S. Ciechanowski i D. Lasociński piszą w swoim podręczniku: „Odrzucali oni [fundamentalisci muzułmańscy – przyp. J.M.-L.] demokrację i zachodni styl życia. Za główny cel stawiali sobie stworzenie państwa opartego na prawie religijnym, którego podstawę stanowi Koran. W 1996 r. udało się tego dokonać talibom w Afganistanie”<sup>127</sup>. Podobny problem pojawia się także w podręczniku autorstwa T. Małkowskiego, który pisze: „Jego zwolennicy [islamizmu – przyp. J.M.-L.] traktują islam nie tylko jako religię, lecz także jako system polityczny”<sup>128</sup>. Problem w tym stwierdzeniu polega na tym, że funkcjonowanie każdego państwa muzułmańskiego jest oparte w mniejszym czy większym stopniu na prawie religijnym<sup>129</sup>.

Innym przykładem nastęrczającym trudności interpretacyjnych jest *casus* Czeczenii. Jak piszą R. Śniegocki i A. Zielińska: „Po 11 września 2001 r. terroryzm kojarzy się głównie z działaniami muzułmańskich organizacji fundamentalistycznych, które dążą do zniszczenia zachodniej cywilizacji. Wykorzystują go jednak także ugrupowania i narody walczące o swoją niepodległość. W Rosji zastosowali go Czeczeni, których

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> R. Śniegocki, A. Zielińska, *Wczoraj i dziś 8. Podręcznik do historii klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 119.

<sup>126</sup> T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 236.

<sup>127</sup> S. Ciechanowski, D. Lasociński, *op.cit.*, s. 120.

<sup>128</sup> T. Małkowski, *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 233.

<sup>129</sup> M. Sadowski, *Islam. Religia i prawo*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 161–196.

terytorium zagarnęła rosyjska armia”<sup>130</sup>. Z jednej strony branie zakładników, by w ten sposób wymusić na kimś określone postępowanie, jest działaniem terrorystycznym. Z drugiej strony w walce z Rosjanami Czeczeni uciekali się czasami do aktów terrorystycznych. Nie ma przy tym jasności, czy faktycznie za opisanymi zgłaszają pewne wątpliwości. Trzeba przy tym zaznaczyć, że przyłączenie łatki „terrorysta” do działań Czeczenów nastąpiło po 2001 roku, kiedy Rosjanie wpisali swoją walkę z Czeczenami w ogłoszoną przez Amerykanów „wojnę z terroryzmem”.

## Podsumowanie

Podręczniki do historii dla szkoły podstawowej koncentrują swoją uwagę przede wszystkim na historii Polski, Europy i w ograniczonym zakresie dotyczą problemów świata pozaeuropejskiego. Z jednej strony jest to zrozumiałe, gdyż historia powszechna jest obszerną dziedziną wiedzy. Z drugiej – w czasach, gdy świat stał się „globalną wioską”, znajomość historii innych regionów świata staje się coraz bardziej przydatna. Nie chodzi tu tylko o kwestię zapoznania ucznia z faktami i datami, ale uświadomienie, że wydarzenia z przeszłości (nawet dość odległej) mają wpływ na współczesność. Przykładem może być chociażby sytuacja wewnętrzna w Sudanie – bez orientacji w kolonialnej przeszłości tego kraju nie da się zrozumieć konfliktu między południem i północą, a w konsekwencji podziału na Sudan Północny i Sudan Południowy.

Nauka historii w szkole podstawowej jest doskonałą okazją, by poznać islam, muzułmanów i kraje muzułmańskie. Obowiązujące podręczniki przynajmniej częściowo wywiązują się z tego zadania, chociaż wydaje się, że mogłyby robić to lepiej. Jak się wydaje, w wielu miejscach potrzebne jest doprecyzowanie/wyjaśnienie używanych pojęć. Przydałoby się jednak szersze uwzględnienie świata islamu w gospodarce czy kulturze światowej czy też przedstawienie dziejów takich krajów, jak Persja/Iran. Wskazane byłoby uważniejsze potraktowanie wydarzeń ze świata islamu po zakończeniu „zimnej wojny”, gdyż rzutują one na sytuację międzynarodową.

## Bibliografia

Balcewicz J., *Wpływ pandemii COVID-19 na rewolucję cyfrową w edukacji i na rynku pracy*, Cyber Policy, 16 marca 2022, <https://cyberpolicy.nask.pl/wpływ-pandemii-covid-19-na-rewolucje-cyfrowa-w-edukacji-i-na-rynku-pracy/> (dostęp: 5.12.2022).

<sup>130</sup> R. Śniegocki, A. Zielińska, *Wczoraj i dziś 8. Podręcznik do historii klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 214–215.



- Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej*, Wiking, Wrocław 2017.
- Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej*, Wiking, Wrocław 2019.
- Bentkowska-Sztonyk Z., Wach E., Jastrzębska M., Żurawski J., *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej*, Wiking, Wrocław 2017.
- Brückmann A., Gutowski K., Huneke F., Kmak-Pamirska A., Kohl H., Scholz B., Schröder H., Szlągowska G., Szlanta P., Trees P., Wunderer H., *Europa. Nasza Historia, Od kongresu wiedeńskiego do I wojny światowej*, klasa 7, część 1, WSiP, Warszawa 2019.
- Brückmann A., Gutowski K., Huneke F., Kmak-Pamirska A., Kohl H., Peters J., Scholz B., Schröder H., Szlągowska G., Szlanta P., *Europa. Nasza Historia, Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939*, klasa 7, część 2, WSiP, Warszawa 2020.
- Ciechanowski S., *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2017.
- Ciechanowski S., *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2019.
- Ciechanowski S., *Historia. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2018.
- Ciechanowski S., Lasociński D., *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021.
- Copik I., *Historia z komiksem! – o edukacyjnych walorach komiksu jako medium*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2018/1, nr 65, s. 151–166, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/nis/article/view/1118/1111> (dostęp: 3.11.2022).
- Danecki J., *Kłopoty z dżihadem*, w: *Islam a terroryzm*, A. Parzymies (red.), Dialog, Warszawa 2003.
- Fiałkowska K., Wiśniewski J., *Polityka integracyjna Wielkiej Brytanii wobec uchodźców*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009, <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2020/06/polityka-integracyjna-wielkiej-brytanii-wobec-uchodzcow.pdf> (dostęp: 14.12.2022).
- Grodzki M., *Tradycja ustna i pisemna Koranu a jego miejsce we wczesnym islamie*, „Studia Religio-logica” 2021, t. 54, nr 1.
- Jaskólski M., *Sarmata wiecznie żywy? Problem trwałości stereotypów*, w: *Konstytucjonalizm, doktryny, partie polityczne. Księga dedykowana profesorowi Andrzejowi Ziębie*, R. Kłosowicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Jastrzębska M., Żurawski J., *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej*, Wiking, Wrocław 2018.
- Kalwat W., Lis M., *Historia 4. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2020.
- Kalwat W., Szlanta P., Zawistowski A., *Historia 8. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2021.
- Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A., *Historia 6. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2019.
- Kłaczek J., Łaskiewicz A., Roszak S., *Wczoraj i dziś 7. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Kościelniak K., *Dżihad. Święta wojna w islamie*, Wydawnictwo M, Kraków 2002.
- Kowalewski K., Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A., *Historia 5. Podręcznik*, WSiP, Warszawa 2018.
- Małkowski T., *Historia 4. Podręcznik*, GWO, Gdańsk 2021.
- Małkowski T., *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.
- Małkowski T., *Historia 7. Podróż w czasie*, GWO, Gdańsk 2017.



- Małkowski T., *Historia 8. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2020.
- Nakoneczny T., *Sarmatyzm – projekt niedokończony?*, „Porównania” 2017, nr 2(21).
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., *Wczoraj i dzisiaj 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Pacholska M., Zdziabeł Z., *Historia 4. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021.
- Podstawa programowa z historii. Program nauczania dla szkoły podstawowej – klasy IV–VIII, <https://historia.org.pl/2020/03/27/podstawa-programowa-z-historii-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii/> (dostęp: 15.10.2022).
- Rodzoś J., P. Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin 2009.
- Sadowski M., *Dżihad – święta wojna w islamie*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego” 2013, t. 5, nr 8, [http://annur.pl/wp-content/uploads/2018/07/przeglad\\_8\\_30-48.pdf](http://annur.pl/wp-content/uploads/2018/07/przeglad_8_30-48.pdf) (dostęp: 5.12.2022).
- Sadowski M., *Islam. Religia i prawo*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Skowron-Nalborczyk A., *Dżihad – co to znaczy?*, „Więź”, 10 września 2016, <https://wiesz.pl/2016/09/10/dzihad-co-to-znaczy/> (dostęp: 5.12.2022).
- Śniegocki R., Zielińska A., *Wczoraj i dziś 8. Podręcznik do historii klasy ósmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Trzebniak J., Trzebniak P., *Historia. Podręcznik dla klasy piątej*, Wiking, Wrocław 2018.
- Ustrzycki J., Ustrzycki M., *Historia 7. Podręcznik do szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2017.





---

## ROZDZIAŁ 4

# ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO HISTORII DLA SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH

Joanna Modrzejewska-Leśniewska

---



Jak zauważono w Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia: „W szkole podstawowej uczeń poznawał przede wszystkim dzieje ojczyste. W podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych historia państwa i narodu została znacznie mocniej wpisana w historię powszechną, choć nadal, co oczywiste, wątek dziejów ojczystych pozostaje najważniejszy”<sup>1</sup>.

W programie nauczania historii w szkole ponadpodstawowej przewidziano 59 działów tematycznych realizowanych w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Z tego też względu wydawnictwa starały się rozwiązać problem uwzględnienia treści podstawowych i rozszerzonych w podręcznikach. Większość wydawnictw przyjęła wariant dwóch podręczników – osobno dla zakresu podstawowego, osobno dla rozszerzonego. Jedno wydawnictwo, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, zamieściło treści z obu zakresów w jednym podręczniku – uczyniono tak w podręcznikach dla wszystkich klas. W większości wypadków podręczniki podstawowe i rozszerzone pisały inne osoby, zespoły autorskie.

---

<sup>1</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia, s. 11, <https://www.ore.edu.pl> (dostęp: 15.10.2022).

Przedmiotem analizy, jak przedstawiany jest islam i muzułmanie, będą podręczniki do historii z zakresu podstawowego i rozszerzonego oraz materiały pomocnicze w postaci kart pracy ucznia czy też maturalnych kart pracy przygotowane dla klas I–III w szkołach ponadpodstawowych i zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji i Nauki<sup>2</sup>. Należy przy tym podkreślić, że w przypadku materiałów dotyczących islamu i muzułmanów nie ma znaczącej dysproporcji między podręcznikami dla zakresu podstawowego i rozszerzonego, co należy uznać za plus. Być może jest to efektem tego, że podręczniki dla każdego zakresu pisała zazwyczaj inna osoba/ inne osoby, które podchodziły do zagadnienia indywidualnie, a nie stosowały metody eliminacji fragmentów istniejącego tekstu.

Tym, co zwraca uwagę w przypadku podręczników do historii dla szkół ponadpodstawowych, jest ich znaczny rozmiar. Format w większości przypadków oscyluje w okolicach A4, a jednocześnie mają one znaczną liczbę stron. Najcieńszy ma 174 strony, co wynika z faktu, że jest to jedna z dwóch części podręcznika z zakresu podstawowego<sup>3</sup>. Z kolei najgrubszy podręcznik ma 592 strony<sup>4</sup>. Wielość stron sprawia, że podręczniki osiągają znaczną wagę ok. 800 gramów. W porównaniu do podręczników dla szkół podstawowych te dla szkół ponadpodstawowych mają nieco „spokojniejszą” szatę graficzną. Jest zdecydowanie więcej tekstu na stronach, w którym najważniejsze pojęcia, nazwiska, wydarzenia czy daty zostały pogrubione; tekstowi nadal towarzyszą dodatkowe informacje umieszczone na marginesach, ilustracje, mapy, teksty źródłowe i tym podobne elementy. Jednocześnie zdarzają się strony, na których np. mapa dominuje nad tekstem, choć trudno znaleźć wyjaśnienie dla takiego zabiegu. W niektórych przypadkach można odnieść wrażenie, że wstawka jest niepotrzebna, bo np. jest to życiorys postaci historycznej, który bez problemu można znaleźć w tradycyjnej encyklopedii lub jej internetowym odpowiedniku.

## Klasa I

Program klasy I w szkole ponadpodstawowej przewiduje zapoznanie ucznia z okresem starożytności i średniowiecza. Z tego też względu omówienie tematów islamu i muzułmanów opiera się przede wszystkim na takich zagadnieniach, jak: Arabowie i islam, rekonkwista, krucjaty i Turcy. Arabowie i islam to zazwyczaj cały rozdział

<sup>2</sup> Analizie nie zostały poddane podręczniki dla klas czwartych, gdyż w chwili realizowania badania takie podręczniki nie były dostępne.

<sup>3</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Wiek XVIII i epoka napoleońska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, część II*, Operon, Gdynia 2020.

<sup>4</sup> J. Chojińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2021.

poświęcony Arabii przedmuzułmańskiej, powstaniu islamu, osobie Mahometa, ekspansji islamu oraz spuściźnie kulturowej islamu<sup>5</sup>. Z tego rozdziału uczeń dowie się, że przed pojawieniem się islamu Arabowie zamieszkiwali na Półwyspie Arabskim, ze względu na trudne warunki naturalne zajmowali się przede wszystkim pasterstwem, prowadzili koczowniczy tryb życia, a osiadły tryb życia prowadzili przede wszystkim mieszkańcy miast, które rozwijały się w oazach lub na wybrzeżach, gdzie warunki naturalne były bardziej sprzyjające<sup>6</sup>. Uczeń zapozna się także z przedmuzułmańskimi, politeistycznymi wierzeniami Arabów i rolą świętych kamieni. Z kolejnych stron podręcznika uczeń przeczyta o objawieniu, jakiego doznał Mahomet, o początkach szerzenia nowej religii, o Koranie<sup>7</sup> oraz o początku nowej ery liczonej od hidżry<sup>8</sup>.

Dalsze informacje dotyczą związków między islamem a judaizmem i chrześcijaństwem, jak również pięciu zasad, znanych jako filary wiary<sup>9</sup>, obowiązujących muzułmanów. Przy omawianiu filarów, w niektórych podręcznikach<sup>10</sup> pojawiają się uproszczenia i nieścisłości związane z ramadanem. Zazwyczaj w podręcznikach pisze się: „[...] post (powstrzymanie się od jedzenia i picia od wschodu do zachodu słońca) trwający przez cały miesiąc ramadan”<sup>11</sup>. Nie jest to precyzyjne sformułowanie, gdyż może sugerować, że post nazywa się ramadan<sup>12</sup>.

<sup>5</sup> Trzeba podkreślić, że w wielu przypadkach podręcznik do historii dla szkoły ponadpodstawowej dla zakresu podstawowego tylko nieznacznie różni się w przekazywanej treści od tego dla profilu rozszerzonego. W przypadku M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2019, różni się brakiem zdjęcia meczetu Alego w Nadżafie w Iraku.

<sup>6</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2019, s. 21.

<sup>7</sup> Uczeń uzyska informację, że Koran z zasady nie był tłumaczony na inne języki i dlatego wszyscy muzułmanie musieli uczyć się arabskiego. M. Pawlak, A. Szweđa, *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 153. Więcej na ten temat patrz: C. Łapicz, *Arabski – językiem Koranu, Muhammada i mieszkańców raju*, „Nurt SVD” 2017, nr 2, [https://nurtsvd.pl/media/pdf/nurt\\_2\\_2017.pdf](https://nurtsvd.pl/media/pdf/nurt_2_2017.pdf) (dostęp: 17.12.2022).

<sup>8</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 21–22; M. Pawlak, A. Szweđa, *op.cit.*, s. 146–148.

<sup>9</sup> Szkoda, że autorzy podręczników nie podali ich arabskich nazw: *szahada, salat, zekat, saum i hadżż*.

<sup>10</sup> Inne podręczniki precyzyjnie rozwiązują kwestię postu: „[...] zachowanie postu w miesiącu ramadan [...]”. R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 256.

<sup>11</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 23–24.

<sup>12</sup> Ten błąd znajduje odbicie w mediach, które piszą: „Dzisiaj o wschodzie słońca muzułmanie na całym świecie rozpoczęli 30-dniowy post zwany Ramadanem” (*O wschodzie słońca rozpoczął się Ramadan*, Portal Spraw Zagranicznych, 18 czerwca 2015, <https://psz.pl/128-spolczenstwo/o-wschodzie-slonca-rozpoczal-sie-ramadan> (dostęp: 2.12.2022)); „O wschodzie słońca rozpoczął się 30-dniowy post zwany Ramadanem” (*Rozpoczął się Ramadan – miesięczny post wyznawców islamu*, „Newsweek”, 18 czerwca 2015, [https://www.newsweek.pl/swiat/ramadan-2015-obchody-data/42\\_rk58p](https://www.newsweek.pl/swiat/ramadan-2015-obchody-data/42_rk58p) [dostęp: 2.12.2022]), czy „*Ramadan – post muzułmanów, trudny okres dla ich nie-islamskich partnerów*” (M. Wąsowski, *Ramadan – post muzułmanów, trudny okres dla ich nie-islamskich partnerów*, „Wkurzające, nie mogą spać”, naTemat, 20 lipca 2012, <https://natemat.pl/24091-ramadan-post-muzulmanow-trudny-okres-dla-ich-nie-islamskich-partnerow-wkurzajace-nie-moge-spac> [dostęp: 2.12.2022]).

Tymczasem post nazywa się *saum* i przypada na dziewiąty miesiąc w kalendarzu muzułmańskim – ramadan<sup>13</sup>.

Podobnie jak w podręcznikach do historii dla szkół podstawowych, także w podręcznikach do historii dla szkół ponadpodstawowych jest poruszany problem dżihadu. Tutaj jednak autorzy podejmują trud pełniejszego wyjaśnienia, czym jest dżihad, i nie ograniczają się do stwierdzenia, że jest to święta wojna<sup>14</sup>. Zwracają uwagę na taką kwestię, jak różne rozumienie tego terminu na przestrzeni dziejów wyznawców islamu oraz na interpretację, że jest to „zmaganie się z samym sobą w imię wypełniania nakazów wiary”<sup>15</sup>.

Z podręczników uczeń dowie się o podziale na sunnitów i szyitów oraz o podbojach Arabów<sup>16</sup>. Opisując arabskie podboje, autorzy zwracają uwagę na fakt, że „Arabowie okazali się bardzo sprawni i racjonalni w zarządzaniu zajętymi obszarami. Przejmowali istniejącą dotychczas administrację i porozumiewali się z miejscowymi elitami. [...] Gwarantowali wyznawcom religii monoteistycznych, czyli chrześcijanom i Żydom, prawo kultywowania własnej wiary. [...] Niemuzułmańska ludność musiała jednak płacić dodatkowe podatki, które nie były ściągane od wyznawców islamu”<sup>17</sup>. Uczeń może także znaleźć wyjaśnienie, dlaczego islam akceptował chrześcijaństwo i judaizm: „Mahomet był wrogo nastawiony do politeistycznych wierzeń arabskich, a czerpał głównie z tradycji żydowskiej i chrześcijańskiej. Jego zdaniem islam stanowił dopełnienie dwóch wielkich religii monoteistycznych. [...] Chrystus był przez Mahometa uznawany za ostatniego z proroków”<sup>18</sup>. Dowie się również, że w imperium rozpowszechnił się język arabski, gdyż był on językiem urzędowym i w tym języku spisywane było prawo.

Zwraca się także uwagę, że islam narzucano tylko ludom wyznającym wielobóstwo<sup>19</sup>. Wskazano też na rolę handlu w spajaniu arabskiego władztwa: „Arabskie imperium stanowiło swoistą strefę wolnego handlu, rozciągającą się od Indii i Chin aż po Półwysep Iberyjski oraz zachodnie krańce Afryki Północnej. Dzięki temu po podbojach handel dalekosiężny znacznie się ożywił”<sup>20</sup>.

<sup>13</sup> A. Kuriata, K. Sadowa, *Podstawy ideologiczne islamu – filary wiary. Zakres tematyki*, „Acta Erasiana” 2015, t. 9, Varia II, s. 190–195, <http://prawaorientu.prawo.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2015/09/Acta-9-27-09-v2.pdf> (dostęp: 3.01.2023).

<sup>14</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 24.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> J. Chojińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2019, s. 247–253; M.N. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2019, s. 154–158.

<sup>17</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 28.

<sup>18</sup> M. Pawlak, A. Szweđa, *op.cit.*, s. 148.

<sup>19</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, *op.cit.*, s. 256.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 257–258.

Istotny element rozdziału poświęconego islamowi stanowi pokazanie udziału kultury, sztuki i nauki arabskiej. Autorzy wskazują na takie obszary, jak rozpowszechnienie upraw niektórych roślin, m.in. cytryn, trzciny cukrowej czy bawełny, oraz rozwinięcie melioracji. Uczeń dowie się o wysokim poziomie matematyki, astronomii i medycyny, o zakładaniu bibliotek, o tłumaczeniach na język arabski greckich filozofów, dzięki czemu ich dzieła przetrwały i po przetłumaczeniu na łacinę weszły w obieg naukowy Europy<sup>21</sup>. Z jednego z podręczników uczeń nauczy się, że: „W kolejnych wiekach Europejczycy fascynowali się kulturą orientalną, a jej elementy były szczególnie widoczne na styku kultur chrześcijańskiej i muzułmańskiej. Przykładem może być strój polskiego szlachcica w nowożytności”<sup>22</sup>.

W podręcznikach poświęcono uwagę także sztuce arabskiej, zwracając przy tym uwagę, że czerpała ona inspirację m.in. ze sztuki bizantyjskiej, hellenistycznej i perskiej, oraz wskazano na wykorzystanie wzorów geometrycznych i roślinnych. Została również poruszona kwestia przedstawiania ludzi w sztuce, których w zasadzie nie wolno odwzorowywać, ale: „Przedstawianie ludzi bywało jednak w niektórych okresach dopuszczalne. Właśnie perska sztuka islamska epoki nowożytnej [...] bez wahania ukazywała postać proroka. Czasami formą kompromisową było przedstawienie samej jego sylwetki pozbawionej twarzy, która była jakby przesłonięta woalem”<sup>23</sup>.

Zagadnieniem nawiązującym do islamu, a uwzględnianym w podręczniku do historii w szkole ponadpodstawowej, jest rekonkwista na Półwyspie Iberyjskim. Trzeba przy tym zaznaczyć, że podręczniki bardzo istotnie różnią się w omówieniu tego zagadnienia. W jednym z nich jest to kilka zdań z dość ogólnymi informacjami, czym była rekonkwista<sup>24</sup>, czego nie usprawiedliwia podstawowy zakres podręcznika. W innym podręczniku, także do zakresu podstawowego, zagadnieniu rekonkwisty jest poświęcona cała strona<sup>25</sup>. Na temat rekonkwisty uczeń otrzyma informację, że tereny Półwyspu Iberyjskiego zostały zajęte przez Arabów w VIII wieku, a od pierwszej połowy XIII wieku rozpoczęła się rekonkwista tych terenów, w której przewodziła Aragonia, Kastylia i Portugalia. W efekcie prowadzonych działań zbrojnych siły muzułmańskie zostały pokonane, co doprowadziło do osłabienia władztw muzułmańskich na Półwyspie Iberyjskim, a z czasem do ich likwidacji. Najdłużej, bo do 1492 roku,

<sup>21</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia I. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 29–30, 220.

<sup>22</sup> Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *Historia I. Ślady czasu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, GWO, Gdańsk 2021, s. 202.

<sup>23</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia I. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 22.

<sup>24</sup> M. Pawlak, A. Szweđa, *op.cit.*, s. 239; M.N. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *Historia I. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy...*, s. 190.

<sup>25</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia I. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2019, s. 189.



przetrwiał emirat Grenady<sup>26</sup>. Autorzy podręczników zwrócili uwagę na fakt, że żyjące na Półwyspie Iberyjskim społeczności chrześcijan, muzułmanów i Żydów były ze sobą przemieszane i często relacje między nimi miały pokojowy charakter, co sprzyjało przenikaniu się wpływów<sup>27</sup>.

Podobnie w podręcznikach do historii dla klasy I znajduje się rozdział poświęcony krucjatom. Zjawisko to jest opisywane przede wszystkim z chrześcijańskiego/europejskiego punktu widzenia. Tutaj uczeń dowie się o przyczynach organizowania krucjat, najważniejszych z ich, powstaniu zakonów rycerskich, jak również o skutkach krucjat<sup>28</sup>. Jeżeli chodzi o wątki muzułmańskie, to wspomina się o niestabilnej sytuacji na Bliskim Wschodzie, o rywalizacji między kalifatem bagdadzkim i kairskim oraz o pojawieniu się pochodzących z Azji Turkach seldżuckich<sup>29</sup>. Ci ostatni „[...] nie byli tak tolerancyjni jak Arabowie i zaczęli utrudniać pielgrzymom dostęp do Świętego Miasta”<sup>30</sup>.

Zauważa się, że krucjaty przyniosły zainteresowanie towarami pochodzącymi ze Wschodu, co wpłynęło stymulująco na handel śródziemnomorski<sup>31</sup>. Wskazuje się także na jeden z negatywnych skutków krucjat: „[...] krucjaty przyniosły nasilenie wrogości (ksenofobii) wobec wszelkich obcych: w pierwszej kolejności muzułmanów, ale także Żydów, pogan czy heretyków”<sup>32</sup>.

W niektórych podręcznikach został opisany rozpad imperium muzułmańskiego. W tych fragmentach uczeń zapozna się z rywalizacją o władzę między rodem Umajjadów i Abbasydów, a także ze wzrostem pozycji Turków w świecie islamu: „W IX w. usamodzielnili się Maghreb, Egipt oraz kraje w Azji Środkowej. W tym samym stuleciu ród Seldżuków zjednoczył zbrojnie plemiona tureckie w Azji Środkowej i rozpoczęła ekspansję, podporządkowując sobie w połowie XI w. kalifat bagdadzki. Ich wódz wymusił na kalifie, aby nadał mu tytuł sułtana, a także przekazał władzę polityczną i wojskową. W ten sposób zaczęła się w świecie islamu dominacja Turków”<sup>33</sup>. Inni autorzy zwracają uwagę na fakt, że świat arabski przeżył fazę rozkwitu do XII wieku, a od XIV wieku stał się obszarem stagnacji gospodarczej i kulturalnej, co otworzyło drogę wspomnianej wyżej dominacji Turków<sup>34</sup>.

<sup>26</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia I. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 263; R. Kulesza, K. Kowalewski, *op.cit.*, s. 515.

<sup>27</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia I. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 263.

<sup>28</sup> M. Pawlak, A. Szweda, *op.cit.*, s. 232–239; Ł. Kępski, J. Kufel, P. Ruchlewski, *op.cit.*, s. 254–262.

<sup>29</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, *op.cit.*, s. 376.

<sup>30</sup> J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *op.cit.*, s. 348.

<sup>31</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia I. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 152.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 152–153.

<sup>33</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, *op.cit.*, s. 260.

<sup>34</sup> J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia I. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 252.

Z podręczników do historii dla klasy I w szkole ponadpodstawowej uczeń dowie się o powstaniu pod koniec XIII wieku w Azji Mniejszej państwa Turków osmańskich, którzy wyznawali islam<sup>35</sup>. Zapozna się z ekspansją terytorialną Turków osmańskich, z odnoszonymi przez nich zwycięstwami w starciach z różnymi państwami (np. bitwa na Kosowym Polu w 1389 roku, pod Nikopolis w 1396 roku) oraz o zdobyciu w 1453 roku Konstantynopola (przemianowanego na Stambuł), co położyło kres Cesarstwu Bizantyńskiemu<sup>36</sup>.

Generalnie w podręcznikach do historii dla klas I w szkołach ponadpodstawowych zabrakło odniesienia do roli kobiet<sup>37</sup> i rodziny w islamie przy omawianiu zasad obowiązujących wiernych. Poruszenie tych wątków byłoby bardzo dobrą okazją do przekazania uczniom wiedzy o pozycji kobiety i rodziny w islamie, gdyż na ten temat w potocznym obiegu funkcjonuje wiele przekłamań i stereotypów. Byłaby to okazja do wyjaśnienia kwestii ubioru, zakrywania lub nie twarzy, zgody na zawarcie małżeństwa i liczby żon. Przekazanie tej wiedzy w podręcznikach w szkołach ponadpodstawowych mogłoby zapobiec powielaniu stereotypów dotyczących muzułmanek.

## Klasa II

Program historii w klasie II w szkole ponadpodstawowej przewiduje zapoznanie ucznia z okresem od wielkich odkryć geograficznych do epoki napoleońskiej. Wątek islamu i muzułmanów jest skoncentrowany wyraźnie na kwestii starcia zbrojnego między światem islamu reprezentowanym przez Turcję a Europą, a właściwie Polską. Inne wątki nawiązujące do islamu i muzułmanów stanowią margines.

Jeden z podręczników zawarł charakterystykę imperium Turków osmańskich w XVI i XVII wieku<sup>38</sup>. Z tego opisu uczeń dowie się, że w państwie tureckim „Wszystkie dziedziny życia regulowało wywiedzione z Koranu prawo – szariat. Nie rozdzielało ono sfery świeckiej i religijnej. Sformułowane w szariacie zakazy i nakazy odnosiły się zarówno do stosunków między człowiekiem i Bogiem, jak i do relacji między

<sup>35</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 265. Te same treści znalazły się także w podręczniku dla zakresu podstawowego. M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy...*, s. 191–193.

<sup>36</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, s. 266.

<sup>37</sup> W podręcznikach zabrakło chociażby napomknięcia na temat ukochanej żony Mahometa, A'iszy, która miała znaczący udział w sporach o przejęcie władzy po śmierci Mahometa.

<sup>38</sup> J. Chojińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2020, s. 74–75.

ludźmi”<sup>39</sup>. Z charakterystyki tej uczeń nauczy się również o pierwszych objawach stagnacji w państwie Turków osmańskich. Wskazano takie objawy, jak selektywne przyjmowanie innowacji pochodzących ze świata zewnętrznego – np. odrzucono druk i zegary, ale zaakceptowano broń palną<sup>40</sup>.

Uczeń w klasie II szkoły ponadpodstawowej zapozna się z XV- i XVI-wieczną ekspansją Turcji osmańskiej, która sprawiła, że w pierwszej połowie XVI wieku podbiła Syrię, Palestynę, Egipt, ziemie Mezopotamii, Armenię i prawie całe afrykańskie wybrzeże Morza Śródziemnego (poza Marokiem)<sup>41</sup>, a za czasów Sulejmana Wspaniałego była nastawiona na podboje w Europie, których ofiarą padły Węgry<sup>42</sup>. Zapozna się również z walkami na Morzu Śródziemnym prowadzonymi przez Ligę Świętą z flotą turecką, które osłabły po bitwie pod Lepanto, gdyż „Porażka Turków zahamowała ich ekspansję na tym obszarze [...]”<sup>43</sup>. Przedstawienie tureckiej ekspansji ma uświadomić uczniowi wejście Polski w bezpośrednie sąsiedztwo z Imperium osmańskim: „Rzeczpospolita graniczyła bezpośrednio z imperium osmańskim tylko na krótkim odcinku, znacznie szerszą granicę posiadała z tureckimi lennikami: chanatem krymskim, Siedmiogrodem i Mołdawią”<sup>44</sup>. Niektórzy autorzy podręczników zwracają uwagę na fakt, że od zawarcia pokoju wieczystego w 1533 roku relacje polsko-tureckie w XVI wieku układały się dobrze<sup>45</sup>. Jest to bardzo istotne podkreślenie poprawnych relacji polsko-tureckich, gdyż najczęściej zapomina się o tym i na wzajemne relacje patrzy się wyłącznie przez pryzmat prowadzonych wojen.

Z omówienia XVII-wiecznych wojen polsko-tureckich uczeń dowie się o przyczynach tych konfliktów, jakie miały związek z Kozakami i Tatarami<sup>46</sup>, ich przebiegu, najważniejszych bitwach (Cecora 1620, Chocim 1621, Kamieniec Podolski 1672<sup>47</sup>, Chocim 1673, Wiedeń 1683) i konsekwencjach, jak chociażby niekorzystny dla Rzeczypo-

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 75.

<sup>41</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część II*, Operon, Gdynia 2020, s. 53.

<sup>42</sup> P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 91–92; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 113.

<sup>43</sup> P. Klint, *op.cit.*, s. 93.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 260; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 283–284.

<sup>45</sup> P. Klint, *op.cit.*, s. 260; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część II...*, s. 137.

<sup>46</sup> Niektóre podręczniki dostarczają informacji na temat Tatarów, miejsca ich zamieszkiwania i sposobu życia. A. Kucharski, A. Niewęglowska, *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 174–175.

<sup>47</sup> W podręczniku autorstwa M. Ustrzyckiego i J. Ustrzyckiego uczeń znajdzie ciekawe odniesienie do twórczości Henryka Sienkiewicza. M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część II...*, s. 344.

spolitej pokój w Buczaczu (1672)<sup>48</sup> czy też znacznie korzystniejszy rozejm z Żurawna (1676)<sup>49</sup> oraz o pokoju w Karłowicach z 1699 roku, który nie tylko zakończył polsko-tureckie konflikty, ale był jednocześnie końcem tureckiej ekspansji w Europie<sup>50</sup>.

Przy okazji omówienia okresu walk polsko-tureckich uczeń pozna termin „przedmurze chrześcijaństwa”<sup>51</sup>. Szkoda, że w podręcznikach nie znalazło się chociażby krótkie wspomnienie o genezie tego terminu<sup>52</sup>. Podobnie przy omawianiu konfliktów Polski z Turcją uczeń przeczyta o lisowczykach, lekkiej, nieregularnej jeździe polskiej, walczącej jako formacje najemne<sup>53</sup>.

Na podstawie podręczników uczeń dowie się o terminie „sarmatyzm”, odnoszącym się do polskiej szlachty<sup>54</sup>. Jednym z elementów sarmatyzmu była orientalizacja<sup>55</sup>, która nawiązywała do świata muzułmańskiego. Przejawiała się w rozpowszechnieniu wśród polskiej szlachty tureckich i tatarskich elementów garderoby, ozdób i broni<sup>56</sup>. Asymilacja elementów stroju była tak daleko posunięta, że „w ramach przygotowań oddziałów do bitwy pod Wiedniem Sobieski rozkazał jeździe polskiej przywiązać wiechcie słomy na ramionach. Miał to być znak rozpoznawczy dla wojsk sojusznicznych, by nie pomyliły Polaków z Turkami”<sup>57</sup>.

Z drobnych wątków nawiązujących do islamu i jego wyznawców należy zaliczyć informację o Tatarach w Polsce<sup>58</sup>. Z krótkiej notatki uczeń dowie się, że „Tatarzy, wyznający islam, zaczęli się osiedlać w Wielkim Księstwie Litewskim już w XIV w. Ich największe grupy zamieszkały na Podolu, gdzie określano ich mianem Lipków”<sup>59</sup>.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 343.

<sup>49</sup> P. Klint, *op.cit.*, s. 264–266, 296–303; J. Czubaty, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2020, s. 156–161; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część II...*, s. 345–347.

<sup>50</sup> A. Kucharski, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 197; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 310–313; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, część I*, Operon, Gdynia 2020, s. 223–225; Ł. Kępski, J. Wijaczka, *Historia 2. Ślady czasu, 1492–1815. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, GWO, Gdańsk 2021, s. 228–230, 256–264.

<sup>51</sup> J. Czubaty, *op.cit.*, s. 173.

<sup>52</sup> J. Tazbir, *Od antemurale do przedmurza, dzieje terminu*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 1984, t. XXIX, s. 167–184, [https://rcin.org.pl/Content/38080/PDF/WA303\\_39385\\_A512-29-1984-OiR\\_Tazbir.pdf](https://rcin.org.pl/Content/38080/PDF/WA303_39385_A512-29-1984-OiR_Tazbir.pdf) (dostęp: 4.01.2023).

<sup>53</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 277; P. Klint, *op.cit.*, s. 322–325; J. Czubaty, *op.cit.*, s. 143.

<sup>54</sup> P. Klint, *loc.cit.*

<sup>55</sup> Bardzo ciekawe uwagi na temat orientalizacji patrz: T. Majda, *Orientalizacja smaku artystycznego w Polsce za panowania Jana III Sobieskiego*, „Studia Wilanowskie” 1977, t. II, [https://www.wilanow-palac.pl/orientalizacja\\_smaku\\_artystycznego\\_w\\_czasach\\_jana\\_iii.html](https://www.wilanow-palac.pl/orientalizacja_smaku_artystycznego_w_czasach_jana_iii.html) (dostęp: 12.12.2022).

<sup>56</sup> A. Kucharski, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 205; J. Czubaty, *loc.cit.*

<sup>57</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 323.

<sup>58</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Część I...*, s. 138.

<sup>59</sup> A. Kucharski, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 80.

W podręczniku autorstwa J. Choińskiej-Miki, P. Szlanty i K. Zielińskiej uczeń znajdzie nieco więcej informacji na temat polskich Tatarów, jak również nawiązanie do twórczości Henryka Sienkiewicza oraz dowie się o innych meczetach niż ten w Kruszyńskich<sup>60</sup>.

Innym wątkiem zahaczającym o świat islamu jest wyprawa Napoleona Bonaparte do Egiptu w 1798 roku. Wspomina się o fakcie, że Egipt był formalnie częścią Turcji<sup>61</sup>, natomiast nie wspomina się bezpośrednio o kwestiach religijnych, a za to wymienia się oddziały mameluków jako sił, z którymi starli się Francuzi<sup>62</sup>. Szkoda, że nie rozwinęto wątku tożsamości mameluków, bo mogłoby to być ciekawe zagadnienie dla ucznia w szkole ponadpodstawowej<sup>63</sup>.

W podręcznikach do historii dla klasy II świat islamu został sprowadzony w zasadzie do Turcji. Z tego też względu szkoda, że nie poświęcono więcej uwagi temu, co działo się wewnątrz Imperium Osmańskiego w omawianym okresie, także na niwie religijnej. Zamieszczenie takiego podrozdziału stanowiłoby dobry punkt wyjścia do opisywania zmian zachodzących w Imperium osmańskim w XIX wieku, które miały pośredni i bezpośredni wpływ na jego późniejszy rozpad<sup>64</sup>.

### Klasa III

Program historii w klasie III w szkole ponadpodstawowej przewiduje zapoznanie ucznia z okresem od kongresu wiedeńskiego do wybuchu II wojny światowej. Problematyka muzułmańska została w zasadzie ograniczona do Turcji, przy czym poruszane są przede wszystkim kwestie funkcjonowania tego państwa w polityce międzynarodowej. Świat muzułmański pojawia się marginalnie przy omawianiu kolonializmu, jednak polega to na wymienieniu państw bez słowa komentarza.

Z podręczników do historii uczeń dowie się o procesie rozpadu Imperium Osmańskiego, a przede wszystkim o utracie poszczególnych jego fragmentów. Jednym z takich bytów była Grecja, która pod władzą Turków znajdowała się od późnego średnio-

<sup>60</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 168.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> A. Kucharski, A. Niewęglowska, *op.cit.*, s. 301; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Wiek XVIII i epoka napoleońska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część II*, Operon, Gdynia 2021, s. 201; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Wiek XVIII i epoka napoleońska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, część II*, Operon, Gdynia 2021, s. 131; Ł. Kępski, J. Wijaczka, *op.cit.*, s. 425.

<sup>63</sup> A. Babicka, *Mamelucki Egipt i średniowieczna Europa. Stropy pałacu Emira Taz w Kairze*, „Quart” 2014, nr 2(32), [https://quart.uni.wroc.pl/pdf/32/quart32\\_01\\_Babicka.pdf](https://quart.uni.wroc.pl/pdf/32/quart32_01_Babicka.pdf) (dostęp: 14.12.2022).

<sup>64</sup> Patrz np. K. Wasilewski, *Turecki sen o Europie – tożsamość zachodnia i jej wpływ na politykę zagraniczną Republiki Turcji*, Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2015, <https://wnpism.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/08/Turecki-sen-o-Europie.pdf> (dostęp: 10.10.2022).

wieczna. Ruchy niepodległościowe w Grecji były związane ze szczególną pozycją Greków w Imperium – zajmowali znaczące pozycje w administracji, dyplomacji, wojsku, a także dominowali w handlu. Rzutkość tej grupy doprowadziła do zrywu powstańczego i ogłoszenia niepodległości w 1822 roku. Jednak dopiero interwencja Francji, Wielkiej Brytanii i Rosji, które wsparły powstańców, sprawiły, że Turcja uznała się za pokonaną. W 1830 roku powstała niepodległa Grecja<sup>65</sup>. Wydarzenia wokół Grecji przyczyniły się do uzyskania/rozszerzenia przez Mołdawię, Wołoszczyznę i Serbię autonomii w ramach Imperium Osmańskiego<sup>66</sup>.

Z treści zamieszczonych w podręcznikach uczeń pozna XIX-wieczne dzieje Turcji jako państwa muzułmańskiego, dowie się o prowadzonych przez nią wojnach z Rosją – w latach 1853–1856 w wojnie krymskiej<sup>67</sup> i w latach 1877–1878<sup>68</sup> oraz o I wojnie bałkańskiej z 1912 roku<sup>69</sup>. Konflikty te pociągnęły za sobą znaczne straty terytorialne i przyczyniły się do dalszego osłabienia Turcji. Doprowadziło to do powstania pojęcia „chory człowiek Europy”<sup>70</sup> – szkoda, że w podręcznikach uczeń nie znajdzie informacji, skąd się wzięło to powiedzenie<sup>71</sup>.

W podręcznikach do historii dla klasy III w szkole ponadpodstawowej uczeń spotka się z problemem, który jest ściśle związany z Imperium Osmańskim, to jest z ludobójstwem Ormian. Wydarzenie to, które miało miejsce w latach 1915–1917, mimo upływu lat wywołuje żywe emocje i jest powodem złych stosunków między Turcją i Armenią<sup>72</sup>. Strona ormiańska uważa, że działanie tureckie było podyktowane między innymi względami religijnymi, natomiast strona turecka oskarżała Ormian o brak lojalności wobec państwa i sprzyjanie Rosjanom<sup>73</sup>.

<sup>65</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2021, s. 64; J. Czuby, P. Szlanta, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2021, s. 33; J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 16–17.

<sup>66</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część I*, Operon, Gdynia 2021, s. 37.

<sup>67</sup> J. Czuby, P. Szlanta, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy...*, s. 42; J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *op.cit.*, s. 92–93; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 79–82.

<sup>68</sup> T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 241–242.

<sup>69</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 259; J. Czuby, P. Szlanta, *op.cit.*, s. 150; J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *op.cit.*, s. 195–196; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 338.

<sup>70</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 259–261.

<sup>71</sup> Najprawdopodobniej autorem tego terminu był car rosyjski Mikołaj I.

<sup>72</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 404; J. Czuby, P. Szlanta, *op.cit.*, s. 220; J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *op.cit.*, s. 238; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 437.

<sup>73</sup> Więcej na temat dyskusji patrz: G. Pełczyński, *Ormianie w XX wieku. Zarys najważniejszych problemów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Acta Politica Polonica” 2015, nr 34, s. 5–25, <https://wnus.edu.pl/>.



Zapoznając się z przebiegiem I wojny światowej, uczeń dowie się, że Turcja zaangażowała się w konflikt w 1914 roku. Ponoszone przez Turcję klęski i niepowodzenia na pograniczu Kaukazu oraz natarcie wojsk brytyjskich z Indii w kierunku Bagdadu skłoniły Brytyjczyków do podjęcia działań, których celem było zajęcie Dardaneli i Bosforu<sup>74</sup>: „Plan inwazji na półwysep Gallipoli w pobliżu Dardaneli opracował brytyjski lord admiralicji Winston Churchill. Bitwa o Gallipoli trwała od kwietnia 1915 do stycznia 1916 r. i zakończyła się klęską ententy”<sup>75</sup>. W dalszym toku wojny, na skutek ponoszonych klęsk, Turcja utraciła Irak, Palestynę, Liban i Syrię. W październiku 1918 roku Turcja podpisała rozejm<sup>76</sup>.

Uczeń zapozna się z konsekwencjami, jakie miała I wojna światowa dla Turcji, jednak niestety informacje na ten temat są zazwyczaj bardzo skąpe. W przypadku podręcznika autorstwa J. Choińskiej-Miki, P. Szlanty i K. Zielińskiej o traktacie z Sèvres dowie się, że Turcja utraciła na rzecz Grecji niektóre wyspy na Morzu Egejskim, Trację Wschodnią i część Azji Mniejszej. Natomiast na temat dalszych wydarzeń pisze się, że „Turcja, po zwycięstwie narodowego powstania przeciw wojskom ententy oraz likwidacji sułtanatu, podpisała w Lozannie kolejny traktat pokojowy [...]. Potwierdzał on utratę dawnych posiadłości osmańskich w Azji. Udało się natomiast Turcji odzyskać od Grecji Trację Wschodnią i część Azji Mniejszej”<sup>77</sup>. Dopiero kilkadziesiąt stron dalej znajdują się informacje o wojnie grecko-tureckiej z lat 1920–1922 i o działalności Mustafy Kemala Paszy zwanego Atatürkiem<sup>78</sup>. Biorąc pod uwagę, jak decydujące znaczenie dla przyszłości Turcji miały reformy wprowadzone przez Atatürka, szkoda że poświęcono im w sumie niewiele miejsca – pół strony<sup>79</sup>. W innych podręcznikach albo nie ma ani słowa o reformach, które przeprowadzono w Turcji w dwudziestoleciu międzywojennym<sup>80</sup>, albo jest to dosłownie kilka zdań<sup>81</sup>.

---

usz.edu.pl/ap/pl/issue/78/article/1751/ (dostęp: 7.01.2023); D. Płatek, *Ludobójstwo Ormian w ujęciu socjologii historycznej*, w: *Nacjonalizm, etniczność i wielokulturowość na Bliskim i Dalekim Wschodzie*, A. Jelonek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011; S. Ananicz, *Turcja i Armenia w cieniu Wielkiej Tragedii*, Komentarze OSW, nr 167, 21.04.2015, [https://www.osw.waw.pl/sites/default/files/komentarze\\_167.pdf](https://www.osw.waw.pl/sites/default/files/komentarze_167.pdf) (dostęp: 7.01.2023).

<sup>74</sup> T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 350–351.

<sup>75</sup> J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *op.cit.*, s. 204.

<sup>76</sup> *Ibidem*, s. 217.

<sup>77</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 423.

<sup>78</sup> Podobne rozwiązanie pojawiło się w podręczniku autorstwa T. Krzemińskiego i A. Niewęgłowskiej, gdzie przy omawianiu paryskiej konferencji pokojowej nie wspomina się o traktacie z Turcją, by wrócić do tego ponad 40 stron dalej. T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 437.

<sup>79</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 484–485.

<sup>80</sup> J. Czuby, P. Szlanta, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*.

<sup>81</sup> J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *op.cit.*, s. 238.



Z podręczników do historii dla klasy III w szkole ponadpodstawowej uczeń dowie się, że w brytyjskiej strefie wpływów lub zależności kolonialnej znajdowały się obszary, na których większość mieszkańców wyznawała islam, przy czym w tekstach w podręcznikach nie pada takie stwierdzenie. Wymienia się tutaj rejon Zatoki Perskiej, Irak i południe Iranu. Pisze się również o Egipcie, który formalnie znajdował się pod zwierzchnictwem tureckim i Sudanie, należącym do Egiptu<sup>82</sup>. Wspomniane jest powstanie Mahdiego, którego określa się muzułmańskim duchownym, natomiast nie wspomina się o powodach powstania<sup>83</sup>.

Jednym z poruszanych zagadnień przy omawianiu kolonializmu jest kwestia Kanału Sueskiego. Uczeń dowie się przede wszystkim o jego znaczeniu dla Wielkiej Brytanii, „która od początków XIX w. posiadała już Maltę na Morzu Śródziemnym oraz Aden u wyjścia Morza Czerwonego na Ocean Indyjski, kontrolowanie Egiptu i samego kanału stało się kluczowym zadaniem polityki imperialnej”<sup>84</sup>, oraz o okolicznościach pozyskania przez Brytyjczyków kontrolnego pakietu akcji, który umożliwił im przejęcie kontroli nad spółką zarządzającą kanałem<sup>85</sup>.

Wspomniana jest również ekspansja Cesarstwa Rosyjskiego i Francji. Kierunkiem rosyjskiego podboju był Kaukaz i Zakaukazie, Kazachstan i Turkiestan, a Persja i Afganistan były terenem rywalizacji z Wielką Brytanią<sup>86</sup>. Terenem francuskiej ekspansji była Algieria, Maroko i Tunezja<sup>87</sup>.

Wątkiem wyraźnie nawiązującym do kwestii religijnych, a poruszonym marginalnie, jest w podręcznikach dla klasy III deklaracja Balfoura zapowiadająca utworzenie w Palestynie „żydowskiej siedziby narodowej”. Zamysł ten wywołał zdecydowany sprzeciw ludności arabskiej, która stanowiła zdecydowaną większość mieszkańców Palestyny i przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego był powodem konfliktów na linii muzułmanie – Żydzi – Brytyjczycy<sup>88</sup>.

<sup>82</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 236; J. Czubaty, P. Szlanta, *op.cit.*, s. 140; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy. Część I*, Operon, Gdynia 2021, s. 130.

<sup>83</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 64; J. Czubaty, P. Szlanta, *op.cit.*, s. 33; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część I...*, s. 206–207.

<sup>84</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 236.

<sup>85</sup> T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 213.

<sup>86</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część I...*, s. 210; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy. Część I...*, s. 134.

<sup>87</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część I...*, s. 208.

<sup>88</sup> T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *op.cit.*, s. 438.

W niektórych podręcznikach do historii dla klasy III w szkołach ponadpodstawowych poświęcono nieco uwagi muzułmanom w Polsce. Uczeń dowie się, że w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce mieszkało ok. 6 tys. Tatarów wyznających islam i że w Wojsku Polskim istniał szwadron tatarski<sup>89</sup>.

## Podsumowanie

Podręczniki do historii dla szkoły ponadpodstawowej koncentrują swoją uwagę przede wszystkim na historii Polski i obszarze euroatlantyckim. Z jednej strony jest to zrozumiałe, z drugiej jednak szkoda, że nie wykorzystano okazji, by pokazać nieco szersze perspektywy, szczególnie uczniom szkoły średniej. Oczywiście mowa jest też o Ameryce Południowej w kontekście Inków czy Majów, pisze się o rewolucji Meiji w Japonii i wojnach opiumowych, o europejskim kolonializmie. Jednak na świat zewnętrzny patrzy się przez pryzmat Europy. Jednocześnie uwadze umykają całe obszary, by wspomnieć chociażby o Indiach w innym ujęciu niż brytyjska kolonia, o Półwyspie Arabskim, o którym w zasadzie przestaje się wspominać po omówieniu powstania islamu, czy o Persji. Nauka w szkole ponadpodstawowej byłaby doskonałą okazją do pokazania złożoności procesów historycznych nie tylko w wymiarze europejskim, ale także azjatyckim, afrykański i obu Ameryk, ponieważ uczeń dysponuje już pewną dojrzałością umożliwiającą ich zaabsorbowanie, a ponadto jest to ostatni etap powszechnej edukacji.

## Bibliografia

- Ananicz S., *Turcja i Armenia w cieniu Wielkiej Tragedii*, Komentarze OSW, nr 167, 21.04.2015, [https://www.osw.waw.pl/sites/default/files/komentarze\\_167.pdf](https://www.osw.waw.pl/sites/default/files/komentarze_167.pdf) (dostęp: 7.01.2023).
- Babicka A., *Mamelucki Egipt i średniowieczna Europa. Stropy pałacu Emira Taz w Kairze*, „Quart” 2014, nr 2(32), [https://quart.uni.wroc.pl/pdf/32/quart32\\_01\\_Babicka.pdf](https://quart.uni.wroc.pl/pdf/32/quart32_01_Babicka.pdf) (dostęp: 14.12.2022).
- Choińska-Mika J., Lengauer W., Tymowski M., Zielińska K., *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2019.
- Choińska-Mika J., Szlanta P., Zielińska K., *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2020.

---

<sup>89</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony...*, s. 569; J. Czuby, P. Szlanta, *op.cit.*, s. 340.

- Choińska-Mika J., Szlanta P., Zielińska K., *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2021.
- Czubaty J., *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2020.
- Czubaty J., Szlanta P., *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2021.
- Faszczka M.N., Lolo R., Wiśniewski K., *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2019.
- Kępski Ł., Kufel J., Ruchlewski P., *Historia 1. Ślady czasu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, GWO, Gdańsk 2021.
- Kępski Ł., Wijaczka J., *Historia 2. Ślady czasu, 1492–1815. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, GWO, Gdańsk 2021.
- Klint P., *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Kłaczek J., Łaskiewicz A., Roszak S., *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Krzemiński T., Niewęgłowska A., *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Kucharski A., Niewęgłowska A., *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Kulesza R., Kowalewski K., *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Kuriata A., Sadowa K., *Podstawy ideologiczne islamu – filary wiary. Zakres tematyki*, „Acta Erasmiiana” 2015, t. 9, Varia II, <http://prawaorientu.prawo.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2015/09/Acta-9-27-09-v2.pdf> (dostęp: 3.01.2023).
- Łapicz C., *Arabski – językiem Koranu, Muhammada i mieszkańców raju*, „Nurt SVD” 2017, nr 2, [https://nurtsvd.pl/media/pdf/nurt\\_2\\_2017.pdf](https://nurtsvd.pl/media/pdf/nurt_2_2017.pdf) (dostęp: 17.12.2022).
- Majda T., *Orientalizacja smaku artystycznego w Polsce za panowania Jana III Sobieskiego*, „Studia Wilanowskie” 1977, t. 11, [https://www.wilanow-palac.pl/orientalizacja\\_smaku\\_artystycznego\\_w\\_czasach\\_jana\\_iii.html](https://www.wilanow-palac.pl/orientalizacja_smaku_artystycznego_w_czasach_jana_iii.html) (dostęp: 12.12.2022).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa. Historia, <https://www.ore.edu.pl> (dostęp: 15.10.2022).
- O wschodzie słońca rozpoczął się Ramadan, Portal Spraw Zagranicznych, 18 czerwca 2015, <https://psz.pl/128-spoleczenstwo/o-wschodzie-slonca-rozpoznal-sie-ramadan> (dostęp: 2.12.2022).
- Pawlak M., Szweda A., *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Pełczyński G., *Ormianie w XX wieku. Zarys najważniejszych problemów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Acta Politica Polonica” 2015, nr 34, <https://wnus.usz.edu.pl/ap/pl/issue/78/article/1751/> (dostęp: 7.01.2023).

- Płatek D., *Ludobójstwo Ormian w ujęciu socjologii historycznej*, w: *Nacjonalizm, etniczność i wielokulturowość na Bliskim i Dalekim Wschodzie*, A. Jelonek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Rozpoczął się Ramadan – miesięczny post wyznawców islamu, „Newsweek”, 18 czerwca 2015, <https://www.newsweek.pl/swiat/ramadan-2015-obchody-data/42rk58p> (dostęp: 2.12.2022).
- Tazbir J., *Od antemurale do przedmurza, dzieje terminu*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 1984, t. XXIX, [https://rcin.org.pl/Content/38080/PDF/WA303\\_39385\\_A512-29-1984-OiR\\_Tazbir.pdf](https://rcin.org.pl/Content/38080/PDF/WA303_39385_A512-29-1984-OiR_Tazbir.pdf) (dostęp: 4.01.2023).
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 1. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2019.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 1. Średniowiecze, Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2019.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, część I*, Operon, Gdynia 2020.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Nowożytność do końca XVII w. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część II*, Operon, Gdynia 2020.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Wiek XVIII i epoka napoleońska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, część II*, Operon, Gdynia 2020.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Wiek XVIII i epoka napoleońska. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część II*, Operon, Gdynia 2021.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy. Część I*, Operon, Gdynia 2021.
- Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 3. Od 1815 r. do początków XX w. podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony. Część I*, Operon, Gdynia 2021.
- Wasilewski K., *Turecki sen o Europie – tożsamość zachodnia i jej wpływ na politykę zagraniczną Republiki Turcji*, Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2015, <https://wnpism.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/08/Turecki-sen-o-Europie.pdf> (dostęp: 10.10.2022).
- Wąsowski M., *Ramadan – post muzułmanów, trudny okres dla ich nie-islamskich partnerów. „Wkurzające, nie mogą spać”*, naTemat, 20 lipca 2012, <https://natemat.pl/24091,ramadan-post-muzulmanow-trudny-okres-dla-ich-nie-islamskich-partnerow-wkurzajace-nie-moge-spac> (dostęp: 2.12.2022).



---

## ROZDZIAŁ 5

# ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO GEOGRAFII

Katarzyna Górak-Sosnowska

---



Geografia jako przedmiot szkolny cechuje się swoistym dualizmem<sup>1</sup>. W ujęciu przyrodniczym zajmuje się badaniem zewnętrznych sfer Ziemi (geografia fizyczna). W ujęciu humanistycznym koncentruje się z kolei na działalności człowieka oraz jego społecznych i gospodarczych konsekwencjach (geografia społeczno-ekonomiczna). W niniejszym rozdziale skoncentruję się przede wszystkim na drugim ujęciu, ponieważ właśnie w kontekście geografii społeczno-ekonomicznej pojawiają się wątki dotyczące islamu i muzułmanów.

Rola geografii w nauczaniu szkolnym zmieniała się wraz z kolejnymi reformami edukacji, choć wielu autorów wskazuje na ograniczanie jej znaczenia<sup>2</sup> oraz prowadzenie pewnej części zajęć przez osoby niemające ukończonych studiów wyższych z zakresu geografii<sup>3</sup>. Pomimo różnych zabiegów mających na celu stopniowe odchodzić od geografii analitycznej i scjentystycznej na rzecz kształtowania umiejętności pozwalających na rozumienie współczesnego świata w nauczaniu geografii

---

<sup>1</sup> M. Groenwald, *Kontrowersje wokół dydaktyki geografii*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2015, t. LXX, z. 1, s. 141.

<sup>2</sup> J. Bański, *Jaka geografia? Uwarunkowania i spojrzenie w przyszłość*, „Przegląd Geograficzny” 2013, t. 85, z. 2, s. 300.

<sup>3</sup> M. Tracz, A. Świętek, *Zmiany programowe nauczania geografii w rzeczywistości szkolnej na przykładzie gimnazjum*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2014, t. VI, s. 55.

dominuje encyklopedyzm<sup>4</sup>. W czasie nauki w szkole podstawowej uczniowie mają łącznie 5 godzin zajęć z geografii – po jednej godzinie w klasach V, VI i VIII oraz dwie w klasie VII. Tyle samo godzin jest poświęconych nauce informatyki czy biologii, za to na historię przypada niemalże dwukrotnie więcej godzin lekcyjnych (9). W liceum ogólnokształcącym nauka geografii zajmuje 4 godziny – tyle co biologia, chemia czy fizyka – po jednej w klasie I, II i IV oraz dwie godziny w klasie III.

W swoim założeniu kształcenie geograficzne powinno odwoływać się do polskiej tradycji nauczania geografii, a zarazem reagować na zachodzące zmiany kulturowe, gospodarcze i geopolityczne w Polsce i na świecie<sup>5</sup>. W przypadku wątków dotyczących islamu i muzułmanów oznacza to, że podręczniki do geografii uwzględniają najnowsze wydarzenia i procesy zachodzące na świecie, takie jak kryzys uchodźczy w Europie z 2015 roku, wojna w Syrii i działalność tzw. Państwa Islamskiego na Bliskim Wschodzie czy dynamika rozwoju gospodarczego arabskich państw Zatoki Perskiej. W tym sensie podręczniki do geografii są nie tylko narzędziem służącym do nauczania, ale także „politycznym i pedagogicznym lustrem, które odzwierciedla bieżące dyskusje w społeczeństwie”<sup>6</sup>.

Obraz islamu i muzułmanów jest analizowany w podręcznikach do geografii rzadziej niż w podręcznikach do historii. W istniejących badaniach autorzy przyjęli ujęcie tematyczne, wyszczególniając kilka głównych tematów, które następnie omawiają. W badaniu podręczników węgierskich autorzy analizują następujące tematy: islam w ujęciu historycznym i przestrzennym, bogactwa naturalne terenów znajdujących się pod dominacją muzułmańską, uwarunkowania gospodarcze terenów zajmowanych przez muzułmanów, rola geostrategiczna islamu, społeczeństwa muzułmańskie, relacje religijne i kulturalne, Turcja i Unia Europejska<sup>7</sup>. Z kolei w badaniu podręczników bawarskich są to następujące tematy: islam jako religia, osiągnięcia cywilizacyjne islamu, elementy muzułmańskie w mieście orientalnym, islam jako siła religijna i polityczna, muzułmanie w Niemczech oraz Turcja<sup>8</sup>.

W niniejszym opracowaniu zdecydowałam się na ujęcie chronologiczne. Wybrałam je z kilku powodów. Po pierwsze, w ten sposób mogę przedstawić w sposób systematyczny, jakie informacje uzyskuje uczeń na danym etapie kształcenia. Po

<sup>4</sup> E. Szkuřłat, *Koncepcje podręcznika do geografii w świetle współczesnych wymagań edukacyjnych*, w: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), UMCS, Lublin 2009, s. 54.

<sup>5</sup> E. Szkuřłat, I. Piotrowska, *GIS w nowych podstawach programowych geografii*, „Acta Universitatis Lodzianensis” 2018, t. 34, s. 62.

<sup>6</sup> S. Zecha, Y. Popp, A. Yaşar, *Islam and Muslim Life in Current Bavarian Geography Textbooks*, “Review of International Geographical Education Online” 2016, vol. 6, no. 1, s. 88.

<sup>7</sup> Z. Császár, T. Vati, *The Representation of Islam in the Hungarian Geography Textbooks*, “Review of International Geographical Education Online” 2012, vol. 2, no. 2.

<sup>8</sup> S. Zecha Y. Popp, A. Yaşar, *op.cit.*, s. 98.

drugie, większość tematów z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej i tak jest przypisanych do konkretnego etapu edukacyjnego. Podobne informacje na temat państw czy obszarów zamieszkiwanych przez muzułmanów uzyskuje uczeń w zakresie geografii fizycznej (np. w klasie V szkoły podstawowej i w klasie I liceum uczy się o pustyniach). Ujęcie tematyczne w zasadzie więc pokrywa się z ujęciem chronologicznym.

Ze względu na wspomniany dualizm kształcenia geograficznego ramy koncepcyjne islamu i muzułmanów są szerokie. W przypadku geografii fizycznej trudno bowiem oczekiwać od autora podręcznika, by opisując klimat na Saharze, pisał o religii wyznawanej przez zamieszkujących ją ludzi. W przypadku niektórych rozdziałów poświęconych państwom muzułmańskim również odniesienie do religii nie pojawia się wprost – np. Albania jest państwem, które ma walory turystyczne w związku z położeniem w Basenie Morza Śródziemnomorskiego, nie jest jednak opisywana jako państwo zamieszkiwane przez muzułmanów. Na swój sposób nawet nie każdy opis kryzysu uchodźczego w Europie zawiera wprost odniesienia do religii uchodźców i imigrantów; często podawane są po prostu nazwy państw pochodzenia, które – tak się akurat składa – są państwami zamieszkiwanymi w większości przez muzułmanów. Gdyby przyjąć wyłącznie klucz wyboru tematów religijnych, okazałoby się, że w podręcznikach do geografii islam i muzułmanie pojawiają się przy okazji omawiania kultur Bliskiego Wschodu, kręgów kulturowych, terroryzmu i konfliktów zbrojnych oraz Tatarów jako mniejszości etnicznej w Polsce.

Ze względu na to, że podstawa programowa narzuca minimalny zakres informacji, jakie powinien przyswoić uczeń, struktura podręczników – przynajmniej w zakresie treści dotyczących islamu i muzułmanów – jest podobna. Innymi słowy, treści dotyczące islamu i muzułmanów są przyporządkowane w podręcznikach podobnym rozdziałom. To umożliwia przyjrzenie się:

- a) doborowi treści – jakie zagadnienia w ramach danego tematu zostały wybrane przez autorów podręcznika;
- b) narracji – w jaki sposób te treści zostały przekazane.

Obok tych dwóch aspektów analizy treści zamierzam także przyrzeć się grafikom (głównie zdjęciom i mapom), które pojawiają się jako ilustracje treści opisywanych w podręcznikach. Ze względu na to, że analiza dotyczy wizerunku islamu i muzułmanów, skupiam się przede wszystkim na treści, a nie umiejętnościach czy kompetencjach społecznych, jakie mają osiągnąć uczniowie.

W tym miejscu powinnam dodać, że nie zamierzam analizować poprawności zapisu w języku polskim nazw geograficznych pochodzących z języka arabskiego, albowiem te są zapisane niemal bezbłędnie niezależnie od podręcznika, nawet jeżeli dotyczą one miejscowości lub obszarów nieznanymi, takich jak Abu Salih, czy takich,



w których łatwo o błąd (np. Ar-Rab al-Chali). Jest to niewątpliwie zaleta podręczników, ponieważ w artykułach medialnych oraz naukowych poprawna pisownia pojęć z języka arabskiego jest rzadkością.

## Szkoła podstawowa

W podstawie programowej dla szkoły podstawowej uczniowie stykają się z zagadnieniami dotyczącymi islamu i muzułmanów przy okazji dwóch tematów. Pierwszy dotyczy geografii Europy. Jeden z tematów jest poświęcony ocenie społeczno-ekonomicznych i kulturowych konsekwencji migracji na obszarze Europy. Choć nie ma w nim ani słowa o muzułmanach, we wszystkich podręcznikach został omówiony w tym kontekście kryzys uchodźczy z 2015 roku. Drugi temat dotyczy regionu Bliskiego Wschodu i jest poświęcony kilku zagadnieniom: kulturze regionu, zasobom ropy naftowej, poziomowi rozwoju gospodarczego oraz konfliktom zbrojnym na Bliskim Wschodzie. Innymi słowy, w zasadzie cała wiedza dotycząca islamu i muzułmanów, jaką uczeń uzyskuje podczas czterech lat nauki geografii, zamyka się w kilku zagadnieniach dotyczących Bliskiego Wschodu. Co prawda, państwa czy tereny zamieszkiwane przez muzułmanów bywają wzmiankowane w innych kontekstach, jednak zazwyczaj bez odniesienia do wyznawanej na danym terenie religii. O ile więc uczeń szkoły podstawowej dowie się, że na Bliskim Wschodzie mieszkają muzułmanie, co wynika ze specyfiki lekcji, o tyle nie musi dowiedzieć się tego, omawiając np. las równikowy w Malezji czy pustynię w państwach Sahelu.

## Klasa V

Program klasy V jest poświęcony geografii fizycznej, a w szczególności krajobrazom Polski i świata. Z tego powodu niewiele jest wzmianek o terenach zamieszkiwanych przez muzułmanów. Są to najczęściej przykłady terenów pustynnych (poszerzone o sposoby organizacji życia na pustyni), obszar Morza Śródziemnego (z nawiązaniem do turystyki), a czasami przykłady elementów krajobrazów, takich jak las, góry czy wyżyny. Niektóre z zawartych w podręcznikach klimatogramów dotyczą miejscowości znajdujących się na terenach pustynnych (np. Kufra, Ajn Amnas, Ajn Salih, Asuan), ale nie tylko (np. Kuala Lumpur).

Pustynie są omawiane w podręcznikach w podziale na pustynie gorące i lodowe. Zazwyczaj opisuje się strefę klimatyczną, florę i faunę, a także uwarunkowania, które sprawiają, że trudno na nich przeżyć. Wszystkie podręczniki definiują pojęcie oazy oraz (poza podręcznikiem wydawnictwa Wiking) przedstawiają opis ludzi zamiesz-

kujących pustynie, którzy są określani jako ludy wędrujące po pustyni (nomadzi)<sup>9</sup> lub Beduini<sup>10</sup>. Częstym gościem tych opisów jest wielbłąd jako lokalny środek transportu i zwierzę hodowlane. Opisy te zdają się powielać sposób przedstawiania islamu i muzułmanów w podręcznikach amerykańskich z lat 70.<sup>11</sup> i 90.<sup>12</sup> czy kanadyjskich<sup>13</sup>, kiedy to Bliski Wschód był ilustrowany fotografiami nomadów, namiotów i ludzi mieszkających na pustyniach. W tym przypadku można stwierdzić, że ilustracje faktycznie dotyczą krajobrazu pustynnego, a nie Bliskiego Wschodu jako regionu, jednak i na pustyniach formy życia są bardziej zróżnicowane niż te tradycyjne wyszczególnione w podręcznikach. Jedynie dwa podręczniki wykraczają poza ten opis, wskazując, że życie na pustyni jest coraz mniej tradycyjne. Środkiem transportu są samochody, a wielbłądy służą jako atrakcja dla turystów. Co więcej, dzięki wydobyciu i eksportowi ropy naftowej państwa Półwyspu Arabskiego zaadaptowały się do niesprzyjających warunków klimatycznych, wznosząc olbrzymie miasta (Dubaj, Rijad)<sup>14</sup>.

Państwa muzułmańskie Basenu Morza Śródziemnomorskiego są wzmiankowane w rozdziałach dotyczących klimatu śródziemnomorskiego i czasami przedstawiane na jednym z kilku zdjęć ilustrujących specyfikę tego klimatu. W podręczniku Nowej Ery jest umieszczone zdjęcie Alhambry jako arabskiego pałacu w hiszpańskim mieście Grenada<sup>15</sup>. W ćwiczeniach wydawnictwa Wiking pojawia się Turcja jako jedno z państw śródziemnomorskich<sup>16</sup>. Najwięcej informacji o państwach muzułmańskich strefy klimatu śródziemnomorskiego znajduje się w podręczniku WSiP. Autorzy wskazują na to, że w ramach rozwijania systemów irygacyjnych na Bliskim Wschodzie budowano podziemne kanały<sup>17</sup>, a jako przykład lokalnej roślinności podają cedry libańskie wraz z ich zastosowaniem do budowy m.in. świątyni Jerozolimskiej i świątyni Artemidy<sup>18</sup>. Co więcej, w zeszycie ćwiczeń WSiP jedno z zadań dotyczy

<sup>9</sup> M. Figa, D. Marszał, B. Wójtowicz, *Geografia. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2018, s. 116.

<sup>10</sup> F. Szlajfer, Z. Zaniewicz, T. Rachwał, R. Malarz, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018.

<sup>11</sup> G. Perry, *Treatment of the Middle East in American High School Textbooks*, "Journal of Palestine Studies" 1975, vol. 4, no. 3, s. 51.

<sup>12</sup> H. Morgan, D. Walker, *The Portrayal of the Middle East in Four Current Textbooks*, "Middle East Studies Association Bulletin" 2008, vol. 42, no. 1/2, s. 88.

<sup>13</sup> B. Oueslati, M. Mc Andrew, D. Helly, *Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and the Present Day*, "Journal of Educational Media, Memory, and Society" 2011, vol. 3, no. 1.

<sup>14</sup> M. Figa, D. Marszał, B. Wójtowicz, *Geografia. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 116; R. Wers, *Geografia. Krajobrazy. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2018, s. 138.

<sup>15</sup> F. Szlajfer, Z. Zaniewicz, T. Rachwał, R. Malarz, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy piątej szkoły podstawowej...*, s. 141.

<sup>16</sup> R. Wers, *Geografia. Krajobrazy...*, *op.cit.*, s. 55.

<sup>17</sup> A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, A. Głowacz, *Geografia 5. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2018, s. 143.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 146.

znalezienia atrakcji turystycznych Libanu<sup>19</sup>. Jest to niewątpliwie dobre uzupełnienie informacji o Bliskim Wschodzie, jakie uzyskuje uczeń w klasie V, i pokazuje, że Bliski Wschód leży naprawdę blisko – po przeciwnej stronie Basenu Morza Śródziemnego.

## Klasa VI

W klasie VI wątki dotyczące muzułmanów pojawiają się przede wszystkim w dziale dotyczącym geografii Europy. Tematem, w którym znajduje się najwięcej odniesień do islamu i muzułmanów, jest ludność Europy, a zwłaszcza procesy migracyjne. Wzmianki o państwach muzułmańskich pojawiają się także w temacie poświęconym turystyce w państwach Europy Południowej. Zdarzają się również pojedyncze odniesienia do państw muzułmańskich i muzułmanów w tematach dotyczących urbanizacji.

Głównym tematem w klasie VI, w którym pojawiają się muzułmanie, są migracje do Europy, omawiane od zakończenia II wojny światowej, ale zasadnicza uwaga jest poświęcona migracjom z państw muzułmańskich. Proces ten jest przedstawiany na dwa sposoby: ukazując szerszy kontekst migracyjny bądź koncentrując się na migracjach z lat 2015+. Te z kolei są przedstawiane albo przez pryzmat imigracji zarobkowych, albo przez pryzmat konfliktów zbrojnych, które powodują, że lokalna ludność decyduje się na ucieczkę.

Opis migracji zawarty w podręczniku wydawnictwa Wiking jest przykładem pierwszego podejścia. Autor przedstawia je z perspektywy historycznej, która wynika z kolonialnych relacji i zapotrzebowania na tanią siłę roboczą. Następnie przechodzi do omówienia kryzysu migracyjnego, wskazując, że do Europy napłynęło zbyt wielu imigrantów. Autor różnicuje między imigrantami a przymusowymi emigrantami, czyli uchodźcami, którym należy pomagać. Jak jednak dodaje, „wśród tysięcy przybyłych do Europy imigrantów trudno odróżnić rzeczywistych uchodźców od ludzi mających złe zamiary – terrorystów i innych przestępców”<sup>20</sup>.

Drugie podejście ilustruje podręcznik WSiP, wskazując, że przybysze m.in. z Syrii, Afganistanu czy Iraku szukają w Europie przede wszystkim pracy albo przyjeżdżają, by korzystać z pomocy socjalnej. Ich napływ do Europy przekracza możliwości przyjmowania ich przez państwa europejskie. Co więcej, wielu imigrantów nie integruje się, tworząc dzielnice, w których żyją według swoich praw, co prowadzi do konfliktów<sup>21</sup>. Narracja ta jest podtrzymana w kolejnym dziale dotyczącym ludności Europy.

<sup>19</sup> M. Borzyńska, M. Smoręda, I. Szewczyk, *Geografia 5. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021, s. 68.

<sup>20</sup> R. Wers, *Geografia. Europa. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2019, s. 73.

<sup>21</sup> A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, A. Głowacz, *Geografia 6. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2019, s. 71.

Państwa europejskie są zamożne i prowadzą politykę prosocjalną i z tych powodów są wybierane przez imigrantów. Kierują się jednak także innymi przesłankami, przyjmując mieszkańców państw dotkniętych klęskami żywiołowymi czy konfliktami, jak np. w Syrii<sup>22</sup>. Podręcznik szczegółowo opisuje przemyt ludzi, wskazując na przypominające wycieczki oferty wyjazdu do Europy, które uchodźcy znajdują na portalach społecznościowych. Jednak „w rzeczywistości zamiast jachtu podróżują pontonem, albo starą drewnianą łodzią”<sup>23</sup>. Wśród negatywnych konsekwencji imigracji w podręczniku jest wymieniony wzrost przestępczości i zagrożenie terroryzmem, konflikty na tle etnicznym i kulturowym oraz radykalizacja religijna<sup>24</sup>.

Podręcznik MAC wskazuje, że wielu migrantów to uchodźcy uciekający przed wojną z takich państw, jak Libia, Syria, Afganistan czy Irak. Wielu z nich dociera do Europy w sposób nielegalny, korzystając z usług przemytników. Starają się dotrzeć do bogatych państw Europy Zachodniej, jednak często kończą swoją podróż w państwach Europy Południowej znajdujących się na szlaku migracyjnym, co stanowi dla nich obciążenie<sup>25</sup>.

W przytoczonych przykładach osoby migrujące są przedstawiane przede wszystkim jako zagrożenie dla państw europejskich. Do Europy trafiają w sposób nielegalny, a ich obecność powoduje zbyt wysokie obciążenie i wiele negatywnych konsekwencji. Autorzy podręczników starają się co prawda wskazywać na wielość przyczyn emigracji oraz to, że niekiedy osoby starające się dostać do Europy padają ofiarą przemytników, jednak dominujący przekaz ukazuje uchodźców przede wszystkim jako nieproszonych i niepotrzebnych przybyszów, a niekiedy wyrachowanych ludzi, którzy korzystają z rozwiniętej w państwach Europy Zachodniej polityki społecznej. Ujęcie tematu kryzysu uchodźczego przede wszystkim przez pryzmat zagrożenia zdaje się odzwierciedlać przekrój nastrojów społecznych towarzyszących temu kryzysowi<sup>26</sup>. Podręczniki nie oferują jednak krytycznej refleksji, a jedynie je powielają.

Na tym tle wyróżnia się podręcznik i zeszyt ćwiczeń Nowej Ery. Koncentruje się na kryzysie uchodźczym jako problemie przede wszystkim dla samych uchodźców. W zeszycie ćwiczeń jest poświęcona temu zagadnieniu cała strona, a dobrane do tego ćwiczenia zdjęcie pokazuje chłopca z bagażami, który wraz z innymi ludźmi idzie drogą. Informacja wskazuje, że Europa zmagą się z wielkim napływem imigrantów, jednak większość z nich to uchodźcy, którzy uciekli z powodu prześladowań,

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 90.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 93.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, B. Wójtowicz, *Geografia. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2019, s. 77.

<sup>26</sup> E. Grzelak, M. Szymborska, *Kategoryzacja swój/obcy w debacie społecznościowej w kontekście kryzysu migracyjnego w Europie*, „Studia Europaea Gnesnensia” 2018, nr 17, s. 117–130.

terroru i konfliktów zbrojnych. Większość z nich pochodzi z Syrii, w której trwa wojna domowa, a także z Afganistanu i Iraku. Zadania dla ucznia dotyczą państw pochodzenia większości uchodźców, przyczyn ucieczki oraz podania państw, do których złożyli najczęściej wniosków o azyl<sup>27</sup>. Podręcznik przedstawia imigrantów jako osoby, które wzbogacają kulturę europejską, choć wskazuje na możliwe konflikty wynikające ze wzajemnego niezrozumienia. Autorzy podkreślają potrzebę tolerancji, szacunku i zrozumienia, a także konieczność pomocy imigrantom. Wskazują zarazem na to, że wielu z nich przybywa do Europy nielegalnie<sup>28</sup>. Ujęcie problematyki kryzysu uchodźczego w podręczniku i zeszytach ćwiczeń Nowej Ery ukazuje przekrój narracji prouchodźczych wyszczególnionych przez M. Pietrusińską<sup>29</sup>. A zatem jest tam Obcy-Potrzebujący – uchodźcy jako osoby, które uciekają przez złem i należy im pomóc, przez Swojszy Inni – uchodźcy tacy sami ludzie jak my (tu ilustracja podróżującego chłopca niewiele młodszego od szóstoklasistów wykonujących ćwiczenie), na Wyjątkowych Innych kończąc. Ten ostatni wizerunek dotyczy osób, które osiedliły się w państwie goszczącym, wzbogacając je kulturowo.

Tematyka dotycząca muzułmanów pojawia się – acz w znacznie mniejszym zakresie – jeszcze w dwóch innych wątkach. Pierwszym są ramy geograficzne i kulturowe Europy. W przeciwieństwie do innych kontynentów Europa nie ma jednoznacznie wyodrębnionych granic i w zasadzie jest konceptem kulturowym, którego granice są płynne i nieustannie redefiniowane<sup>30</sup>. Z tego powodu w podręcznikach nie ma jednego kanonu obszaru geograficznego Europy i zakresu państw wchodzących w umowne granice Starego Kontynentu. Państwem szczególnie problematycznym jest Turcja. W podręczniku WSiP Albania, Bośnia i Hercegowina, Kosowo i Turcja są zaliczane do państw Europy Południowej<sup>31</sup>. Z kolei w podręczniku wydawnictwa Wiking Turcji nie ma na mapie Europy<sup>32</sup>. Podręcznik Nowej Ery proponuje wyjście pośrednie – geograficznie Turcja jest państwem znajdującym się częściowo w Europie, natomiast nie ma jej na mapie państw Europy<sup>33</sup>; z kolei w innej części tego podręcznika Turcja, Kazachstan i niektóre obszary Rosji są wymienione jako państwa europejskie zamieszkiwane przez muzułmanów<sup>34</sup>. Biorąc pod uwagę dyskusje toczące

<sup>27</sup> K. Skomoroko, *Zeszyt ćwiczeń do geografii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 56.

<sup>28</sup> T. Rachwał, R. Malarz, D. Szczypiński, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 80.

<sup>29</sup> M. Pietrusińska, *Narracje w polskim dyskursie prouchodźczym*, referat wygłoszony na XVII Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym, Wrocław 11–14 września 2019.

<sup>30</sup> G. Delanty, *Inventing Europe. Idea, Identity, Reality*, Palgrave Macmillan, London 1995, s. 1–2.

<sup>31</sup> A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, A. Głowacz, *Geografia 6. Podręcznik. Szkoła podstawowa*.

<sup>32</sup> R. Wers, *Geografia. Europa. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 47.

<sup>33</sup> T. Rachwał, R. Malarz, D. Szczypiński, *op.cit.*, s. 68–69.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 83.

się na temat przynależności Turcji do Europy, w których Turcja jest lokowana na Bliskim Wschodzie, albo w Europie, albo gdzieś pomiędzy<sup>35</sup>, stosunkowo duża chęć włączenia jej do Europy przez autorów podręczników do geografii zastanawia. Trudno powiedzieć, jakie są tego przyczyny – czy fakt, że w czasach świetności Imperium Osmańskie znajdowało się w dużej mierze w Europie, czy to, że Osmanowie uznali się za spadkobierców Rzymu, czy może decydujące znaczenie miał umowny podział kontynentu, w myśl którego fragment Turcji leży w Europie. Jest to niewątpliwie zagadnienie, które mogłoby zostać uwypuklone w podręcznikach.

Tematem drugim, w którym czasami pojawiają się odniesienia do muzułmanów i państw muzułmańskich jest rozwój turystyki w państwach Europy Południowej. Jako przykład zabytków wartych odwiedzenia pojawia się Alhambra, państwem zaś rozwijającym rozwój turystyki jest Albania<sup>36</sup>. W zeszycie ćwiczeń MAC znajduje się ćwiczenie, które polega na wskazaniu turyście, jak należy zachować się we Wlorze w Albanii (gdzie znajduje się zabytkowy meczet)<sup>37</sup>. Jest to ciekawe ćwiczenie wymagające od ucznia samodzielności w poszukiwaniu informacji i odpowiedniej interpretacji<sup>38</sup>.

## Klasa VII

Program nauczania geografii w klasie VII dotyczy Polski w kontekście Europy. Wątki dotyczące muzułmanów pojawiają się w trzech głównych obszarach tematycznych: migracji (głównie do Europy), zróżnicowania etnicznego i religijnego Polski oraz zróżnicowania religijnego państw europejskich.

Europejski kryzys uchodźczy pojawia się w programie szkoły podstawowej już po raz drugi. Zakres podawanych uczniom informacji nie różni się specjalnie od tego z klasy VI – przynajmniej w kwestii muzułmanów. Podobnie jak w podręcznikach z klasy VI kryzys uchodźczy jest przedstawiany na różne sposoby. Opis zawarty w podręczniku MAC wydaje się dość neutralny i ma charakter encyklopedyczny: zaczyna się od zdefiniowania terminów „imigrant” i „uchodźca”. Uchodźcami są najczęściej mieszkańcy państw muzułmańskich – Syrii, Iraku, Afganistanu, którzy próbują dostać

<sup>35</sup> P. Robins, *Turkey: Europe in the Middle East, or the Middle East in Europe? w: The Middle East and Europe. The Power Deficit*, B. Robertson (Ed.), Routledge, London 1998, s. 151–168.

<sup>36</sup> R. Wers, *Geografia. Europa. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej...*, s. 92; M. Borzyńska, M. Smoręda, I. Szewczyk, *Geografia 6. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021, s. 63.

<sup>37</sup> K. Skomoroko, *op.cit.*, s. 74.

<sup>38</sup> Z błędów (zapisuję je niejako z kronikarskiego obowiązku): W podręczniku WSiP na mapie z XVII wieku Algieria, Maroko i Tunezja są przedstawione w obecnych granicach i pod obecnymi nazwami, podczas gdy państwa europejskie mają nazwy adekwatne do okresu historycznego (A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, A. Głowacz, *Geografia 6. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2019, s. 63). Według mapy w podręczniku MAC Syria graniczy z Libią (M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, B. Wójtowicz, *Geografia. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2019, s. 69).



się do Europy za pośrednictwem przemytników drogą morską (Morze Śródziemne) lub lądową (Turcja). Skala imigracji doprowadziła w Europie do kryzysu<sup>39</sup>. Autorzy podręcznika WSiP przyjęli podobną optykę, co w klasie poprzedniej. Według nich państwa europejskie otworzyły swoje granice, co wywołało intensywny ruch migracyjny. Choć zdarzają się uchodźcy z Syrii czy Libii, to większość stanowią imigranci ekonomiczni. Co więcej, imigranci osiedlają się w skupiskach i nie wszyscy chcą zaakceptować zasady panujące w społeczeństwach europejskich, co powoduje napięcia<sup>40</sup>. Autorzy podręcznika nie używają, co prawda, dużych kwantyfikatorów, jednak zdają się przedstawiać wycinek rzeczywistości dotyczącej zarówno migracji do Europy, jak i funkcjonowania społeczności muzułmańskich w Europie. Dotyczy to zarówno danych statystycznych, które w najlepszym razie nie podtrzymują tezy o przeważającym ekonomicznym charakterze migracji podczas kryzysu w 2015 roku<sup>41</sup>, jak i stopnia asymilacji muzułmanów ze społeczeństwem europejskim. W tym sensie podręcznik powieli narrację stosowaną przez środowiska prawicowe i konserwatywne, które m.in. na islamofobii i retoryce antychodźczej zbudowały swój kapitał polityczny<sup>42</sup>.

Dwa przykłady szerokiego ujęcia procesów migracji dotyczą podręcznika wydawnictwa SOP Oświatowiec oraz zeszytu ćwiczeń MAC. Podręcznik wydawnictwa SOP Oświatowiec ukazuje migracje w szerszym kontekście, wskazując na ich przyczyny – protesty społeczne i konflikty zbrojne na Bliskim Wschodzie i w Afryce Północnej, które znamy jako Arabską Wiosnę Ludów<sup>43</sup>. W ten sposób kryzys uchodźczy w Europie jest pokazany jako etap (skutek) pewnego procesu. Ciekawe są ćwiczenia dotyczące migracji wydane przez MAC. W jednym uczeń ma za zadanie przyporządkowanie różnych przykładów emigracji i remigracji do określonego czasu. Ukazuje to nie tylko wielość powodów migracji (a są tam wyjazdy Francuzów z Algierii, emigracja polskiego małżeństwa do Szwecji z przyczyn politycznych), ale również to, że migracje są procesem, który na stałe wpisał się w rzeczywistość Europy. W kolejnym ćwiczeniu uczeń powinien zastanowić się, w jaki sposób można pomóc różnym imigrantom – zarówno rodzinie uchodźców z Syrii, jak i rodzinie o polskich korzeniach ze środkowej Azji czy emigrantowi zarobkowemu z Ukrainy<sup>44</sup>.

<sup>39</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, G. Pruszko, J. Sypniewski, W. Wiecki, *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2020, s. 64–65.

<sup>40</sup> A. Głowacz, A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, *Geografia 7. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2017, s. 115.

<sup>41</sup> W. Spindler, 2015: *The Year of Europe's Refugee Crisis*, UNHCR, 8.12.2015, <https://www.unhcr.org/news/stories/2015/12/56ce1ebde/2015-year-europes-refugee-crisis.html> (dostęp: 2.03.2023).

<sup>42</sup> M. Krzyżanowski, *Discursive Shifts in Ethno-Nationalist Politics: On Politicization and Mediatization of the "Refugee Crisis" in Poland*, "Journal of Immigrant and Refugee Studies" 2018, vol. 16, no. 1–2.

<sup>43</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, SOP Oświatowiec. Toruń 2017, s. 69.

<sup>44</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, G. Pruszko, J. Sypniewski, W. Wiecki, *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2020, s. 31.



Tematem drugim jest struktura etniczna i religijna Polski. W tym miejscu pojawia się zazwyczaj notka na temat Tatarów. Podręcznik MAC poświęca Tatarom jeden akapit, z którego można dowiedzieć się o liczebności tej grupy etnicznej, pochodzeniu czy historii, a także o wyznawanej religii<sup>45</sup>. Podobna notka znajduje się w podręczniku wydawnictwa Operon<sup>46</sup>. W podręczniku Nowej Ery Tatarzy zostali przedstawieni jako orientalna mniejszość (podręcznik nie tłumaczy tego złożonego i niejednoznacznego pojęcia), która charakteryzuje się m.in. półksiężycami i arabskimi napisami na meczetach<sup>47</sup>. Ta ostatnia informacja nie jest zresztą prawdziwa. Oba tatarskie meczety – w Bohonikach i Kruszynianach – są drewnianymi budowlami, które w żaden sposób nie przypominają swoich bliskowschodnich odpowiedników (które faktycznie często są zdobione napisami w języku arabskim). Zdecydowanie lepszy opis mniejszości tatarskiej znajduje się w zeszycie ćwiczeń tego wydawnictwa. Uczeń zapoznaje się z historią i liczebnością Tatarów, a także ma podać nazwy trzech miejscowości w Polsce, w których znajdują się czynne meczety<sup>48</sup>. To zadanie skłania go do poszukania meczetów także poza tradycyjnymi meczetami tatarskimi w Bohonikach i Kruszynianach. Pokazuje tym samym, że w Polsce istnieją również inni wyznawcy islamu<sup>49</sup>. Niektóre podręczniki podają informację o liczbie muzułmanów w Polsce przy okazji omawiania struktury wyznaniowej<sup>50</sup>. Często jednak kończy się na wzmiance o tym, że społeczność istnieje, ale jest nieliczna. Z kolei według informacji z podręcznika wydanego przez wydawnictwo Wiking<sup>51</sup> w Polsce są trzy odłamy muzułmańskie. Niestety nie wiadomo, o jakie odłamy chodzi, a odłamów w islamie jest tak dużo, że nie jest to informacja jednoznaczna<sup>52</sup>.

<sup>45</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, B. Wójtowicz, *Geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2020, s. 80.

<sup>46</sup> M. Chrabelski, M. Dudaczyk, *Geografia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021, s. 100.

<sup>47</sup> R. Malarz, M. Szubert, T. Rachwał, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 115.

<sup>48</sup> J. Knopik, M. Kucharska, R. Przybył, K. Skomoroko, A. Witek-Nowakowska, *Zeszyt ćwiczeń do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 74.

<sup>49</sup> Choć te informacje mają zazwyczaj charakter encyklopedyczny, pojawiają się w nich niekiedy inne nieścisłości. Muzułmanami w Polsce są m.in. „potomkowie Tatarów” (R. Malarz, M. Szubert, T. Rachwał, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 112), którzy stanowią ich największą grupę (A. Głowacz, A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, *Geografia 7. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2017, s. 105). Liczba Tatarów wynosi 243 osoby (E. Dudek, J. Wójcik, R. Wers, *Geografia. Polska. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2017, s. 231) (społeczność jest niewielka, ale nie aż tak bardzo). Według innego podręcznika Tatarzy mieszkali w Polsce w XVII wieku, co jest generalnie prawdziwe, choć można zapytać, dlaczego autorzy nie podają daty początku ich osadnictwa (trzy stulecia wcześniej) (R. Malarz, M. Szubert, T. Rachwał, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 105).

<sup>50</sup> E. Dudek, J. Wójcik, R. Wers, *op.cit.*, s. 104; A. Głowacz, A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, *Geografia 7. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2017, s. 105.

<sup>51</sup> E. Dudek, J. Wójcik, R. Wers, *op.cit.*, s. 104.

<sup>52</sup> Por. Z. Landowski, *Islam: nurty, odłamy, sekty*, Książka i Wiedza, Warszawa 2008.

Znacznie więcej informacji o muzułmanach można znaleźć w podręcznikach na temat struktury religijnej państw europejskich. Islam jest religią obecną na Starym Kontynencie, jednak jego obecność można pokazać na dwa sposoby: ukazując rdzenne społeczności muzułmańskie zamieszkujące tereny zajęte niegdyś przez Imperium Osmańskie albo zilustrować temat za pomocą społeczności muzułmańskich pochodzenia migranckiego zamieszkujących głównie państwa Europy Zachodniej. Można również pokazać obie społeczności. W analizowanych podręcznikach autorzy wybierają zazwyczaj jeden z dwóch sposobów. Podręcznik Nowej Ery zawiera informacje o tym, w jakich państwach Europy mieszkają muzułmanie. Jest to Albania, Bośnia i Hercegowina, Macedonia Północna, Kazachstan, Turcja i częściowo Rosja<sup>53</sup>. Tak szerokie ujęcie tematu wskazuje na to, że islam jest w Europie religią endemiczną. Mimo że autorzy wskazują także na „nasilone fale migracji” do państw Europy Zachodniej, to jednak gros opisu dotyczy państw Europy Południowej i Wschodniej. Podobnie jedno z ćwiczeń opracowane w książce WSiP ukazuje wielość wyznań w państwach europejskich. Uczeń ma przyporządkować dominującą religię, a wśród 11 państw są dwa z większością muzułmańską (Bośnia i Hercegowina oraz Albania)<sup>54</sup>.

Jeżeli autorzy podręcznika koncentrują się głównie na społecznościach muzułmańskich w Europie Zachodniej, to przekaz jest nacechowany negatywnie. Na przykład jedno ze słów do odgadnięcia w krzyżówce zeszytu ćwiczeń wydawnictwa Operon brzmi: „Katolickie państwo Europy Zachodniej, wielokulturowe z problemami migracyjnymi”<sup>55</sup>. W odpowiedzi pasuje Francja, która w 1905 roku wprowadziła zasadę rozdziału religii od państwa i jest postrzegana jako państwo laickie (choć nie jest to koncepcja jednoznaczna)<sup>56</sup>. W podobny sposób wyróżnia się mapa w podręczniku WSiP dotycząca dominujących w Europie wyznań. Fragment południowej Francji zlokalizowany wokół Marsylii wskazuje, jakoby dominującym tam wyznaniem był islam. Prawdą jest, że w mieście tym mieszka spora liczba muzułmanów, a islam stanowi wyzwanie dla zasady laickości, jednak mimo to nie stanowią oni dominującej grupy wyznawców<sup>57</sup>. Obydwa przykłady zdają się straszyć islamem, używając do tego przykładów z państw Europy Zachodniej, w tym przypadku z Francji. Jeden z nich jest błędny, drugi przedstawia dość jednostronne informacje. Oba pomijają całkowicie to, że większość z ponad pięciomilionowej społeczności muzułmanów we

<sup>53</sup> R. Malarz, M. Szubert, T. Rachwał, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 113.

<sup>54</sup> M. Borzyńska, M. Smoręda, I. Szewczyk, *Geografia 7. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2017, s. 44.

<sup>55</sup> B. Dąbrowska, Z. Zaniewicz, *Geografia 7. Zeszyt ćwiczeń dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021, s. 44.

<sup>56</sup> E. Szczepankiewicz-Rudzka, *Zasada laickości V Republiki Francuskiej i jej implikacje prawno-polityczne*, „Politeja” 2020, nr 1, z. 64, s. 73–88.

<sup>57</sup> C. Ivanescu, *Islam and Secular Citizenship in the Netherlands, United Kingdom, and France*, Palgrave Macmillan, London 2016.

Francji jest zintegrowana, a co więcej większość Francuzów nie ma do muzułmanów negatywnego stosunku<sup>58</sup>.

Wzmianek o muzułmanach w Europie w podręcznikach jest stosunkowo niewiele, jednak widać, że sprawiają one trudności interpretacyjne, zwłaszcza w kwestiach społecznych. Kolejnym przykładem jest opis struktury społecznej ze względu na wiek w Albanii w podręczniku WSiP. Albania jest państwem o stosunkowo młodym społeczeństwie, ponieważ w tym kraju „przeważają muzułmanie przywiązani do tradycyjnego, wielodzietnego modelu rodziny”<sup>59</sup>. O ile Albania faktycznie jest państwem o stosunkowo młodym społeczeństwie, dzietność nie zależy w nim od wyznawanej religii<sup>60</sup>. Wydaje się, że na wnioskowanie nałożył się stereotyp związany z wysoką dzietnością w państwach muzułmańskich. Tymczasem islam nie jest w tym przypadku zmienną objaśniającą. Na tendencję przypisywania islamowi sprawczości różnych zdarzeń i procesów wskazywał Fred Halliday, pisząc, że „wszystko zbyt łatwo przypisuje się ogólnemu wpływowi ‘islamu’”. W tym przypadku znajduje to potwierdzenie.

## Klasa VIII

W programie szkoły podstawowej najwięcej wątków dotyczących islamu i muzułmanów pojawia się w klasie VIII. Cały rok nauki jest poświęcony geografii świata. Muzułmanie zamieszkują przede wszystkim Azję i Afrykę, jednak informacje ich dotyczące znajdują się niemal wyłącznie w części dotyczącej Azji. W podręcznikach jest wydzielona część dotycząca Bliskiego Wschodu, a w niej omawiane zagadnienia różnorodności kulturowej, wydobywania ropy naftowej oraz konfliktów zbrojnych. Choć osobny temat dotyczy Indii – przedstawianych jako państwo kontrastów – informacje o muzułmanach pojawiają się tam marginalnie. Z kolei temat dotyczący kultury ryżu w Azji jest zorientowany przede wszystkim na tę roślinę, a zatem i w tym przypadku rzadko pojawiają się informacje o muzułmańskich państwach Azji Południowo-Wschodniej, które są producentami ryżu (Indonezja, Malezja). Ze względu na podobne – zorientowane na środowisko, a nie na ludzi – ujęcie większości tematów dotyczących Afryki trudno tam odnaleźć jakiegokolwiek informacje na temat muzułmańskich mieszkańców tego kontynentu. Innymi słowy, absolwent szkoły podstawowej

<sup>58</sup> *European Fear Wave of Refugees Will Mean More Terrorism, Fewer Jobs*, Pew Research Center, 11.07.2016, <https://www.pewresearch.org/global/2016/07/11/europeans-fear-wave-of-refugees-will-mean-more-terrorism-fewer-jobs/> (dostęp: 3.02.2023).

<sup>59</sup> A. Głowacz, A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, *Geografia 7. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2017, s. 100.

<sup>60</sup> W zasadzie można powiedzieć, że muzułmanki cechuje nieco niższa dzietność niż chrześcijanki; por. C. Westoff, T. Frejka, *Religiousness and Fertility among European Muslims*, “Population and Development Review” 2007, vol. 33, no. 4, s. 785–809.

uczy się, że islam i muzułmanie mieszkają na Bliskim Wschodzie i w Afryce Północnej. W tym sensie podręczniki polskie powielają sposób przedstawiania świata islamu, jaki dominował w podręcznikach amerykańskich ponad dekadę temu<sup>61</sup>.

Prezentacja regionu Bliskiego Wschodu zaczyna się zazwyczaj od nakreślenia jego granic. Zazwyczaj Bliski Wschód rozciąga się od Egiptu po Iran i Turcję. Jedyne dwa podręczniki podają nieco inne granice regionu – od Półwyspu Synaj po Iran i Turcję (a zatem geograficznie terytorium Azji Zachodniej) – w podręczniku wydawnictwa Wiking<sup>62</sup> oraz teren obejmujący na wschodzie Afganistan – w podręczniku SOP<sup>63</sup>.

W podręczniku MAC Bliski Wschód jest przedstawiony jako region leżący na styku trzech kontynentów, na którym leżą państwa powstałe w znacznej części po I wojnie światowej. Na Bliskim Wschodzie znajdują się państwa arabskie i niearabskie (Iran, Izrael i Turcja). Dominującym językiem jest arabski – inne używane języki to perski, turecki, kurdyjski i hebrajski. Wśród trzech religii monoteistycznych najwięcej wyznawców ma islam<sup>64</sup>. Podręcznik SOP dodaje, że większość muzułmanów to sunnici, a na mapie dodatkowo wskazuje na istnienie społeczności chrześcijańskich, żydowskich i charydzycznych<sup>65</sup>. Podręcznik wydawnictwa Wiking wskazuje na istnienie ludności niearabskiej w państwach arabskich – kurdyjskiej i azerskiej. Islam jest religią państwową, w większości państw regionu, co oznacza, że system prawny lub konstytucja nadaje mu specjalny status. Podobnie podręcznik Nowej Ery zawiera informację o tym, że islam jest religią państwową w większości krajów bliskowschodnich, choć podaje, że oznacza to, że jest jako jedyna wspierana przez państwo<sup>66</sup>. Trudno się z tym zgodzić, gdyż w dużej mierze zależy to od państwa – np. w Jemenie faktycznie trudno mówić o wsparciu innych wyznań, natomiast w Bahrajnie, Katarze czy ZEA lokalni władcy przekazali ziemię pod budowę kościołów. Najdokładniejszy opis zróżnicowania narodowego zawiera podręcznik SOP. Nie tylko omawia ludy i narody (także Pasztunów i Tadżyków ze względu na dodanie Afganistanu do regionu Bliskiego Wschodu) oraz odłamy religijne, ale również dodaje, że niektóre państwa regionu zamieszkuje spora populacja imigrantów – np. w ZEA rdzenna ludność stanowi jedynie 19%<sup>67</sup>. Zróżnicowanie etniczne, językowe i religijne Bliskiego

<sup>61</sup> H. Morgan, D. Walker, *op.cit.*, s. 88.

<sup>62</sup> E. Dudek, R. Wers, *Geografia 8. Świat. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2018, s. 34.

<sup>63</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, SOP Oświatowiec. Toruń 2018, s. 42.

<sup>64</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, J. Sypniewski, *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021, s. 45.

<sup>65</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 43.

<sup>66</sup> T. Rachwał, D. Szczypiński, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 53.

<sup>67</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 44.

Wschodu jest przedstawione w podręcznikach na wysokim poziomie, choć ma charakter encyklopedyczny – trudno oczekiwać od uczniów, że będą wiedzieli np. kim są charydźcy. Tym niemniej autorzy przełamują stereotyp, jakoby Bliski Wschód był zamieszkiwany wyłącznie przez Arabów-muzułmanów.

Tematem wpisanym w podstawę programową w kontekście Bliskiego Wschodu są konflikty zbrojne i terroryzm. W związku z tym charakterystyka Bliskiego Wschodu płynnie przechodzi w opis konfliktów, a niekiedy ukazanie zróżnicowania etnicznego i religijnego regionu służy do tego, aby wyjaśnić podłoże tych konfliktów. Omówienie bliskowschodnich konfliktów w sposób syntetyczny jest zadaniem karkołomnym, jednak autorzy podręczników dobrze dają sobie z nim radę. Podręcznik wydawnictwa Wiking przedstawia chronologicznie dziewięć różnych konfliktów na Bliskim Wschodzie, podając daty, strony konfliktów i ich przebieg. Pierwszym konfliktem jest wojna sześciodniowa, a ostatnim wojna domowa w Syrii<sup>68</sup>. W podobny, nieróżnicujący sposób omawia konflikty podręcznik wydawnictwa Nowa Era, jednak w tym przypadku jest to zwarta narracja. Autorzy koncentrują się na trzech najważniejszych konfliktach – izraelsko-arabskim, wojnie w Iraku (tej z 2003 roku) oraz wojnie domowej w Syrii, która nierozzerwanie łączy się z powstaniem tzw. Państwa Islamskiego. W ramce przy tym temacie autorzy dodają kontekst – Arabską Wiosnę opatrzoną zdjęciem demonstrujących Egipcjanek. Ukazują także konsekwencje bliskowschodnich konfliktów – embargo na dostawy ropy naftowej po wojnie izraelsko-arabskiej w 1973 roku czy nasilone migracje ludności, które w Europie zaczęto określać kryzysem migracyjnym<sup>69</sup>. Już samo takie ustawienie tematu wskazuje na to, że problem zaczyna się na Bliskim Wschodzie i dotyka przede wszystkim państw tego regionu. Z kolei podręcznik SOP wskazuje, że konflikty w Azji nie są wyłącznie domeną państw Bliskiego Wschodu<sup>70</sup>. Również w tym przypadku konflikty są zaprezentowane w ujęciu procesowym, a zatem z kontekstem – rywalizacji o surowce energetyczne (w odmiannach od agresji Iraku na Kuwejt po drugą interwencję USA w Iraku, choć oficjalnym powodem miała być broń masowego rażenia), konflikty polityczne z udziałem sił zewnętrznych (na przykładzie wojny domowej w Syrii i jej zaostrzenia w związku z powstaniem tzw. Państwa Islamskiego), a także religijno-etniczne (z przykładem konfliktu izraelsko-palestyńskiego, choć wydaje się, że aspekt religijny wynika jedynie z faktu, że Arabowie, którzy nie zgodzili się na powstanie Izraela w 1948 roku, wyznawali islam, bo ugrupowania terrorystyczne są nazywane palestyńskimi, a nie muzułmańskimi, oraz wojną iracko-irańską z rewolucją muzułmańską w tle). Ze względu na dołączenie Afganistanu do Bliskiego Wschodu została omówiona także

<sup>68</sup> E. Dudek, R. Wers, *op.cit.*, s. 38.

<sup>69</sup> T. Rachwał, D. Szczypiński, *op.cit.*, s. 57.

<sup>70</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 48.

wojna domowa w Afganistanie i dojście Talibów do władzy. Dało to podstawę do zamieszczenia informacji o zamachach z 11 września 2001 roku w USA<sup>71</sup>.

Wielość konfliktów na Bliskim Wschodzie sprawia, że autorzy niektórych podręczników decydują się na poświęcenie większej uwagi wybranym konfliktom. Na przykład podręcznik wydawnictwa MAC szczegółowo omawia konflikt izraelsko-palestyński. Podręcznik przedstawia Jerozolimę jako miasto trzech wielkich religii oraz strony konfliktu, wskazując na to, że Izrael ma prawdopodobnie broń nuklearną i obowiązuje tam powszechny obowiązek służby wojskowej (oraz że w życiu politycznym bardzo aktywny udział biorą imamowie, czyli duchowni muzułmańscy – choć ta informacja wydaje się przeoczeniem i dotyczy Iranu). Podręcznik wskazuje na to, że Izrael uznał Jerozolimę za swoją stolicę wbrew postanowieniom ONZ, a ruch prezydenta USA Donalda Trumpa polegający na przeniesieniu tam ambasady USA przyczynił się do zaostrzenia sytuacji w regionie. W osobnym podrozdziale pt. „Z punktu widzenia Autonomii Palestyńskiej” są zaprezentowane racje Palestyńczyków i ich zmagania mające na celu uzyskanie niepodległości. Na mapie zaznaczono tereny zamieszkiwane przez Palestyńczyków – Zachodni Brzeg i Strefa Gazy, a także Wzgórze Golan jako teren sporny. Jedno z zadań dotyczy oszacowania gęstości zaludnienia na terenie Strefy Gazy<sup>72</sup>. Jest to ciekawe ujęcie, które narracyjnie przechyla się w stronę Palestyńczyków. Tymczasem w istniejących badaniach podręczników wskazuje się na to, że konflikt izraelsko-palestyński jest przedstawiany w sposób faworyzujący stronę izraelską<sup>73</sup>.

Kurdowie są zazwyczaj wymieniani w podręcznikach jako jeden z największych narodów bez państwa. W podręczniku MAC są przyrównani pod tym względem do Palestyńczyków w Izraelu. Omówiono tereny, na których zamieszkują, i zakres autonomii, jaki mają. Jako ciekawostkę autorzy podają, że cztery regiony zamieszkiwane przez Kurdów oznaczają w języku kurdyjskim kierunki świata. Podręcznik MAC podkreśla rolę Kurdów w walce z tzw. Państwem Islamskim. W tym miejscu pojawia się definicja słowa szari'at jako prawa, które tzw. Państwo Islamskie chciało wprowadzić na terenach zamieszkiwanych przez muzułmanów. Definicja jest mocno skrótowa: „Szariat – prawo islamu, które opiera się na Koranie i dotyczy zarówno życia świeckiego, jak i religijnego. Budzi kontrowersje m.in. z powodu stosowania kar cielesnych, np. obcinania rąk za kradzież”<sup>74</sup>. Innymi słowy, zamiast dowiedzieć się, czym jest szari'at, uczniowie dowiadują się, że jest to kontrowersyjne prawo, w myśl którego obcina

<sup>71</sup> *Ibidem*, s. 48–49.

<sup>72</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, J. Sypniewski, B. Wójtowicz, *Geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021, s. 46–48.

<sup>73</sup> Por. G. Perry, *loc.cit.*

<sup>74</sup> *Ibidem*, s. 49.



się ręce<sup>75</sup>. Pewną część rozdziału poświęcają Kurdom także autorzy podręcznika SOP, dodając zdjęcie z demonstracji kurdyjskiej – jedyne zdjęcie Kurdów i jedno z dwóch pokazujących aktywność obywatelską mieszkańców państw bliskowschodnich (drugie to wspomniane wyżej Egipcjanki demonstrujące w ramach arabskiej wiosny)<sup>76</sup>.

Kolejnym dużym tematem omawianym w ramach poszerzania wiedzy o Bliskim Wschodzie są surowce energetyczne. Podręczniki omawiają zazwyczaj ich występowanie oraz rolę w rozwoju gospodarczym państw bliskowschodnim, a także wpływ na politykę. Zazwyczaj opis surowców energetycznych służy omówieniu inwestycji w jednym z arabskich państw Zatoki Perskiej, co jest robione na różne sposoby. Podręcznik wydawnictwa Wiking dodatkowo wskazuje na zasoby gazu ziemnego, jednak sam opis ma charakter encyklopedyczny<sup>77</sup>. Podręcznik Nowej Ery i SOP omawia zasoby ropy naftowej oraz gazu ziemnego, a także rolę OPEC. Autorzy podkreślają, że zasobność państw Bliskiego Wschodu w surowce energetyczne jest zróżnicowana. Podobną narrację przyjęto w podręczniku WSiP – państwa naftowe rozpoczęły proces dywersyfikacji gospodarki, którego celem jest uniezależnienie się od eksportu ropy naftowej. Co ciekawe, o ile większość podręczników pokazuje ZEA jako państwo spektakularnych sukcesów i inwestycji, autorzy podręcznika WSiP omawiają projekt The Worlds Islands jako przykład inwestycji, która nie została w pełni ukończona, ponieważ inwestor popadł w długi ze względu na kryzys. Dodają jednak, że podobny, wcześniejszy projekt The Palm Islands zakończył się sukcesem<sup>78</sup>.

Na tym tle wyróżnia się ujęcie tematu przez autorów podręcznika MAC, którzy zdecydowali się na omówienie Królestwa Arabii Saudyjskiej. Choć podrozdział nosi tytuł: „Arabia Saudyjska – naftowy gigant”, ropie naftowej poświęcono w nim niewiele tekstu. Skupiono się raczej na tym, jak zamkniętym państwem jest Królestwo i że dopiero niedawno otworzyło się na turystykę. Ciekawa jest informacja o tym, że „rokrocznie przyjeżdża tu ok. 8 mln pielgrzymów, jednak są to prawie wyłącznie muzułmanie”<sup>79</sup>. Zastanawiające jest bowiem, przedstawiciele jakich innych wyznań udają się do Arabii Saudyjskiej w celach pielgrzymkowych. Następnie mowa jest o klimacie pustynnym, technologiach odsalania wody i inwestycjach prowadzonych przez inne państwa Zatoki Perskiej. Ropa naftowa także jest omówiona jako narzędzie wywierania wpływu, jednak, co ciekawe, w kontekście embarga nałożonego na Iran w związku z prowadzeniem badań nad bronią jądrową. A zatem nie tyle ropa naftowa

<sup>75</sup> Podobny sposób informowania o szari'acie zauważyła badaczka podręczników niemieckich; por. N. Ihtiyar, *Geografie*, „Internationale Schulbuchforschung” 2004, vol. 26, no. 3, s. 248.

<sup>76</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 49.

<sup>77</sup> E. Dudek, R. Wers, *op.cit.*, s. 37.

<sup>78</sup> A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, A. Głowacz, *Geografia 8. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021, s. 41.

<sup>79</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, J. Sypniewski, B. Wójtowicz, *op.cit.*, s. 53.



jest źródłem wywierania nacisku, co embargo na zakup jej od Iranu. O wprowadzonym przez OPEC embargo na dostawy ropy naftowej nie ma informacji, choć sama organizacja i jej rola zostały omówione<sup>80</sup>. Rozdział zawiera także informacje o inwestycjach w ZEA, w tym prezentację najwyższego budynku świata – Burdż Chalifa<sup>81</sup>.

Omówienie zasobów surowców energetycznych daje podstawy do analizy różnic rozwoju gospodarczego. Autorzy podręczników zrealizowali to na różne sposoby. W podręczniku *Wiking* przedstawiono wartości PKB per capita dla poszczególnych arabskich państw Zatoki Perskiej<sup>82</sup>. Podręcznik *SOP* podobnie jedynie omawia wartości obu wskaźników dla państw Zatoki Perskiej oraz innych, uboższych państw regionu<sup>83</sup>. Autorzy dwóch podręczników zdecydowali się na nieco bardziej rozbudowaną analizę. Z podręcznika *Nowej Ery* można dowiedzieć się, że zyski z eksportu surowców energetycznych umożliwiły państwom Zatoki Perskiej wprowadzenie darmowej opieki medycznej i edukacji. Pokazują, jak dużą zmianę w życiu społecznym wywołał eksport surowców energetycznych – zwiększyła się urbanizacja, nastąpił rozwój szkolnictwa wyższego, a także rozwój inwestycji, które sprawiają, że część państw czerpie coraz większe dochody z innych gałęzi gospodarki niż tylko wydobycia ropy naftowej<sup>84</sup>. Zasoby surowców energetycznych zostały przedstawione jako przepustka do rozwoju, z której państwa Zatoki Perskiej potrafiły skorzystać. Podręcznik *MAC* również przedstawia analizę poziomu rozwoju, jednak narracja jest nieco inna. Podręcznik wprowadza rozróżnienie pomiędzy poziomem rozwoju gospodarczego a społecznego. Służą one do pokazania poziomu rozwoju państw Zatoki Perskiej i jego zróżnicowania. Autorzy wskazują na duże dysproporcje w dochodach między obywatelami państw Zatoki Perskiej. To ciekawe spostrzeżenie z kilku powodów. Po pierwsze, w zasadzie nie ma danych na temat dysproporcji dochodowych w państwach Zatoki Perskiej. Po drugie, istniejące dane byłyby trudne do porównania z danymi z innych państw, bowiem znaczną część populacji arabskich państw Zatoki Perskiej stanowią imigranci zarobkowi<sup>85</sup>. Po trzecie, jeżeli spojrzeć na dostępne dane np. z raportu przygotowanego przez Credit Suisse, okazuje się, że dysproporcje dochodowe w państwach Zatoki Perskiej są wysokie, ale nie aż tak, jak piszą autorzy, i nie we wszystkich państwach. W Arabii Saudyjskiej, ZEA i Kuwejcie wskaźnik Giniego wynosi 80–82%, natomiast w Bahrajnie – 76%, a w Katarze – 61%.

<sup>80</sup> *Ibidem*, s. 54.

<sup>81</sup> *Ibidem*, s. 57.

<sup>82</sup> E. Dudek, R. Wers, *loc.cit.*

<sup>83</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 46.

<sup>84</sup> T. Rachwał, D. Szczypiński, *op.cit.*, s. 55.

<sup>85</sup> J. Rauch, *The Economics of the Middle East. A Comparative Approach*, Oxford University Press, Oxford 2020, s. 144.

Dla porównania w Polsce jest to 72%<sup>86</sup>. Autorzy podręcznika podają, że najbardziej zamożnych mieszkańców Bliskiego Wschodu określa się mianem szejków, zwłaszcza jeżeli swoje bogactwo zawdzięczają handlowi ropą naftową<sup>87</sup>. Trudno odgadnąć, skąd czerpią tę nieprawdziwą informację.

Kolejnym tematem poruszonym przy okazji Bliskiego Wschodu jest lokalna specyfika religijna i kulturowa. Omawiając kulturę Bliskiego Wschodu, autorzy podręczników podejmują tematy religii i kultury, przy czym akcenty kładą na różne zagadnienia. Podręcznik wydawnictwa MAC wskazuje, że Azja jest kolebką wielkich religii. Religie Abrahamowe zostały omówione łącznie. Wspólnym elementem jest postać Abrahama oraz Jerozolima<sup>88</sup>. W podręczniku wydawnictwa Wiking znajdują się informacje o zróżnicowaniu religijnym w Azji, a także rasy (w pozostałych podręcznikach pisze się o odmianach ludzi). Jest także zdjęcie „Araba rasy białej”<sup>89</sup>. W podręczniku Nowej Ery mieszkańcy Bliskiego Wschodu są przedstawieni wyłącznie w kategoriach religijnych – że większość stanowią muzułmanie, choć w regionie narodziły się dwie inne religie monoteistyczne. Podręcznik WSiP koncentruje się na konfliktach między muzułmanami – sunnitami i szyitami, które toczą się już od śmierci Mahometa. Obecnie rywalizacja sunnicko-szyicka nadal ma znaczenie, podobnie jak inne konflikty o podłożu religijnym – irańsko-saudyjski, kurdyjsko-turecki i izraelsko-palestyński, a także wojny domowe w Syrii i Jemenie. Kolejno opisane są konflikty w Syrii i między Izraelem a Palestyną, nadal z religią jako głównym czynnikiem wpływającym na ich powstanie<sup>90</sup>. Chociaż wcześniej autorzy zaznaczyli, że tak naprawdę chodzi o władzę, a religia jest tylko pretekstem, to wydaje się, że nadają jej zbyt duże znaczenie.

W podręczniku Nowej Ery jest opisany wpływ religii na życie muzułmanów, a tam mowa o systemie „nakazów i zakazów zapisanych w świętej księdze muzułmanów – Koranie”. Ponadto jest wymienionych pięć filarów islamu, zakaz spożywania wieprzowiny i hierarchiczne relacje rodzinne<sup>91</sup>. Jest to krótka informacja mająca charakter encyklopedyczny i ukazująca islam przez pryzmat – jak sami autorzy piszą – „nakazów i zakazów”. Takie esencjonalne ujęcie islamu nie jest charakterystyczne wyłącznie dla tego podręcznika. Często pojawia się w prezentacjach dotyczących islamu jako religii czy prawa muzułmańskiego. J. Otterbeck – autor analizy dotyczącej obrazu islamu

<sup>86</sup> *Global Wealth Databook 2018*, Credit Suisse, październik 2018, s. 114–117.

<sup>87</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, J. Sypniewski, *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC Edukacja, Kielce 2021, s. 56.

<sup>88</sup> *Ibidem*, s. 22.

<sup>89</sup> E. Dudek, R. Wers, *op.cit.*, s. 42.

<sup>90</sup> A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, A. Głowacz, *Geografia 8. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021, s. 37–39.

<sup>91</sup> T. Rachwał, D. Szczypiński, *op.cit.*, s. 53

w podręcznikach szwedzkich – nazywa to ujęcie „teologicznym robotem”<sup>92</sup>, albowiem zgodnie z nim muzułmanie niejako są zaprogramowani do wypełniania obowiązków religijnych, bo tak im nakazuje religia. Na tym tle warto wskazać przykład innej prezentacji zasad religii – ciekawostkę dotyczącą kultury Bliskiego Wschodu przedstawia podręcznik SOP. Dotyczy ona ramadanu w państwach Zatoki Perskiej. Podczas postu nie wolno jeść, pić i palić papierosów w miejscach publicznych. Warto także zadbać o skromny ubiór<sup>93</sup>. Wskazówki te odzwierciedlają stan faktyczny, nie stanowią nadmiernej generalizacji, a ponadto nie są przedstawione w szukający sensacji sposób.

W ramach prezentacji kultury Bliskiego Wschodu jeden z podręczników zawiera obszerny fragment pt. „Kobiety Bliskiego Wschodu”. Zaczyna się od twierdzenia, że w państwach Bliskiego Wschodu występuje silna segregacja płciowa. Dotyczy to zwłaszcza tych państw, „w których islam jest religią państwową, a konstytucja opiera się na prawach religijnych”<sup>94</sup>. W zdaniu zawarta jest koniunkcja, co oznacza, że państwa muszą spełniać oba warunki. Islam jest religią państwową w wielu państwach muzułmańskich (ok. 30), w tym takich, których nie kojarzymy z dominującą rolą islamu w życiu społecznym, takich jak Malezja, Malediwy czy Tunezja. Konstytucje państw muzułmańskich mogą w różnym stopniu opierać się na prawie religijnym. N. Abiad wymienia w tej kategorii Arabię Saudyjską, Iran i Pakistan<sup>95</sup>, natomiast według rankingu islamizacji konstytucji wysokie pozycje mają także Malediwy, Somalia, Afganistan i Jemen<sup>96</sup>. Dalsza część wywodu dotyczy Arabii Saudyjskiej i otrzymania przez kobiety praw wyborczych oraz prawa do prowadzenia samochodu i oglądania na żywo meczów piłki nożnej. Kolejne informacje dotyczą zamalowywania twarzy kobiet na reklamach, zakazu wstępu do kawiarni i konieczności wysyłania kierowcy po odbiór zamówienia w państwach muzułmańskich. Tekst kończy się kolejną informacją o Arabii Saudyjskiej, która w 2019 roku zniosła obowiązek oddzielania kobiet i mężczyzn w restauracjach. Z rozdziału uczeń dowie się, że „muzułmańskie kobiety mają obowiązek zasłaniania włosów i często też twarzy” i pozna rodzaje zasłon<sup>97</sup>.

Przytoczony tekst jest przepełniony generalizacjami. Opis kobiet Bliskiego Wschodu – na co wskazywałby tytuł – sprowadzono do kilku informacji, które dotyczą bliżej nieokreślonych państw muzułmańskich. Jedynym wymienionym z nazwy – i to

<sup>92</sup> J. Otterbeck, *What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 2005, vol. 31, no. 4, s. 803.

<sup>93</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 43.

<sup>94</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, J. Sypniewski, *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021, s. 46–47.

<sup>95</sup> N. Abiad, *Sharia, Muslim States and International Human Rights Treaty Obligations: A Comparative Study*, British Institute of International and Comparative Law, London 2008.

<sup>96</sup> D. Ahmed, M. Gouda, *Measuring Constitutional Islamization: The Islamic Constitutions Index*, „Hastings International and Comparative Law Review”, vol. 38, no. 1, s. 50.

<sup>97</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, J. Sypniewski, *loc.cit.*

dwukrotnie – jest Królestwo Arabii Saudyjskiej. Przykłady z tego państwa dodatkowo wzmacniają przekaz dotyczący tego, jak dziwne i drobiazgowo są zakazy dotyczące funkcjonowania kobiet na Bliskim Wschodzie. Z jednej strony taka kobieta nie może sama udać się do restauracji, z drugiej – może pozwolić sobie na kierowcę, który przywozi jej zamówienie. Obrazu dopełnia ciekawostka – znowu z Arabii Saudyjskiej – dotycząca tego, że Starbucks musiał zmienić swoje logo na lokalnym rynku, tak aby nie przedstawiało wizerunku kobiety. Trudno powiedzieć, skąd autorzy czerpią wiedzę na temat tego, że muzułmańskie kobiety mają często obowiązek zasłaniania twarzy. Zdecydowana większość z nich tego nie robi. Być może wynika to z ogólnej narracji uogólniającej życie kobiet w Arabii Saudyjskiej na losy wszystkich muzułmanek, jednak i tam nie ma obowiązku zasłaniania twarzy przez kobiety. Owszem, część z nich nosi *nikab*, ale inne tego nie robią. Podręcznik MAC nie tylko powielił stereotypy na temat kobiet w islamie, ale także dokonuje generalizacji wydarzeń w Arabii Saudyjskiej (liczba mieszkańców to ok. 35 mln) na cały Bliski Wschód (ponad 500 mln). Warto wspomnieć, że normy wynikające z islamu i lokalnych tradycji w Królestwie są postrzegane jako rygorystyczne przez innych mieszkańców świata arabskiego<sup>98</sup> – tym bardziej trudno spodziewać się, że przykład Arabii Saudyjskiej jest reprezentatywny dla całego regionu.

Jak wspomniano we wprowadzeniu, w częściach podręczników dotyczących Indii rzadko pojawiają się wzmianki o muzułmanach, którzy stanowią liczną mniejszość. Najbardziej szczegółowe informacje zawiera podręcznik MAC, omawiając podział Indii Brytyjskich na Pakistan i później Bangladesz, a także wskazując na istnienie 15% mniejszości muzułmańskiej w tym kraju<sup>99</sup>. Z kolei autorzy podręcznika WSiP zwracają uwagę na dyskryminację muzułmanów w Indiach<sup>100</sup>, a w podręczniku SOP można znaleźć informację o tym, że muzułmanie w Indiach stanowią 13% populacji<sup>101</sup>.

## Liceum ogólnokształcące i technikum

Podstawa programowa dla uczniów liceów i techników jest znacznie uboższa w wątki muzułmańskie niż analogiczny dokument dla uczniów szkół podstawowych. Islam i muzułmanie pojawiają się w zasadzie wyłącznie w programie klasy II, który dotyczy geografii społeczno-ekonomicznej świata. Teoretycznie wątków dotyczących

<sup>98</sup> Por. np. S. Ezzi, E. Teal, G. Izzo, *The Influence of Islamic Values on Connected Generation Students in Saudi Arabia*, "Journal of International Business and Cultural Studies" 2014, vol. 9, s. 4.

<sup>99</sup> M. Figa, D. Marszał, Ł. Mędrzycki, J. Sypniewski, *op.cit.*, s. 39.

<sup>100</sup> A. Lechowicz, M. Lechowicz, P. Stankiewicz, A. Głowacz, *Geografia 8. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021, s. 34.

<sup>101</sup> W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej...*, s. 37.

świata islamu mogłoby być sporo, albowiem tematyka nauczania obejmuje podział polityczny świata, system kolonialny i jego rozpad, a także procesy integracyjne i dezintegracyjne. W praktyce problematyka dotycząca islamu i muzułmanów zostaje zawężona do trzech zagadnień: konfliktów zbrojnych i terroryzmu, kręgów kulturowych i ich specyfiki oraz migracji.

## Klasa I

Klasa I jest poświęcona jest geografii fizycznej. W związku z tym odniesień do państw muzułmańskich w podręcznikach zamieszczono stosunkowo niewiele. W rozdziale o hydrosferze znajduje się zazwyczaj zdjęcie rzeki Nil<sup>102</sup>, uzupełnione opisem, że jest to najdłuższa rzeka Afryki i że stała się podstawą rozwoju cywilizacji Egiptu. W rozdziale o rzeźbotwórczej działalności wiatru pojawiają się zdjęcia pustyń: Sahary, a także mniej znanych, takich jak Wielki Erg Zachodni, Ar-Rab al-Chali, Czarna Pustynia<sup>103</sup>.

W zakresie rozszerzonym pojawia się przykład Morza Arabskiego jako morza otwartego<sup>104</sup>, pustynia w Maroku jako przykład ubogiej roślinności<sup>105</sup>, delta Nilu jako przykład madów<sup>106</sup> i grzyby skalne z Pustyni Zachodniej w Egipcie<sup>107</sup>. Ponadto w podręczniku Nowej Ery dwie strony zostały poświęcone rodzajom pustyń. Wśród przykładów pustyń piaszczystych są Wielki Erg Zachodni i Wschodni oraz Ar-Rab al-Chali, kamiennych – Wyżyna Irańska i Sahara oraz zwirowych – Sahara na Półwyspie Arabskim. Co ciekawe, nazwy dwóch z trzech rodzajów pustyń – *serir*, *hamada*, a także *erg* – pochodzą z języka arabskiego.

## Klasa II

Program klasy II dotyczy geografii społeczno-ekonomicznej świata. Z tego powodu problematyka dotycząca islamu i muzułmanów jest rozsiana po kilku działach. Informacje o państwach muzułmańskich pojawiają się w działach dotyczących kształtowania się ładu globalnego po II wojnie światowej, konfliktach zbrojnych, migracjach,

<sup>102</sup> Z. Zaniewicz, *Geografia 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2019, s. 138; S. Kurek, *Geografia 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2021, s. 86.

<sup>103</sup> S. Kurek, *op.cit.*, s. 143–146.

<sup>104</sup> R. Malarz, M. Więckowski, P. Kroh, *Oblicza geografii 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 221.

<sup>105</sup> *Ibidem*, s. 399.

<sup>106</sup> R. Malarz, M. Więckowski, *Oblicza geografii 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 254.

<sup>107</sup> *Ibidem*, s. 264.

strukturze etnicznej i religijnej państw, wpływie religii na życie społeczne i gospodarcze, kręgach kulturowych, a także marginalnie w działach dotyczących gospodarki, rolnictwa, przemysłu i usług.

Pierwszy temat, w którym jest więcej wątków muzułmańskich, dotyczy konfliktów zbrojnych i terroryzmu. W tym przypadku ciekawe są proporcje – jak wiele zamachów terrorystycznych zostało dokonanych przez osoby inne niż muzułmanie – oraz sposób opisu. Podręcznik wydawnictwa Operon wskazuje na przyczyny ekonomiczne i religijne konfliktów na przykładach państw muzułmańskich, jednak nie są one oczywiste – są to konflikty o wodę na Bliskim Wschodzie oraz konflikt o prowincję Kaszmir<sup>108</sup>. Konflikty na Bliskim Wschodzie są omawiane na przykładzie izraelsko-palestyńskiego, wojen domowych (Liban, Syria) i rejonu Zatoki Perskiej. Państwa muzułmańskie spoza Bliskiego Wschodu zaangażowane w konflikty to Pakistan (Kaszmir) i Turcja (z Grecją o Cypr). W podręczniku Nowej Ery państwa muzułmańskie pojawiają się jako przykłady podmiotów wchodzących w konflikty o charakterze ekonomicznym (o wodę i o surowce) oraz społecznym (o Kaszmir)<sup>109</sup>. W podręczniku Nowej Ery znajduje się lista dziesięciu konfliktów zbrojnych, z których osiem dotyczy państw muzułmańskich. Ciekawa jest definicja Państwa Islamskiego: „ugrupowanie, które rości sobie prawo do traktowania jako państwo obszaru w Iraku i Syrii będącego pod kontrolą tego ugrupowania”<sup>110</sup>. Zakres rozszerzony podręcznika Nowej Ery zawiera przykłady konfliktów podzielone według kontynentów. Na dziewięć przykładów cztery nie dotyczą państw muzułmańskich (a te, które dotyczą, to Kosowo, Palestyna, Kaszmir/Dżammu, Syria/Iran oraz dwa Sudany<sup>111</sup>, później szczegółowo został omówiony konflikt w Somalii). Wśród ofiar działalności tzw. Państwa Islamskiego są wymienieni wyłącznie chrześcijanie.

O ile w przypadku konfliktów zbrojnych narracja jest w miarę poprawna, o tyle w przypadku zamachów terrorystycznych dominują ewidentnie ataki dokonywane przez muzułmanów. Podręcznik Operon wymienia trzy przykłady organizacji terrorystycznych (w tym dwie muzułmańskie) oraz zamachów terrorystycznych, z których większość została dokonana przez muzułmańskich radykałów (nie jest to jednak wskazane w ich opisach poza zamachem z 11 września 2001 roku i Al-Ka'ida). Mimo że te najbardziej znane zamachy są w dużej mierze popełniane w państwach szeroko rozumianego Zachodu, to jednak autorzy wskazują, że większość zamachów

<sup>108</sup> A. Małąg, *Geografia 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2020, s. 43.

<sup>109</sup> T. Rachwał, R. Uliszak, K. Wiedermann, P. Kroh, *Oblicza geografii 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 211.

<sup>110</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>111</sup> T. Rachwał, W. Kilar, *Oblicza geografii 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 27.



odnotowuje się w pięciu państwach muzułmańskich<sup>112</sup>. W podręczniku Nowej Ery lista zamachów terrorystycznych jest bardziej zróżnicowana – na siedem przykładów dwa dotyczą niemuzułmanów, w tym cztery to „walka islamistów”<sup>113</sup>, albo „święta wojna islamistów”, a pozostałe to walka Czechenów i konflikt między Pakistanem a Indiami<sup>114</sup>. W podręczniku w zakresie rozszerzonym zamachów terrorystycznych jest 13, w tym 11 dokonanych przez muzułmanów i zamachy w Norwegii i w Nowej Zelandii. Są one nazywane w podobny sposób jak w wersji podstawowej<sup>115</sup>. W zeszytach ćwiczeń również znajdują się zadania dotyczące konfliktów (znaczna część rozgrywa się w państwach muzułmańskich). W zeszytach ćwiczeń Nowej Ery jedno z zadań jest poświęcone zamachom terrorystycznym – wszystkie przykłady zamachów zostały przeprowadzone przez muzułmanów. W wersji rozszerzonej ćwiczeń również można odnaleźć zadanie poświęcone zamachowi terrorystycznemu dokonanemu przez wyznawców islamu<sup>116</sup>.

Drugi temat, w którym pojawia się islam i muzułmanie, dotyczy kręgów kulturowych i wpływu religii na życie społeczno-gospodarcze. W podręczniku Operona jest on omówiony w sposób encyklopedyczny – podano informację, że jest monoteistyczną religią, której prorokiem jest Mahomet, wymienia się pięć filarów i świętą księgę – Koran. Autorzy dodają także, w co wierzą muzułmanie – w nieśmiertelność duszy ludzkiej i zmartwychwstanie (a zatem podają łącznie pięć filarów i dwa dogmaty islamu)<sup>117</sup>. Opis islamu zawiera informacje na temat szari’atu, ról społecznych kobiet i mężczyzn, a także zakazów alimentacyjnych i konfliktów na tle religijnym. Autorzy starają się te informacje wyważyć. Na przykład piszą, że kobieta i mężczyzna są sobie równie według Koranu, ale ponieważ kobieta jest bezbronna, musi być posłuszna wobec męża; alkoholu pić nie wolno, ale w praktyce ten zakaz nie zawsze jest przestrzegany. Szari’at jest przedstawiony w dość ogólnikowy sposób jako „prawo kanoniczne (sic!) [...], które reguluje wszystkie dziedziny życia. Dopuszcza ono na przykład kary cielesne, choć zaleca stosować je jako ostateczność oraz poligamię”<sup>118</sup>. Podręcznik wydawnictwa Nowa Era przedstawia dogmaty oraz filary islamu. Wpływ religii na życie gospodarcze jest poprawny i dotyczy zakazów alimentacyjnych i ich kon-

<sup>112</sup> A. Małąg, *op.cit.*, s. 47.

<sup>113</sup> Islamista w języku polskim to osoba zajmująca się naukowo islamem (tak jak germanista zajmuje się językiem niemieckim).

<sup>114</sup> K. Maciążek, *Oblicza geografii 2. Karty pracy ucznia dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 23.

<sup>115</sup> T. Rachwał, W. Kilar, *op.cit.*, s. 32–33.

<sup>116</sup> V. Feliniak, E. Jaworska, B. Marczevska, S. Ropel, *Oblicza geografii 2. Naturalne karty pracy ze wskazówkami do rozwiązywania zadań dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 21.

<sup>117</sup> A. Małąg, *op.cit.*, s. 107.

<sup>118</sup> *Ibidem*, s. 110.



sekwencji, postu w ramadanie i konfliktów. Jeżeli chodzi o życie człowieka, autorzy wymieniają konieczność stosowania się do trzech filarów (*zakaat, hadżdż, saum*), niższą pozycję kobiet w społeczeństwach, ich ubiór, wielożeństwo oraz szari'at. Podobnie jak w Operonie jest to „prawo oparte na Koranie – uznaje kary cielesne (np. w Iranie, Sudanie)”<sup>119</sup>. Islam jest przedstawiony w wersji rozszerzonej przez pryzmat filarów i dogmatów; wyróżniono także dwa odłamy – sunnizm i szyizm<sup>120</sup>. We wpływie religii dodano informacje o elementach bankowości muzułmańskiej.

Kolejna część rozważań na temat kultur i religii dotyczy kręgów kulturowych. Te są ukazane z perspektywy Huntingtonowskich kręgów cywilizacyjnych. Krąg „islamski” znajduje się na terenie od Sahary włącznie, po muzułmańskie państwa Azji Środkowej. Muzułmańskie państwa Azji Południowo-Wschodniej nie są według tej klasyfikacji kręgiem islamskim, a Azją Południowo-Wschodnią. W definicji podręcznika Operon „krąg islamski stanowią obszary, gdzie dominującą religią jest islam”<sup>121</sup>. Autorzy dodają, że islam jest utożsamiany z krajami arabskimi, jednak państwa w większości muzułmańskie to także Malezja, Brunei i Indonezja. Mają jednak inną specyfikę kulturową, wierzenia i praktyki nierzadko obce klasycznemu islamowi. W podręczniku Nowej Ery również Azja Południowo-Wschodnia należy częściowo do kręgu islamskiego (a nie tylko Afryka i Bliski Wschód). Charakteryzuje się on państwowością ukształtowaną przez islam, oficjalnym uznawaniem wielożeństwa mężczyzn oraz niewskazaną rywalizacją kobiet z mężczyznami i koniecznością noszenia przez kobiety tradycyjnych strojów (np. czadorów), posłuszeństwem wobec mężów i ograniczoną możliwością kontaktu z obcymi<sup>122</sup>. Wersja rozszerzona podręcznika zawiera dodatkowo sugestywne zdjęcie czterech kobiet w czadorach i informuje, że w wielu krajach obowiązuje prawo szari'atu lub prawo ukształtowane na jego bazie i z tego powodu nakazy religijne decydują, co jest dozwolone, a co zakazane. Kobiety znajdujące się na zdjęciu (a samo zdjęcie nie jest jednoznaczne) są opatrzone podpisem: „Według tradycji w islamskim kręgu kulturowym kobiety powinny pozostać w cieniu mężczyzn i być im bezwzględnie posłuszne, a także mieć ograniczone kontakty z obcymi. Z tego powodu noszą stroje zakrywające ciało, np. czador”<sup>123</sup>. Co więcej, „jedną z wartości i podstawą organizacji społecznej jest siła, nawet jeżeli wiąże się z przemocą”<sup>124</sup>. Można zauważyć, że te stereotypowe informacje powielają przekonania, które przy okazji omawiania kwestii kobiet na Bliskim Wschodzie podawały wcześniejsze podręczniki. Dla równowagi autorzy dodają także dział dotyczący bogactwa kulturowego.

<sup>119</sup> K. Maciążek, *op.cit.*, s. 67.

<sup>120</sup> T. Rachwał, W. Kilar, *op.cit.*, s. 93.

<sup>121</sup> A. Małąg, *op.cit.*, s. 119.

<sup>122</sup> T. Rachwał, R. Uliszak, K. Wiedermann, P. Kroh, *op.cit.*, s. 69.

<sup>123</sup> T. Rachwał, W. Kilar, *op.cit.*, s. 98.

<sup>124</sup> *Ibidem*, s. 98.

Z kręgu muzułmańskiego pochodzą cyfry, ikonoklazm, za sprawą którego rozwinęła się ornamentyka i architektura<sup>125</sup>. Wersja rozszerzona zawiera informacje o medycynie i matematyce<sup>126</sup>. Zdobi je zdjęcie „meczetu piątkowego” w Heracie<sup>127</sup>. Autorzy nie tłumaczą, dlaczego meczet jest piątkowy.

W pozostałych rozdziałach wątki dotyczące muzułmanów i państw muzułmańskich pojawiają się sporadycznie:

- 1) Omawiając migracje, autor podręcznika Operon wskazuje na definicję uchodźcy, a także wymienia państwa o największej ich liczbie – Turcję, Pakistan, Ugandę, Sudan i Niemcy. Dodaje, że tylko 16% uchodźców przebywa w państwach rozwiniętych. Kryzys uchodźczy w Europie przedstawia, wskazując na motywacje państw europejskich i racje uchodźców – pierwsze mają obawy przed skalą i tym, kto przybywa, drudzy zaś walczą o swoje bezpieczeństwo<sup>128</sup>. Podręcznik Nowej Ery dodaje informację o imigracji zarobkowej do państw Zatoki Perskiej, co wiąże się z wysokim tempem rozwoju tego regionu<sup>129</sup>. W rozdziale tym pojawia się także wzmianka o Kurdach i ich dążeniach niepodległościowych<sup>130</sup>.
- 2) W rozdziale na temat usług jest omawiana turystyka religijna, w kontekście której wymienia się pielgrzymkę do Mekki<sup>131</sup>. Wymieniony jest także Egipt jako przykład monokultury turystycznej i wpływu zamachów terrorystycznych na sektor turystyki<sup>132</sup>, a także sztuczne wyspy w ZEA<sup>133</sup>. W podręczniku Nowej Ery turystyka na Bliskim Wschodzie jest ukazana holistycznie poprzez kurorty (ale co ciekawe te w ZEA i Arabii Saudyjskiej) oraz zabytki starożytnego Egiptu<sup>134</sup>. W wersji rozszerzonej szczegółowo została omówiona Jerozolima<sup>135</sup>.
- 3) Wydawnictwo Operon wskazuje, że na rozwój gospodarczy państw wpływa religia i że w państwach muzułmańskich kobiety rzadziej pracują zawodowo<sup>136</sup>. W podręczniku Nowej Ery są omówione modele rodziny, w tym rodzina poligamiczna. Autorzy dodają, że ze względów ekonomicznych wielu muzułmanów decyduje się na posiadanie tylko jednej żony<sup>137</sup>. Wśród pozaprzyrodniczych czynników rozwoju autorzy podręcznika Operon wskazują na konflikty zbrojne oraz ataki

<sup>125</sup> K. Maciążek, *op.cit.*, s. 71.

<sup>126</sup> T. Rachwał, W. Kilar, *op.cit.*, s. 101.

<sup>127</sup> *Ibidem*.

<sup>128</sup> A. Małąg, *op.cit.*, s. 89–90.

<sup>129</sup> K. Maciążek, *op.cit.*, s. 55–56.

<sup>130</sup> *Ibidem*, s. 60.

<sup>131</sup> A. Małąg, *op.cit.*, s. 280.

<sup>132</sup> *Ibidem*, s. 282.

<sup>133</sup> *Ibidem*, s. 286.

<sup>134</sup> T. Rachwał, R. Uliszak, K. Wiedermann, P. Kroh, *op.cit.*, s. 199.

<sup>135</sup> T. Rachwał, W. Kilar, *op.cit.*, s. 312.

<sup>136</sup> A. Małąg, *op.cit.*, s. 51.

<sup>137</sup> K. Maciążek, *op.cit.*, s. 44.

terrorystyczne, podając, że Syria była niegdyś dobrze funkcjonującym państwem. Na zdjęciu jest pokazana ulica w Stambule, zniszczona po zamachu terrorystycznym – rzadko kiedy zdjęcia dotyczące skutków terroryzmu ukazują zniszczenia w państwach muzułmańskich<sup>138</sup>. W podręczniku Nowej Ery podobną rolę odgrywa zdjęcie z Syrii<sup>139</sup>. W dziale dotyczącym globalizacji pojawia się zdjęcie z pokazu mody z modelką w hidżabie<sup>140</sup>.

- 4) Jako przykład adaptacji do warunków naturalnych autorzy podręcznika Operon pokazują pola uprawne na saudyjskiej pustyni<sup>141</sup>. W rozdziale dotyczącym rolnictwa i produkcji zwierzęcej na świecie pojawia się wielbłąd. W podręczniku Operona jest to siła pociągowa, środek transportu, dostawca wełny, mleka i mięsa, a z mleka robi się specjalne czekoladki<sup>142</sup>. W rozdziale dotyczącym energii podano przykład Wielkiej Tamy Asuańskiej na Nilu<sup>143</sup>.
- 5) Wzmianki o państwach muzułmańskich pojawiają się w dziale dotyczącym kolonializmu, choć głównie jako informacja, że państwa Bliskiego Wschodu znajdowały się pod dominacją europejską i powstały po I wojnie światowej (a wcześniej wiele z nich znajdowało się w granicach Imperium Osmańskiego)<sup>144</sup>, a także o nowych państwach, które niedawno pojawiły się na mapie świata – jak Timor Wschodni czy Sudan Południowy<sup>145</sup>. Wątki te są rozwinięte jedynie w podręczniku Nowej Ery w zakresie rozszerzonym, w którym informuje się o jednostronnym i niewłaściwym postrzeganiu kolonializmu jako procesu niosącego cywilizację<sup>146</sup>. Mimo wszystko można powiedzieć, że problematyka kolonialna i postkolonialna nie została wystarczająco wyeksploatowana, zwłaszcza że to ona pozwala na zrozumienie współczesnych zależności na świecie.

### Klasa III

Program geografii klasy III dotyczy Polski – środowiska przyrodniczego, społeczeństwa i gospodarki. Z tego powodu wzmianek o muzułmanach i islamie jest niewiele. W podręcznikach z zakresu podstawowego w zasadzie ich nie ma, a w podręcznikach z zakresu rozszerzonego informacja o muzułmanach pojawia się w kontekście

<sup>138</sup> A. Małag, *op.cit.*, s. 73.

<sup>139</sup> K. Maciążek, *op.cit.*, s. 47.

<sup>140</sup> *Ibidem*, s. 96.

<sup>141</sup> A. Małag, *op.cit.*, s. 75.

<sup>142</sup> *Ibidem*, s. 192.

<sup>143</sup> *Ibidem*, s. 308; K. Maciążek, *op.cit.*, s. 220.

<sup>144</sup> A. Małag, *op.cit.*, s. 20.

<sup>145</sup> K. Maciążek, *op.cit.*, s. 15.

<sup>146</sup> T. Rachwał, W. Kilar, *op.cit.*, s. 12.

mniejszości etnicznych. W podręczniku wydawnictwa Operon<sup>147</sup> wzmianka widnieje w dziale dotyczącym dziedzictwa kulturowego Polski. Dotyczy ona drewnianych meczetów i dawnego osadnictwa tatarskiego (na zdjęciu meczet w Kruszyńskich). Autorzy wskazują, że osadnictwo tatarskie rozpoczęło się za czasów króla Jana III Sobieskiego (choć faktycznie było to od końca XIV wieku, a zatem trzy stulecia wcześniej). W podręczniku Nowej Ery omówiono miejsca zamieszkiwania Tatarów (oprócz rdzennych terenów w województwie podlaskim wskazano także na duże miasta – Warszawę i Gdańsk), początki osiedleń (tym razem prawidłowo – XIV wiek) i najważniejsze organizacje<sup>148</sup>. Nie znalazłam w podręcznikach wzmianek o innych społecznościach muzułmańskich w Polsce, choć licznie jest ich znacznie więcej niż Tatarów.

Społeczność muzułmańska w Polsce jest nieliczna – według różnych szacunków jest to 30–45 tys. ludzi. Tatarzy stanowią wśród nich mniejszość – ich liczbę szacuje się bowiem na 3–5 tys. osób. Na przykładzie muzułmanów można powiedzieć, że przekaz dotyczący istnienia na terenie Polski ludzi odmiennych kulturowo ma charakter „wielokulturowości sentymentalnej”, a zatem koncentruje się na historycznych i niewielkich liczebnie mniejszościach etnicznych i narodowych. Osoby pochodzące z innych kontynentów czy wyznające inne religie niż chrześcijańska są lokowane albo w odległych geograficznie krajach, albo jako imigranci w państwach Europy Zachodniej<sup>149</sup>. W tym przypadku islam w Polsce został przedstawiony wyłącznie jako religia indygeniczna – związana z obecnością Tatarów, czyli polskich muzułmanów.

## Przeгляд ilustracji

Podręczniki do geografii cechują się w większości bogactwem środków obrazowych, niektóre z nich wręcz przypominają albumy. W przypadku geografii różnorodność treści przekłada się na wielość form graficznych – są to fotografie, rysunki, wykresy i diagramy (a także kartogramy i kartodiagramy), mapy i schematy oraz tabele<sup>150</sup>. W kontekście islamu i muzułmanów szczególnie istotne wydają się fotografie. Z tego powodu zdecydowałam się na uzupełnienie jakościowej analizy treści

<sup>147</sup> P. Ciesielski, *Geografia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2021, s. 232–233.

<sup>148</sup> M. Świtoniak, T. Wieczorek, R. Malarz, T. Karasiewicz, M. Więckowski, *Oblicza geografii 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 183.

<sup>149</sup> M. Barwiński, *Wielokulturowość we współczesnych polskich badaniach geograficznych i edukacji geograficznej – zarys problematyki*, „Przeгляд Geograficzny” 2016, t. 88, z. 2, s. 155.

<sup>150</sup> P. Wojtanowicz, *Środki obrazowe w podręczniku szkolnym*, w: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, J. Rodzoń, P. Wojtanowicz (red.), UMCS, Lublin 2009, s. 40.

ilościową analizą fotografii zawartych w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń. Wykaz głównych tematów ilustracji zawiera zestawienie w tabeli 1.

**Tabela 1.** Podsumowanie ilustracji w podręcznikach do geografii

Etap	Klasa	Tematyka	Liczba
Szkoła podstawowa	V	Oaza	6
		Pustynia, koczownicy, las, miasto Zatoki Perskiej, wielbłąd	po 2
	VI	Imigranci/uchodźcy	5
		Ponton na morzu	3
		Hagia Sophia	2
	VII	Tatarzy i kultura tatarska	5
	VIII	Inwestycje ZEA	12
		Miasto (najczęściej stolica państwa Zatoki lub Jerozolima)	9
		Mekka – Al-Kaba	6
		Rafinerie ropy naftowej	4
		Hidżab/nikab	3
Kurdowie, demonstracje		po 2	
Liceum i technikum	I	Pustynia	6
		Rzeka (Nil)	3
	II	Miasto (głównie Jerozolima, miasta państw Zatoki Perskiej)	6
		Meczet (głównie w Arabii Saudyjskiej)	8
		Terroryzm – sprawy i skutki	7
	III	Meczet tatarski	1

Źródło: opracowanie własne.

W analizowanych podręcznikach i zeszytach ćwiczeń można z jednej strony wskazać na dominujące rodzaje zdjęć, z drugiej zaś na dominujące motywy. Zestawienie tych dwóch cech ilustracji ukazuje dodatkowy wymiar narracji w podręcznikach<sup>151</sup>.

<sup>151</sup> Ponadto w kilku miejscach pojawiają się zdjęcia muzułmanów bez kontekstu. W podręczniku wydawnictwa Wiking jest zdjęcie Tatarki w meczecie w Bohonikach (E. Dudek, J. Wójcik, R. Wers, *Geografia. Polska. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2017, s. 103). Brakuje natomiast informacji na temat tej grupy etnicznej. W podręczniku SOP pojawia się zdjęcie imigrantów w pontonie płynących na wyspę Lampedusa w rozdziale na temat demografii Europy, w którym co prawda wskazuje się (jednym zdaniem), że państwa Europy Zachodniej przyjmują imigrantów, ale nie stanowi to kontekstu dla zdjęcia, gdyż tekst dotyczy wyłącznie przykładów dodatniego i ujemnego salda migracji i przyrostu rzeczywistego (W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, SOP Oświatowiec. Toruń 2017, s. 80). Stosowna informacja o tym, że muzułmanie uciekają z regionów ogarniętych wojną pojawia się kilka stron później, jednak już w innym kontekście – struktury narodowościowej i wyznaniowej ludności (W. Białek, G. Wnuk, *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, SOP Oświatowiec. Toruń 2017, s. 83). W jeszcze innym podręczniku pojawiła się wzmianka o niepodległości Kosowa w ramach działu dotyczącego mapy politycznej Europy (R. Malarz, M. Szubert,

Wśród rodzajów zdjęć zdecydowanie dominują te z Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej (90 na 125 fotografii), głównie z państw Zatoki Perskiej (37, na pozostałe państwa Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej przypadają 53 fotografie). Ponadto 28 zdjęć zostało zrobionych w państwach zachodnich, a jedynie 7 w innych miejscach. Tych ostatnich jest niewiele. Jest to bojownik Asz-Szabab (najpewniej z Somalii), lasy równikowe w Malezji (dwa zdjęcia), meczet w Heracie (Afganistan), zniszczony kościół w Nigerii, trzęsienie ziemi na Sumatrze (Indonezja) i Tadź Mahal (Indie). Fotografii z innych państw muzułmańskich nie ma. Innymi słowy islam i muzułmanie mieszkają przede wszystkim na Bliskim Wschodzie, zwłaszcza w państwach Zatoki Perskiej oraz w państwach zachodnich.

Zdjęcia z Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej przedstawiają ukształtowanie terenu (oazy – 6, pustynie – 6), czasami z mieszkańcami ubranymi w tradycyjny sposób (namiot Tuaregów, Beduin z wielbłądem, karawana). Najczęściej przedstawianym miastem jest Jerozolima (6) i Sтамбуł (4). Na niektórych zdjęciach pojawiają się zabytki, w tym meczety (Hagia Sophia – 2, Al-Kuds, meczet w Isfahanie i Stambule, a także zabytki starożytnego Egiptu). Kilka zdjęć ilustruje konflikty (mur na granicy tureckiej, mur w Strefie Gazy) i ich następstwa (zniszczona Syria, zniszczony Sтамбуł, zniszczone zabytki w Iraku, aresztowany Palestyńczyk). Poza zdjęciami panoram miast i jednego ilustrującego egipskie kurorty turystyczne, w zasadzie nie ma fotografii ukazujących Bliski Wschód jako region, do którego dotarła nowoczesność. Jedynie na trzech fotografiach mieszkańcy regionu nie są ubrani w sposób tradycyjny, albo nie są bojownikami – są to dwa zdjęcia z demonstracji Kurdów i jedno z demonstracji w Egipcie podczas Arabskiej Wiosny.

Diametralnie inny obraz ilustrują fotografie z państw Zatoki Perskiej. W tym przypadku dominują zdjęcia, które pokazują inwestycje w tych państwach, nowoczesną infrastrukturę, sztuczne wyspy (sześć zdjęć poświęcono sztuczным wyspom z ZEA, rafineriom (3) i panoramom nowoczesnych miast (Dubaj, Rijad). Istotnym wątkiem pojawiającym się na fotografiach są meczety – zwłaszcza w Mekce (7) i Medynie (2) – a także zdjęcia przedstawiające rdzennych mieszkańców państw Zatoki Perskiej w tradycyjnych strojach (2).

Jeszcze inny obraz wyłania się z fotografii przedstawiających muzułmanów na Zachodzie. Dominują jednoznacznie zdjęcia ilustrujące kryzys uchodźczy – motywem przewodnim jest ponton, który albo płynie z ludźmi (4), albo jest ratowany (2); kolejne sześć zdjęć przedstawia uchodźców – w nielegalnych obozach (2), uchodźców z Syrii (2), uchodźców na granicy mocujących się z drutem kolczastym oraz uchodź-

---

T. Rachwał, *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 90). Temat nie został jednak rozwinięty, a osoby przedstawione na zdjęciu, które świętują ogłoszenie niepodległości przez Kosowo mają albańskie flagi. Warto byłoby wyjaśnić, z czego to wynika.

ców w podróży. Budowle muzułmańskie na Zachodzie to przede wszystkim meczet w Kruszynianach (3), Alhambra w Grenadzie (2), jest także jedno zdjęcie meczetu w Kolonii. Ponadto wątek tatarski ilustrują trzy kolejne zdjęcia Tatarów. Na trzech zdjęciach znajdują się kobiety – wszystkie obowiązkowo pozakrywane, w hidżabie czy nawet nikabie.

## Podsumowanie

Islam i muzułmanie są ukazywani w podręcznikach do geografii przez pryzmat kilku zagadnień: kryzysu uchodźczego, religii i kultury islamu na Bliskim Wschodzie, konfliktów zbrojnych i terroryzmu, surowców energetycznych i rozwoju państw Zatoki Perskiej. Są to zagadnienia, które zostały w największym stopniu rozbudowane. Zestawienie szczegółowe zawiera tabela 2.

**Tabela 2.** Podsumowanie tematów poruszanych w podręcznikach do geografii

Etap	Klasa	Dział w podstawie programowej	Opis
Szkoła podstawowa	V	Krajobrazy pustyni	Pustynie
		Klimat śródziemnomorski	Wzmianki o państwach muzułmańskich
	VI	Ludność	Kryzys uchodźczy, migracje z państw muzułmańskich, migranci a uchodźcy
		Turystyka w Europie Południowej	Muzułmańskie państwa Basenu Morza Śródziemnomorskiego
		Podział polityczny Europy	Państwa muzułmańskie
	VII	Migracje	Uchodźcy z państw muzułmańskich, kryzys uchodźczy
		Struktura etniczna i wyznaniowa Polski	Tatarzy (i muzułmanie)
	VIII	Bliski Wschód – kultura regionu	Islam
		Bliski Wschód – ropa naftowa	Państwa Zatoki Perskiej, dywersyfikacja gospodarcza, OPEC
		Bliski Wschód – obszar konfliktów zbrojnych	Konflikt izraelsko-palestyński, Kurdowie, kryzys uchodźczy
Liceum i technikum	I	Litosfera: działalność wiatru	Pustynie
	II	Konflikty i terroryzm	Konflikty zbrojne, zamachy terrorystyczne
		Migracje	Kryzys uchodźczy
		Religie i kręgi kulturowe	Islam, wpływ islamu na życie społeczne i gospodarcze
	III	Zróżnicowanie etnograficzne Polski	Wzmianki o Tatarach

Źródło: opracowanie własne.



Podręczniki do geografii łączą w sobie potrzebę przekazania wiedzy w sposób encyklopedyczny, zgodnie z treściami podstawy programowej, z koniecznością wyposażenia uczniów w wiedzę i umiejętności umożliwiające im rozumienie współczesnego świata. Połączenie tych dwóch aspektów może być kłopotliwe, zwłaszcza że reagowanie na wydarzenia współczesne wymaga sporej wiedzy i umiejętności odcięcia się od często stereotypowych przekazów medialnych. O ile zagadnienia dotyczące konfliktów zbrojnych czy wydobycia surowców energetycznych są w podręcznikach prezentowane poprawnie, o tyle zagadnienia dotyczące współczesności i islamu jako takiego pozostawiają wiele do życzenia. Przykładem takiego współczesnego wydarzenia jest kryzys uchodźczy w Europie, który jest przedstawiany nie tylko jako zagrożenie dla państw europejskich, ale przede wszystkim świadome wykorzystywanie sytuacji przez imigrantów ekonomicznych, którzy w sposób nielegalny starają się dostać do Europy, a następnie tworzą getta i nie chcą się integrować. Przykładem stereotypowego podejścia do islamu i jego roli jest większość opisów dotyczących roli kobiet, a także specyfiki prawa muzułmańskiego.

Sposób przedstawiania islamu i muzułmanów na poszczególnych etapach edukacyjnych w zasadzie się nie różni. Innymi słowy uczniowie studiujący w liceum czy technikum otrzymują podobny zestaw informacji jak uczniowie szkoły podstawowej, a uczniowie klasy VII uczą się podobnych zagadnień w ramach lekcji o kryzysie uchodźczym, co uczniowie klasy VI. Świadczy to albo o niedopracowaniu podstawy programowej, albo o trudności w opracowaniu innego rodzaju narracji na ten sam temat, aby przedstawić go z innej strony. Zarazem trudno oczekiwać po autorze czy nawet zespole autorów wielostronicowego podręcznika do geografii, aby byli specjalistami z zakresu islamistyki czy studiów bliskowschodnich. Zdaję sobie z tego sprawę, choć zarazem islam i muzułmanie są na tyle negatywnie stereotypizowani w naszym społeczeństwie, że warto by było, aby szkoła przynajmniej tych stereotypów nie powielala (jeżeli nie jest w stanie im przeciwdziałać).

Wydaje się, że pokazanie spektakularnego sukcesu gospodarczego arabskich państw Zatoki Perskiej ma służyć właśnie odczarowaniu świata arabskiego, a i być może świata islamu. Wyrafinowane inwestycje i nowoczesne miasta, takie jak Dubaj czy Abu Zabi, zdecydowanie przeczą zdjęciom tradycyjnych nomadów czy Beduinów na pustyni czy w oazie. Warto jednak zastanowić się, czy takie zróżnicowanie – przedstawienie arabskich państw Zatoki Perskiej jako oaz nowoczesności i pozostałych państw Bliskiego Wschodu jako miejsc, gdzie dominuje wyłącznie tradycja i ewentualnie konflikty, nie doprowadza do utrwalenia się stereotypowego wizerunku Bliskiego Wschodu z wyjątkiem od reguły, czyli arabskimi państwami Zatoki Perskiej.

Pisząc o stereotypach, nie sposób nie wspomnieć o tym, w jaki sposób muzułmanie są przedstawiani na Zachodzie. Są to wyłącznie imigranci/uchodźcy, którzy

masowo przybywają do Europy w ramach kryzysu uchodźczego, stanowiąc zagrożenie, wymuszając pomoc, ewentualnie kobiety w hidżabach lub nikabach ewidentnie niepasujących do krajobrazu europejskich miast. W Polsce społeczność muzułmańska została ograniczona wyłącznie do Tatarów.

Zarazem warto odnotować brak tematów, które być może pozwoliłyby na lepsze zrozumienie współczesnego świata. Jednym z nich jest głębsza refleksja nad rozpadem systemu kolonialnego i postkolonialnymi zależnościami. Podręczniki do geografii opierają się w dużej mierze na przebrzmiałej koncepcji zderzenia cywilizacji; rozwój terroryzmu motywowanego radykalnym islamem pomija często rolę uwarunkowań geopolitycznych; sposób przedstawienia kobiet w islamie jest esencjalistyczny i replikuje całą gamę stereotypów (choć zawiera stosunkowo niewiele miejsca), a w przypadku społeczności muzułmańskich na Zachodzie dominuje przekonanie o ich niedopasowaniu (w przeciwieństwie do polskich emigrantów zarobkowych). Wątki te są niestety replikowane na dalszych etapach edukacyjnych, na co wskazuje badanie abstraktów prac dyplomowych na temat islamu i muzułmanów zrealizowane przez zespół badaczek<sup>152</sup>.

## Bibliografia

- Abiad N., *Sharia, Muslim States and International Human Rights Treaty Obligations: A Comparative Study*, British Institute of International and Comparative Law, London 2008.
- Ahmed D., Gouda M., *Measuring Constitutional Islamization: The Islamic Constitutions Index*, "Hastings International and Comparative Law Review", vol. 38, no. 1.
- Bański J., *Jaka geografia? Uwarunkowania i spojrzenie w przyszłość*, „Przegląd Geograficzny” 2013, t. 85, z. 2.
- Barwiński M., *Wielokulturowość we współczesnych polskich badaniach geograficznych i edukacji geograficznej – zarys problematyki*, „Przegląd Geograficzny” 2016, t. 88, z. 2.
- Białek W., Wnuk G., *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, SOP Oświatowiec, Toruń 2018.
- Białek W., Wnuk G., *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, SOP Oświatowiec, Toruń 2017.
- Borzyńska M., Smoręda M., Szewczyk I., *Geografia 5. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021.
- Borzyńska M., Smoręda M., Szewczyk I., *Geografia 6. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021.

<sup>152</sup> A. Piel, K. Górak-Sosnowska, B. Abdallah-Krzepkowska, *The Need for Teaching Against Islamophobia in a Culturally Homogeneous Context: The Case of Poland*, w: *Islamic Studies in European Higher Education. Navigating Academic and Confessional Approaches*, J. Nielsen, S. Jones (Eds.), Edinburgh University Press, Edinburgh 2023 (w druku).

- Borzyńska M., Smoręda M., Szewczyk I., *Geografia 7. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2017.
- Chrabelski M., Dudaczyk M., *Geografia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021.
- Ciesielski P., *Geografia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2021.
- Császár Z., Vati T., *The Representation of Islam in the Hungarian Geography Textbooks*, "Review of International Geographical Education Online" 2012, vol. 2, no. 2.
- Dąbrowska B., Zaniewicz Z., *Geografia 7. Zeszyt ćwiczeń dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021.
- Delanty G., *Inventing Europe. Idea, Identity, Reality*, Palgrave Macmillan, London 1995.
- Dudek E., Wers R., *Geografia 8. Świat. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2018.
- Dudek E., Wójcik J., Wers R., *Geografia. Polska. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2017.
- European Fear Wave of Refugees Will Mean More Terrorism, Fewer Jobs*, Pew Research Center, 11.07.2016, <https://www.pewresearch.org/global/2016/07/11/europeans-fear-wave-of-refugees-will-mean-more-terrorism-fewer-jobs/> (dostęp: 3.02.2023).
- Ezzi S., Teal E., Izzo G., *The Influence of Islamic Values on Connected Generation Students in Saudi Arabia*, "Journal of International Business and Cultural Studies" 2014, vol. 9.
- Feliniak V., Jaworska E., Marczevska B., Ropel S., *Oblicza geografii 2. Maturalne karty pracy ze wskazówkami do rozwiązywania zadań dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Figa M., Marszał D., Mędrzycki Ł., Wójtowicz B., *Geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2020.
- Figa M., Marszał D., Mędrzycki Ł., Wójtowicz B., *Geografia. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2019.
- Figa M., Marszał D., Mędrzycki Ł., Sypniewski J., *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021.
- Figa M., Marszał D., Mędrzycki Ł., Prusko G., Sypniewski J., Wiecki W., *Geografia. Zeszyt ćwiczeń dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2020.
- Figa M., Marszał D., Mędrzycki Ł., Sypniewski J., Wójtowicz B., *Geografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021.
- Figa M., Marszał D., Wójtowicz B., *Geografia. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2018.
- Global Wealth Databook 2018*, Credit Suisse, październik 2018.
- Głowacz A., Lechowicz A., Lechowicz M., Stankiewicz P., *Geografia 7. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2017.
- Groenwald M., *Kontrowersje wokół dydaktyki geografii*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2015, t. LXX, z. 1.
- Grzelak E., Szymborska M., *Kategoryzacja swój/obcy w debacie społecznościowej w kontekście kryzysu migracyjnego w Europie*, „Studia Europaea Gnesnensia” 2018, nr 17.

- Ihtiyar N., *Geografie*, „Internationale Schulbuchforschung” 2004, vol. 26, no. 3.
- Ivanescu C., *Islam and Secular Citizenship in the Netherlands, United Kingdom, and France*, Palgrave Macmillan, London 2016.
- Knopik J., Kucharska M., Przybył R., Skomoroko K., Witek-Nowakowska A., *Zeszyt ćwiczeń do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Krzyżanowski M., *Discursive Shifts in Ethno-Nationalist Politics: On Politicization and Mediatization of the “Refugee Crisis” in Poland*, “Journal of Immigrant and Refugee Studies” 2018, vol. 16, no. 1–2.
- Kurek S., *Geografia 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2021.
- Landowski Z., *Islam: nurty, odłamy, sekty*, Książka i Wiedza, Warszawa 2008.
- Lechowicz A., Lechowicz M., Stankiewicz P., Głowacz A., *Geografia 5. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2018.
- Lechowicz L., Lechowicz M., Stankiewicz P., Głowacz A., *Geografia 6. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2019.
- Lechowicz A., Lechowicz M., Stankiewicz P., Głowacz A., *Geografia 8. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, WSiP, Warszawa 2021.
- Maciążek K., *Oblicza geografii 2. Karty pracy ucznia dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Malarz R., Szubert M., Rachwał T., *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Malarz R., Więckowski M., *Oblicza geografii 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Malarz R., Więckowski M., Kroh P., *Oblicza geografii 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Małąg A., *Geografia 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2020.
- Morgan H., Walker D., *The Portrayal of the Middle East in Four Current Textbooks*, “Middle East Studies Association Bulletin” 2008, vol. 42, no. 1/2.
- Otterbeck J., *What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks*, “Journal of Ethnic and Migration Studies” 2005, vol. 31, no. 4.
- Oueslati B., Mc Andrew M., Helly D., *Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and the Present Day*, “Journal of Educational Media, Memory, and Society” 2011, vol. 3, no. 1.
- Perry G., *Treatment of the Middle East in American High School Textbooks*, “Journal of Palestine Studies” 1975, vol. 4, no. 3.
- Piela A., Górak-Sosnowska K., Abdallah-Krzepkowska B., *The Need for Teaching Against Islamophobia in a Culturally Homogeneous Context: The Case of Poland*, w: *Islamic Studies in European Higher Education. Navigating Academic and Confessional Approaches*, J. Nielsen, S. Jones (Eds.), Edinburgh University Press, Edinburgh 2023.
- Pietrusińska M., *Narracje w polskim dyskursie prouchodzącym*, referat wygłoszony na XVII Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym, Wrocław 11–14 września 2019.

- Rachwał, T., Kilar W., *Oblicza geografii 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Rachwał T., Malarz R., Szczypiński D., *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Rachwał T., Szczypiński, D., *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Rachwał T., Uliszak R., Wiedermann K., Kroh P., *Oblicza geografii 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Rauch J., *The Economics of the Middle East. A Comparative Approach*, Oxford University Press, Oxford 2020.
- Robins P., *Turkey: Europe in the Middle East, or the Middle East in Europe?* w: *The Middle East and Europe. The Power Deficit*, B. Robertson (Ed.), Routledge, London 1998.
- Skomoroko K., *Zeszyt ćwiczeń do geografii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Spindler W., *2015: The Year of Europe's Refugee Crisis*, UNHCR, 8.12.2015, <https://www.unhcr.org/news/stories/2015/12/56ec1ebde/2015-year-europes-refugee-crisis.html> (dostęp: 2.03.2023).
- Szczepankiewicz-Rudzka E., *Zasada laickości V Republiki Francuskiej i jej implikacje prawno-polityczne*, „Politeja” 2020, nr 1, z. 64.
- Szkurlat E., *Koncepcje podręcznika do geografii w świetle współczesnych wymagań edukacyjnych*, w: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), UMCS, Lublin 2009.
- Szkurlat E., Piotrowska I., *GIS w nowych podstawach programowych geografii*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2018, t. 34.
- Szljajfer F., Zaniewicz Z., Rachwał T., Malarz R., *Planeta Nowa. Podręcznik do geografii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018.
- Świtoniak M., Wieczorek T., Malarz R., Karasiewicz T., Więckowski M., *Oblicza geografii 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Tracz M., Świętek A., *Zmiany programowe nauczania geografii w rzeczywistości szkolnej na przykładzie gimnazjum*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2014, t. VI.
- Wers R., *Geografia. Europa. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2019.
- Wers R., *Geografia. Krajobrazy. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wiking, Wrocław 2018.
- Westoff C., Frejka T., *Religiousness and Fertility among European Muslims*, “Population and Development Review” 2007, vol. 33, no. 4.
- Wojtanowicz P., *Środki obrazowe w podręczniku szkolnym*, w: *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), UMCS, Lublin 2009.
- Zaniewicz Z., *Geografia 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Opeiron, Gdynia 2019.
- Zecha S., Popp Y., Yaşar A., *Islam and Muslim Life in Current Bavarian Geography Textbooks*, “Review of International Geographical Education Online” 2016, vol. 6, no. 1.



---

## ROZDZIAŁ 6

# ISLAM I MUZUŁMANIE W PODRĘCZNIKACH DO WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE I EDUKACJI DLA BEZPIECZEŃSTWA

Aleksandra Tołczyk

---



Specyfika treści kształcenia w zakresie wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej i ponadpodstawowej sprawia, że islam i świat muzułmański pojawiają się na kartach podręczników stosunkowo rzadko, ale za to w różnych kontekstach. Nie bez znaczenia dla analizy tych treści jest fakt, że na przedmiocie wiedza o społeczeństwie spoczywa odpowiedzialne zadanie kształtowania i umacniania postaw obywatelskich i prospołnotowych wśród dzieci i młodzieży<sup>1</sup>. Podczas lekcji WOSu uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych poznają szerokie spektrum spraw i problemów społecznych, których zrozumienie ułatwić ma im harmonijne współistnienie i rozwój w społecznościach, których są częścią. Przedmiot wiedza o społeczeństwie jest zatem elementem składowym edukacji obywatelskiej, która powinna zaczynać się już w rodzinie i wspólnocie lokalnej, a dalej być kontynuowana w formie instytucjonalnej (właśnie w szkole) i nieformalnej<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Machałek, J. Korzeniowski, *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2011, s. 9–11.

<sup>2</sup> Zob. E. Bacia, F. Pazderski, S. Żmijewska-Kwiręg, *Edukacja obywatelska w Polsce. Analiza aktualnej sytuacji, zidentyfikowanych potrzeb oraz szans i barier rozwoju. Raport z badań*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.



Wzmacnianie postaw obywatelskich oraz kompetencji społecznych, będące zasadniczym celem kształcenia w zakresie wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, jest realizowane na podstawie treści kształcenia umieszczonych w podstawach programowych. Obejmują one m.in. takie zagadnienia, jak wiedza o państwie i prawie, prawa człowieka i ich ochrona, współczesne stosunki międzynarodowe. Mimo że znaczna część treści kształcenia jest osadzona w uznanym dorobku nauk społecznych i humanistycznych, to podręczniki do WOSu w porównaniu do swoich odpowiedników z innych przedmiotów są niezwykle silnie ukształtowane bieżącą sytuacją polityczną, społeczną, ekonomiczną czy kulturową w kraju i na świecie. Począwszy od 11 września 2001 roku, poprzez „wojnę z terroryzmem” i serię ataków terrorystycznych w państwach europejskich, na tzw. kryzysie uchodźczym z 2015 roku kończąc – uczniowie poznają wydarzenia, które przyczyniły się do niechęci i strachu przed muzułmanami i islamem (często podsycanym zresztą w dyskursie medialnym i politycznym<sup>3</sup>) i o tych wydarzeniach dzieci i młodzież uczą się z kart podręczników do WOSu. Promowanie wzajemnego zrozumienia i poszanowania różnorodności, a także przeciwdziałanie wszelkim formom nietolerancji i dyskryminacji jest jednym z absolutnych priorytetów dla społeczeństwa polskiego. Postawy i napięcia, które prowadzą do konfliktów między społecznościami, są często głęboko zakorzenione w stereotypach i błędnych wyobrażeniach o innych. Rola szkoły jako instytucji i nauczycieli ją tworzących oraz podręczników jest tutaj fundamentalna. Podręcznik jest bowiem podstawowym narzędziem w procesie kształcenia i wychowania obywatelskiego w warunkach szkolnych i „jako narzędzie intencjonalnej socjalizacji pośredniczy w transmisji określonego wizerunku rzeczywistości, przekazuje wiedzy, wartości, norm i zasad społecznych”<sup>4</sup>. Podręcznik do WOSu, jako źródło wspomnianych informacji, staje się dla ucznia przewodnikiem po otaczającym go świecie społeczno-politycznym i powinien pomóc mu ten świat zrozumieć, kształtując przy tym określone postawy, nawyki, wzorce zachowania.

Przedmiotem niniejszego rozdziału jest analiza dopuszczonych do użytku podręczników do wiedzy o społeczeństwie (WOS) i edukacji dla bezpieczeństwa (EdB) w zakresie przedstawionego w nich obrazu islamu i świata muzułmańskiego. W przypadku wiedzy o społeczeństwie przedmiotem analizy były wszystkie wzmianki o islamie i świecie muzułmańskim pojawiające się w podręcznikach. Odnotowywałam również nawet pojedyncze wizualne przedstawienie treści związane z islamem

<sup>3</sup> E. Górską, P.A. Rączkowiak, F. Gołębiowski, *Obraz muzułmanów, muzułmanek i islamu w polskich mediach*, Instytut Dyskursu i Dialogu 2022, [https://salamlab.pl/wp-content/uploads/empathy/raport\\_otwarcia\\_z\\_monitoringu\\_mediow-2022\\_01.pdf](https://salamlab.pl/wp-content/uploads/empathy/raport_otwarcia_z_monitoringu_mediow-2022_01.pdf) (dostęp: 17.01.2023).

<sup>4</sup> E. Zalewska, *Dyskurs podręcznikowy. Między tradycją a zmianą: Casus niemieckich podręczników do klas początkowych*, „Colloquium Edukacja – Polityka – Historia” 2018, nr 4, s. 127.



i światem muzułmańskim w formie ilustracji, grafik, fotografii i badałam kontekst ich wykorzystania. Po zidentyfikowaniu wszystkich interesujących mnie fragmentów przystąpiłam do ich analizy, która pozwoliła mi wyodrębnić sześć głównych bloków tematycznych, w których są poruszane bezpośrednio lub pośrednio kwestie związane z islamem: prawa człowieka, mniejszości narodowe i etniczne, islam jako religia, relacje państwo – Kościół, tzw. kryzys uchodźczy z 2015 roku i współczesny terroryzm. Z kolei w podręcznikach do edukacji dla bezpieczeństwa skupiłam się wyłącznie na problematyce zjawiska terroryzmu i sposobów jego prezentacji. W związku z powyższym struktura rozdziału ma charakter problemowy – kolejne elementy są analizowane w kolejności ujętej w podręcznikach.

## Podstawa programowa WOSu

Wiedza o społeczeństwie w szkole podstawowej jest realizowana na drugim etapie edukacyjnym (obejmującym klasy IV–VIII). Minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć z tego przedmiotu wynosi dwie godziny w klasie VIII. W świetle obowiązującej podstawy programowej wiedza o społeczeństwie to przedmiot interdyscyplinarny korzystający z dorobku nauk społecznych (socjologii, nauk o polityce i elementów: nauk o poznaniu i komunikacji społecznej, psychologii, ekonomii i nauk prawnych) oraz elementów nauk humanistycznych (kulturoznawstwa i etnologii)<sup>5</sup>. Treści kształcenia w zakresie wiedzy o społeczeństwie są kontynuowane, a także nabudowywane na kolejnym etapie kształcenia (w zakresie podstawowym). Podstawa programowa WOSu na etapie szkoły podstawowej została skonstruowana na koncepcji kręgów środowiskowych, która implikuje prezentację treści w podręcznikach w kolejności począwszy od kręgu najbliższego uczniowi – rodziny, poprzez społeczność lokalną, wspólnotę narodową i państwową, kończąc na społeczności międzynarodowej. Tym samym treści nauczania w szkole podstawowej są podzielone na dwanaście bloków tematycznych: społeczna natura człowieka, rodzina, szkoła i edukacja, prawa człowieka, nieletni wobec prawa, społeczność lokalna, społeczność regionalna, wspólnoty narodowe/etniczne i ojczyzna, udział obywateli w życiu publicznym – społeczeństwo obywatelskie, środki masowego przekazu, demokracja w Rzeczypospolitej Polskiej, sprawy międzynarodowe. Zidentyfikowane wzmianki dotyczące islamu i muzułmanów (bezpośrednio lub pośrednio) znajdują się przede wszystkim w trzech blokach

<sup>5</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/HISTORIA%2C%20WOS%2C%20GEOGRAFIA/Podstawa%20programowa%20kszt%20cenia%20og%20C3%B3lne%20z%20komentarzem.%20Sko%20C5%82a%20podstawowa%2C%20WOS.pdf> (dostęp: 11.04.2022).

tematycznych: prawa człowieka, wspólnoty narodowe/etniczne i ojczyzna, sprawy międzynarodowe. Warunki i sposób realizacji przedmiotu przedstawiono następująco:

kształcenie to ma umożliwiać rozwój umiejętności refleksyjnej obserwacji otaczającej rzeczywistości społecznej, w tym życia publicznego. Konieczna jest taka realizacja treści nauczania, aby uczniowie rozumieli przydatność poszczególnych zagadnień w codziennym życiu człowieka – członka poszczególnych grup i wspólnot społecznych. Sprzyjać to ma rozwojowi umiejętności rozpoznawania i rozwiązywania prostych problemów w życiu społecznym. Kształcenie to ma także prowadzić do ugruntowania postaw szacunku dla dziedzictwa narodowego i ogólnoświatowego oraz ciekawości poznawczej, otwartości i tolerancji<sup>6</sup>.

W przypadku liceum ogólnokształcącego wiedza o społeczeństwie jest nauczana w dwóch zakresach: podstawowym i rozszerzonym, z czego ten drugi to w zasadzie kontynuacja (nadbudowywanie i rozszerzanie) pierwszego (należy pamiętać, że w efekcie reformy systemu oświaty z 2017 roku uczniowie realizują dany zakres przedmiotu już od pierwszego roku nauki). Minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć dla zakresu rozszerzonego wynosi jedną godzinę w klasie I i II. Na WOS w zakresie rozszerzonym (dodatkowo poza wymiarem godzin określonym dla zakresu podstawowego) w czteroletnim okresie nauczania należy przeznaczyć osiem godzin tygodniowo. Podobnie jak w szkole podstawowej w tworzeniu programu nauczania dla zakresu podstawowego korzystano z dorobku nauk społecznych (socjologii, nauk o polityce, nauk prawnych, nauk o polityce publicznej oraz elementów nauk: o administracji, o mediach i psychologii), w przypadku zaś zakresu rozszerzonego – z dorobku nauk społecznych (socjologii, nauk o polityce, nauk prawnych, nauk o polityce publicznej oraz elementów nauk: o administracji, o mediach, o poznaniu i komunikacji społecznej oraz psychologii) oraz nauk humanistycznych (etnologii i kulturoznawstwa).

Omówienie treści podręczników w zakresie przedstawionego w nich obrazu islamu i świata muzułmańskiego rozpocznę od wątków poświęconych prawom człowieka. Następnie przejdę do wzmianek pojawiających się w tematach poświęconych mniejszościom narodowym i etnicznym. Dalej przeanalizuję treści związane z islamem w tematach o religiach i relacjach państwo – Kościół. Rozdział zakończę dwoma blokami: pierwszy będzie dotyczył tzw. kryzysu uchodźczego z 2015 roku, a drugi współczesnego terroryzmu.

---

<sup>6</sup> *Ibidem.*

## Prawa człowieka

Wzmianki o islamie i świecie muzułmańskim pojawiają się na kartach podręczników do WOSu przy okazji tematów poświęconych prawom człowieka. Uczniowie zapoznają się najpierw z pojęciem i genezą praw człowieka, następnie przechodzą zazwyczaj do omówienia podstawowych praw i wolności. Temat kończy się przedstawieniem systemów ochrony praw człowieka i przykładów ich łamania.

Nawiązania do islamu są osadzone na dwóch biegunach. Z jednej strony pojawia się religia jako podstawa filozofii praw człowieka (np. „prawa człowieka wynikają z przekonania o godności człowieka, a pogląd ten ma źródło w filozofii i wielu religiach, np. w chrześcijaństwie, islamie oraz judaizmie”<sup>7</sup>), a z drugiej strony – są wplatanie nawiązania do świata muzułmańskiego w przykładach łamania praw człowieka i walki o poszanowanie tych praw. W zasadzie w każdym z podręczników pojawiają się w tym kontekście nawiązania do kwestii praw kobiet w świecie muzułmańskim czy arabskim (czasem, choć stosunkowo rzadko, również praw dzieci). W drugim biegunie możemy więc wskazać na fotografię „afgańskich dzieci pracujących w cegielni”<sup>8</sup>, fotografię Yasaman Aryani – irańskiej aktorki sprzeciwiającej się obowiązkowi noszenia chusty przez muzułmańskie kobiety<sup>9</sup>, fotografie i przedstawienie postaci Malali Yousafzai (w podręcznikach każdego wydawnictwa) czy zestawienia przykładów państw, w których są łamane prawa człowieka (w podręcznikach wydawnictwa Operon dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej). Autorzy jednego z podręczników wydanych nakładem wydawnictwa Nowa Era (liceum, zakres podstawowy) zdecydowali się w tym kontekście na zaprezentowanie uczniom przyczyn łamania praw człowieka, które zostały podzielone na ekonomiczne, prawne, kulturowe i polityczne. Przyczyny kulturowe zostały opatrzone następującym przykładem: „Z europejskiego punktu widzenia kobiety w Arabii Saudyjskiej są zniewolone, bo w każdej ich sprawie musi zdecydować mężczyzna. Natomiast Saudyjczycy wskazują, że kobiety w ich kraju – zgodnie z ich religią i tradycją – są w wyjątkowy sposób chronione”<sup>10</sup>.

Jak wspomniano, przy temacie dotyczącym praw człowieka pojawia się zagadnienie systemów ochrony praw człowieka (np. w podręczniku wydawnictwa Operon

<sup>7</sup> I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia-Maćkowska, T. Maćkowski, *Dziś i jutro. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 44. Zob. też: M. Batorski, *Wiedza o społeczeństwie 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2021, s. 356–357.

<sup>8</sup> P. Krzesicki, P. Kur, M. Poręba, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8, WSiP*, Warszawa 2021, s. 190.

<sup>9</sup> A. Waśkiewicz, D. Woźniakowska-Fajst, W. Klaus, T. Merta, A. Pacewicz, *Przewodnik obywatelski. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Część 2*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2020, s. 52.

<sup>10</sup> L. Czechowska, A. Janicki, *W centrum uwagi 2. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 80.

przedstawiono regionalne systemy ochrony praw człowieka istniejące ze względu na specyfikę danej kultury lub religii: europejski, afrykański, amerykański i arabski<sup>11</sup>) i organizacji pozarządowych działających w obronie praw człowieka. Wątek muzułmański jest tutaj dość obszernie zaznaczony w podręczniku wydawnictwa MAC (szkoła podstawowa), gdzie jako jeden z przykładów działania organizacji Amnesty International wskazano petycję skierowaną do władz Iranu w obronie prawniczki Nasrin Sotoudeh, skazanej za działalność na rzecz praw kobiet i udział w protestach przeciwko obowiązkowi noszenia hidżabu w Iranie<sup>12</sup>. Autorzy pokusili się przy okazji o przedstawienie uczniom podstawowych rodzajów nakrycia głowy muzułmańskich kobiet, a także krótkie wyjaśnienie:

Hidżab to jeden z elementów stroju muzułmańskich kobiet, noszonych ze względów religijnych w miejscach publicznych (także w obecności mężczyzn spoza kręgu bliskiej rodziny) po osiągnięciu wieku kobiecej dojrzałości. Według tradycji islamskiej kobiety publicznie mogą odsłaniać jedynie twarz i dłonie. Ortodoksyjny islam nakazuje jednak zakrywanie całego ciała. Nakrycia głowy muzułmańskich kobiet, będące głównym elementem stroju, różnią się w zależności od uwarunkowań kulturowych w danym regionie<sup>13</sup>.

Dla części osób spoza kultury muzułmańskiej kwestia nakrycia włosów kobiet jest jednym z najmniej zrozumiałych i obarczonych często negatywnymi stereotypami aspektów religii, kultury i tradycji islamu, tym samym bez wątpienia może być ciekawa dla uczniów szkoły podstawowej (i starszych). Tradycja ta charakteryzuje się różnorodnością w kręgu kultury arabsko-muzułmańskiej i wśród społeczności muzułmańskiej w Europie, co oznacza, że jest uwarunkowana przez kultury narodowe, etniczne itd. Ponadto o zasłonie można mówić, uwzględniając nie tylko kwestie religijne, ale również społeczne, prawne (w wybranych państwach) czy światopoglądowe (poczynając od fundamentalizmu muzułmańskiego, na feminizmie kończąc). Zetknięcie się osób spoza kultury muzułmańskiej z zasłoną rodzi często wiele kontrowersji. Hidżab staje się ucieleśnieniem takich zagrożeń i negatywnych stereotypów, jak terroryzm, zacofanie muzułmanów w stosunku do mieszkańców Zachodu czy – co istotne z punktu widzenia analizowanego tematu – pogwałcenie praw kobie-

<sup>11</sup> E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021, s. 76. Zob. również: A. Waškiewicz, D. Woźniakowska-Fajst, W. Klaus, T. Merta, A. Pacewicz, *Przewodnik obywatelski. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Część 2*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2020, s. 49–50.

<sup>12</sup> K.A. Wojtaszczyk, J. Itrich-Drabarek, I. Malinowska, E. Marciniak, T. Słomka, E. Stasiak-Jazukiewicz, J. Szczepański, P. Tosiek, J. Wojnicki, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021, s. 72–73.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 72.

ty. W omawianym fragmencie podręcznika zabrakło jasnego podkreślenia, że choć obecnie są znane przypadki państw, w których kobiety rzeczywiście zmusza się do noszenia zasłony, to dla muzułmank mających prawo takiego wyboru chusta nie jest symbolem opresji. Dla części kobiet decyzja ta ma charakter osobisty i jest silnie związana z ich przekonaniami religijnymi oraz poczuciem przynależności i tożsamości. Można więc zastanowić się – jak postulaty zakazu noszenia chust przez kobiety głoszone przez niektóre środowiska w państwach europejskich mają się w tym przypadku do kwestii praw człowieka?<sup>14</sup> Wątek ten ma perspektywy do ciekawego rozwinięcia, dzięki czemu miałby szansę przyczynić się do walki z funkcjonującymi w Polsce negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami względem muzułmank. Kwestię tę podniesiono i zostawiono do refleksji uczniów w podręczniku wydawnictwa Nowej Ery (liceum, zakres rozszerzony) przy okazji tematu „Człowiek wobec inności”, w którym analizowano m.in. pojęcie tolerancji:

W niektórych państwach europejskich zakazano noszenia przez muzułmanki tradycyjnych burek, czyli szat zakrywających całe ciało, oraz nikabów, które nie zasłaniają tylko okolic oczu. Zwolennicy zakazu argumentują, że ma on zapobiegać sytuacjom, w których kobiety są zmuszane do założenia określonego stroju przez mężów, co jest sprzeczne z europejską zasadą wolności osobistej. Czy jednak kontrowersyjne przepisy nie naruszają prawa kobiet do noszenia burek z własnej, nieprzymuszonej woli?<sup>15</sup>

## Mniejszości narodowe i etniczne

Kolejny blok tematyczny, w którym odnajdujemy wątek muzułmański, to mniejszości narodowe i etniczne w Polsce. W większości podręczników dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej mniejszości etniczne są w zasadzie tylko wymienione (czasem pojawiają się fotografie elementów charakterystycznych dla kultur i dziedzictwa wybranych mniejszości). Wyjątek w prezentacji polskich Tatarów stanowią opracowania wydane nakładem wydawnictwa MAC oraz Operon dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej w zakresie podstawowym. Narracja w tych podręcznikach przebiega w zasadzie w jednakowy sposób i poza krótką historią obecności Tatarów w Polsce oraz odwołaniem do danych statystycznych nie rozwija wątku w żaden sposób. Tekst jest uzupełniany zdawkowym odwołaniem do współczesności: „mieszkają

<sup>14</sup> Por. m.in. N. Saiya, S. Manchanda, *Do Burqa Bans Make Us Safer? Veil Prohibitions and Terrorism in Europe*, „Journal of European Public Policy” 2019, vol. 27, no. 12, s. 1781–1800 oraz M. Hoffman, E. Rosenberg, *Religious Behavior and European Veil Bans*, „Politics, Groups, and Identities” 2022, no 1, s. 1–22.

<sup>15</sup> A. Janicki, J. Komorowski, A. Peisert, *W centrum uwagi 1. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 39.

obecnie w największych miastach Polski. [...] Tatarzy są wyznawcami islamu”<sup>16</sup>; „Tatarzy w Polsce zatracili znajomość swojego ojczystego języka, pozostali natomiast wierni religii i nadal są wyznawcami islamu”<sup>17</sup> lub „współcześni Tatarzy nie posługują się już językiem ojczystym, ale są w większości wyznawcami islamu”<sup>18</sup>. Należy na marginesie zwrócić uwagę na pewną nieściśłość – w literaturze przedmiotu nie osiągnięto zgody co do kwestii języka lub języków, jakimi mówili osadnicy tatarscy, którzy od XIV wieku osiedlili się na ziemiach litewskich<sup>19</sup>. Warto również dodać, że nie wszyscy Tatarzy są muzułmanami.

Nieodłącznym elementem wzbogacającym tekstową prezentację treści są fotografie, zazwyczaj budynku meczetu w Kruszynianach (w trzech podręcznikach) lub w jednym przypadku wnętrza meczetu w Bohonikach wykonane w trakcie modlitwy z widocznym imamem stojącym na minbarze (fotografię opatrzone podpisem „wspólnoty muzułmanów w Bohonikach i Kruszynianach”<sup>20</sup>). Uczniom zaproponowano również fotografię „Tatarek z województwa podlaskiego w tradycyjnych strojach”<sup>21</sup> oraz kadr z magazynu „Tatarskie wieści” emitowanego w TVP Białystok również przedstawiający dzieci w tradycyjnych strojach (podręcznik Nowej Ery do liceum w zakresie rozszerzonym). Przy okazji omawiania podstawowych praw, jakie przysługują mniejszościom, w jednym z podręczników zaprezentowano także fotografię „uczniów i uczennic z warszawskich szkół oprowadzających mieszkańców po meczecie w Wilanowie”<sup>22</sup>.

## Islam jako religia

Podstawa programowa do wiedzy o społeczeństwie jest skonstruowana w taki sposób, że z islamem jako religią (choć pobieżnie) uczniowie zapoznają się dopiero w szkole ponadpodstawowej (zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym). Realizują oni wówczas temat związany z kościołami i związkami religijnymi w Pol-

<sup>16</sup> K.A. Wojtaszczyk, J. Itrich-Drabarek, I. Malinowska, E. Marciniak, T. Słomka, E. Stasiak-Jazukiewicz, J. Szczepański, P. Tosiek, J. Wojnicki, *op.cit.*, s. 144.

<sup>17</sup> E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021, s. 171.

<sup>18</sup> Z. Smutek, B. Surmacz, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2021, s. 36.

<sup>19</sup> K. Radłowska, *Tatarzy polscy. Ciągłość i zmiana*, Fundacja Sąsiedzi, Białystok 2017, s. 184.

<sup>20</sup> A. Janicki, J. Komorowski, A. Peisert, *W centrum uwagi 1. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 175.

<sup>21</sup> K.A. Wojtaszczyk, J. Itrich-Drabarek, I. Malinowska, E. Marciniak, T. Słomka, E. Stasiak-Jazukiewicz, J. Szczepański, P. Tosiek, J. Wojnicki, *op.cit.*, s. 146.

<sup>22</sup> A. Pacewicz, T. Merta (red.), *KOSS. Wiedza o społeczeństwie w szkole podstawowej*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2018, s. 91.

sce. W podręcznikach zagadnienie to kryje się pod takimi tytułami, jak „Kościoły i związki wyznaniowe” (Nowa Era, zakres podstawowy), „Religia jako zjawisko społeczne” (Nowa Era, zakres rozszerzony), „Kościoły i związki wyznaniowe w Polsce” (Operon, zakres podstawowy), „Religia jako rzeczywistość społeczno-kulturowa” (Operon, zakres rozszerzony).

Uczniowie na wstępie zapoznają się z pojęciem religii wraz z trzema jego elementami (doktryna, kult, organizacja), ze sferami sacrum i profanum, regulacjami prawnymi dotyczącymi funkcjonowania kościołów i innych związków wyznaniowych w Polsce, by w końcu dojść do danych statystycznych i krótkich charakterystyk wybranych religii.

W podręcznikach z zakresu podstawowego islam pojawia się w analizowanym kontekście jedynie na marginesie – autorzy decydują się poświęcić miejsce na zdecydowanie bardziej rozbudowane opisy największych Kościołów i związków wyznaniowych w Polsce. W wydawnictwie Operon Muzułmański Związek Religijny pojawia się wyłącznie w kontekście kwestii braku prawa do ślubu konkordatowego, co jak zauważają autorzy, przez specjalistów od prawa wyznaniowego jest postrzegane jako naruszenie art. 25 Konstytucji<sup>23</sup>. Do treści dołączono mapę opracowaną na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego przedstawiającą największe skupiska wyznań w Polsce (inne niż rzymskokatolickie) wraz z zaznaczonymi największymi skupiskami wyznawców islamu. W przypadku podręcznika wydanego przez wydawnictwo Nowa Era autorzy zdecydowali się przedstawić uczniom tabelę z funkcjonującymi w Polsce Kościołami i związkami wyznaniowymi wraz z przybliżoną liczbą wiernych. W tabeli są wyszczególnieni sunnici i szyici wraz z związkami wyznaniowymi. Ponownie jako ilustracją posłużono się meczetem w Bohonikach.

W zakresie rozszerzonym informacji o islamie jako religii można odnaleźć więcej. Na tym tle wyróżnia się podręcznik wydawnictwa Operon, w którym autorzy pokusili się o poświęcenie dwóch stron na infografikę „Religie i wyznania na świecie”, na której oprócz islamu znalazły się również takie religie i wyznania, jak m.in. hinduizm, konfucjanizm, buddyzm. Na marginesie warto dodać, że to rozwiązanie jest szczególnie zadowalające, ponieważ podręczniki powinny budzić ciekawość uczniów i zachęcać do dalszego, samodzielnego poznawania świata, który jest przecież niezwykle zróżnicowany, zamiast skupiać się tylko na opisach dobrze znanych większości świąt i obrządków Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce. Na wspomnianej infografice islam zaprezentowano w następujący sposób:

<sup>23</sup> Z. Smutek, B. Surmacz, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie 1. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2019.



Islam. Ma wspólne korzenie z judaizmem i chrześcijaństwem i należy do największych religii monoteistycznych. Założycielem tej religii był w VII w. prorok Mahomet. Jest on uważany za posłannika Allaha, ostatniego z proroków po Adamie, Abrahamie, Mojżeszu i Jezusie. Założenia islamu są zawarte w Koranie. Wyznawcy wierzą w Allaha – jedyne Boga, który panuje nad ludźmi i przyrodą. Wierni są zobowiązani do wypełniania pięciu podstawowych obowiązków religijnych (filarów islamu): wyznania wiary, modlitwy pięć razy dziennie, dawania jałmużny, zachowania miesięcznego postu (ramadanu) i przynajmniej raz w życiu odbycia pielgrzymki do Mekki – miejsca urodzenia Mahometa<sup>24</sup>.

Opis rozpoczęto zatem od nawiązania do wspólnych korzeni islamu z judaizmem i chrześcijaństwem (o elementach wspólnych wspomniano również w podręczniku Nowej Ery, cytaty poniżej). Choć opis wydaje się w zasadzie prawidłowy, to autorzy jako kolejną informację podają, że prorok Mahomet „założył” islam. Jest to mylące – autorzy nie wspomnieli, że to Archanioł Gabriel objawił Mahometowi (Wysłannikowi Boga) zasady religii islamu. W przypadku filarów islamu nieścisłość pojawia się przy okazji „zachowania miesięcznego postu (ramadanu)”, co sugeruje, że ramadan jest synonimem postu. Lepiej brzmiałoby sformułowanie „obowiązek poszczenia w miesiącu ramadan”. Poniżej podaję pozostałe fragmenty, w których wykazywano związki chrześcijaństwa i islamu:

Na świecie istnieje kilka tysięcy religii. Najbardziej rozpowszechnione są dwie religie monoteistyczne: chrześcijaństwo i islam. Powstały one na Bliskim Wschodzie, podobnie jak najstarsza religia, której podstawą jest wiara w jednego Boga – judaizm<sup>25</sup>.

Chrześcijaństwo, islam i judaizm są nazywane religiami abrahamowymi, gdyż za część swojej tradycji uznają opowieść o dziejach Abrahama – ojca narodu żydowskiego, któremu, zgodnie z przekazami biblijnymi, objawił się Bóg<sup>26</sup>.

Na świecie istnieje kilka tysięcy różnych religii. Najwięcej osób wyznaje chrześcijaństwo, islam, buddyzm i hinduizm. Duże znaczenie ma również judaizm, ponieważ do jego tradycji odwołują się zarówno chrześcijanie, jak i muzułmanie<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> A. Derdziak, *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Ope-ron, Gdynia 2020, s. 203.

<sup>25</sup> A. Janicki, J. Komorowski, A. Peisert, *W centrum uwagi 1. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 68.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 69.

<sup>27</sup> S. Drelich, A. Janicki, J. Kięczkowska, A. Makarewicz-Marcinkiewicz, L. Węgrzyn-Odzioba, *W centrum uwagi 3. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 116.

## Relacje państwo – Kościół

Problematyka relacji państwo – Kościół jest podejmowana w liceum na poziomie rozszerzonym. W strukturze podręczników omawia się ją w różnych działach: „Państwo” (Operon) lub w dziale „Polityki publiczne – bezpieczeństwo i kwestie społeczne” (Nowa Era). Uczniowie zapoznają się z modelami relacji państwo – Kościół, a także analizują cechy charakterystyczne dla państw neutralnych światopoglądowo, wyznaniowych, teokratycznych i ateistycznych. Autorzy w sposób neutralny analizują różne modele wspomnianych relacji, zapewniając odbiorcom zróżnicowany katalog przykładów ze świata. Przy okazji omawiania modelu państwa teokratycznego autorzy przywołali bardzo uproszczony przykład państw muzułmańskich i prawa szari’atu:

Takie rozwiązanie jest obecnie popularne w wielu krajach muzułmańskich, w których religijne prawo szariatu stanowi regulację wszystkich dziedzin życia społecznego i prywatnego<sup>28</sup>.

Współcześnie teokratyczny charakter mają przede wszystkim państwa muzułmańskie, w których obowiązuje szariat – specyficzny system prawny, w którym nie występuje rozdział prawa państwowego i prawa religijnego<sup>29</sup>.

W podręczniku wydawnictwa Operon jako przykład państwa wyznaniowego zaproponowano Maroko (odwołano się również do europejskich przykładów), którego model relacji zaprezentowano w następujący sposób:

[Państwo wyznaniowe – dop. A.T.] charakteryzuje się ścisłym związkiem państwa i Kościoła. Takie rozwiązanie występuje w krajach muzułmańskich, w których władza świecka jest powiązana z religijną i pochodzi od Allaha. Najlepszym przykładem takiego państwa jest Maroko – ma ono w swojej konstytucji przepis, który określa islam jako religię państwową<sup>30</sup>.

W tym samym podręczniku analizowano następnie model państwa teokratycznego. Jak wspomniano wyżej, w narracji najpierw przywołano rozwiązanie stosowane w państwach muzułmańskich, a następnie odwołano się do przykładu Watykanu oraz Iranu pod rządami ajatollaha. Przywołano w formie tabeli kilka artykułów z Konstytucji Islamskiej Republiki Iranu z 8 lipca 1989 roku. Na podstawie fragmentów poproszono uczniów o: a) podanie modelu stosunków państwo – Kościół, jaki

<sup>28</sup> A. Derdziak, *op.cit.*, s. 208.

<sup>29</sup> S. Drelich, A. Janicki, J. Kięczkowska, A. Makarewicz-Marcinkiewicz, L. Węgrzyn-Odzioba, *W centrum uwagi 3...*, s. 118.

<sup>30</sup> A. Derdziak, *op.cit.*, s. 207.

obowiązuje w Iranie; b) scharakteryzowanie relacji między prawem religijnym a prawem państwowym oraz c) własną ocenę uczniów co do stopnia, w jakim jest zapewniona w Iranie wolność religijna.

## Kryzys uchodźczy z 2015 roku

Tak zwany kryzys uchodźczy z 2015 roku i sposób jego przedstawiania w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie jest zróżnicowany. Niekiedy poświęca mu się pół strony, a czasem nawet kilka. Odwołania do kryzysu pojawiają się w dwóch kontekstach: przy okazji tematów migracji oraz/lub – w kilku przypadkach – w kontekście tematów poświęconych prawom człowieka i ich ochronie. W pierwszym wspomnianym w prowadzonych narracjach raczej nie wspomina się, że jest to również kryzys humanitarny i kryzys wartości. Perspektywa osób zmuszonych do opuszczenia swojego kraju jest na drugim planie – na pierwszy wysuwają się obawy społeczności przyjmujących. Warto bliżej przyjrzeć się tym narracjom.

W większości podręczników w zasadzie w sposób prawidłowy wprowadza się terminy „migracja” i „uchodźcy”. Niemniej pojawiają się również pewne nieścisłości. W podręczniku Nowej Ery dla szkoły podstawowej narracja na temat migracji rozpoczyna się od stwierdzenia, że „obywatele państw najuboższych lub ogarniętych konfliktami zbrojnymi masowo migrują do krajów Północy w poszukiwaniu bezpieczeństwa i lepszych warunków codziennego bytowania”<sup>31</sup>. Prowadzenie narracji w taki sposób może kreować mylne wyobrażenie, że uchodźcy opuszczają kraj z własnej woli, dla poprawy sytuacji ekonomicznej, a nie w celu ratowania życia. Po omówieniu pojęć narracje podążają już w różnych kierunkach – niektórzy autorzy skupiają się na przedstawieniu danych liczbowych mających świadczyć o „napływie” uchodźców, inni prezentują szlaki migracyjne do Europy, a jeszcze inni charakteryzują sposoby udzielania wsparcia uchodźcom (np. Unia Europejska stara się pomagać uchodźcom, organizując obozy na terenach przygranicznych, a także na Bliskim Wschodzie i w Afryce Północnej<sup>32</sup>). Niektórzy autorzy decydują się przywołać „obawy” Europejczyków względem uchodźców z krajów Bliskiego Wschodu czy Afryki Północnej, które były i są kreowane przez ruchy sprzeciwiające się przyjmowaniu uchodźców i powielane w środowiskach populistycznych.

<sup>31</sup> I. Janicka, A. Janicki, A. Kucia-Mačkowska, T. Mačkowski, *Dziś i jutro. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021, s. 204.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

Skala tego zjawiska budzi niepokój części mieszkańców Starego Kontynentu. Rosną obawy, że dla wielu przybyszów zabraknie pracy, co może spowodować konflikty społeczne. Pojawiają się również przewidywania, że napływ ludności z Południa może skutkować wzrostem bezrobocia wśród Europejczyków<sup>33</sup>.

Na uwagę zasługuje cytat z wydawnictwa Operon, w świetle którego pomoc uchodźcom podważa chrześcijańskie podstawy Europy (jakby pomoc bliźnim nie była wartością dla chrześcijan):

Spowodowało to jednak obawy ze strony wielu Europejczyków, że tak wielka liczba uchodźców zagraża tożsamości kulturowej Europy, podważa jej chrześcijańskie podstawy oraz może spowodować przedostanie się terrorystów do Europy. Część opinii publicznej odpowiedzialnością za zamachy obarcza obecnie osoby, które przybyły do Europy wraz z uchodźcami. [...] Europejczycy boją się fanatyzmu religijnego przypisywanego uchodźcom i imigrantom z krajów islamskich oraz rozwoju przestępczości wśród imigrantów, wynikającej głównie z biedy<sup>34</sup>.

Stosunek państwa polskiego i Polaków względem uchodźców po 2015 roku w większości przypadków jest raczej przemilczany. W narracjach dominuje przekonanie, że Polska nie jest krajem docelowym dla uchodźców, a jedynie przystankiem w drodze na Zachód lub na Północ (dotyczy to np. podręczników dla szkoły podstawowej wydawnictwa WSiP i Operon). W podręczniku wydawnictwa Operon dla szkoły podstawowej dodano, że Polska w 2015 roku zobowiązała się do przyjęcia kilku tysięcy uchodźców, ale „decyzja ta została na razie zawieszona przez polski rząd obawiający się zagrożenia terrorystycznego i braku akceptacji społecznej dla takiej decyzji”<sup>35</sup>. Na uwagę zasługuje podręcznik Centrum Edukacji Obywatelskiej dla szkoły podstawowej, który jako jedyny wspomina, że od 2015 roku rosła w Polsce liczba ataków na imigrantów i uchodźców, czemu winna jest islamofobia i ksenofobia. Autorzy dodają także, że „nie bez znaczenia są także nieodpowiedzialne wypowiedzi wielu polityków, którzy strachu przed uchodźcami używają jako narzędzia politycznej mobilizacji”<sup>36</sup>.

W kilku przypadkach autorzy decydują się nawiązać do tzw. kryzysu migracyjnego przy okazji omawiania tematu poświęconego prawom człowieka. Kryzys jawi się tutaj jako sytuacja, w trakcie której człowiekowi przysługują dodatkowe prawa (np. „uchodźcy z terenów ogarniętych wojną mają prawo do pomocy humanitarnej”<sup>37</sup>),

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021, s. 278–279.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 278.

<sup>36</sup> A. Pacewicz, T. Merta (red.), *op.cit.*, s. 269.

<sup>37</sup> E. Dobrzycka, K. Makara, *op.cit.*, s. 66.

ale też zwraca się uwagę na przykłady łamania praw człowieka (trudne warunki panujące w obozach dla uchodźców w Europie).

## Współczesny terroryzm

Odtworzenie sposobu prezentacji tematu poświęconego terroryzmowi w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie i edukacji dla bezpieczeństwa ma szczególne znaczenie z kilku powodów. Po pierwsze, od wydarzenia, które znacząco zmieniło losy współczesnego świata, czyli zamachów terrorystycznych z 11 września 2001 roku na World Trade Center i obiekty Pentagonu minęło już ponad 20 lat. Dla uczniów szkoły podstawowej, a nawet ponadpodstawowej, są to wydarzenia w zasadzie już historyczne, mimo że wciąż żyją w zbiorowej świadomości i pamięci społeczeństwa. Choć z dużym prawdopodobieństwem uczniowie dowiedzą się o nich wcześniej niż podczas lekcji WOSu czy EdB, to dla wielu podręcznik będzie pierwszym kompendium wiedzy w tym temacie. Biorąc pod uwagę wysoki poziom islamofobii w Polsce i tym samym negatywne nastawienie do muzułmanów<sup>38</sup>, podręcznik szkolny może odegrać rolę neutralną lub wprost przeciwnie – między wierszami przekazywać treści utwierdzające w stereotypowych przekonaniach lub wspierać w kreowaniu nowych obrazów.

Po drugie, w przeciwieństwie do innych państw Europy Zachodniej czy Stanów Zjednoczonych Polska nie była doświadczana terroryzmem. Dla wielu Polaków terroryzm jest zagrożeniem znanym wyłącznie z przekazów medialnych. W literaturze podkreśla się, że analiza treści podręczników w zakresie obrazu terroryzmu jest istotna dla dwóch grup odbiorców: dla nauczycieli (dla lepszego zrozumienia złożoności nauczania o terroryzmie), i dla badaczy terroryzmu (dla lepszego zrozumienia źródeł dyskursów o terroryzmie w społeczeństwie)<sup>39</sup>.

Całościowe omówienie tematów poświęconych terroryzmowi wydaje się zbędne z punktu widzenia niniejszej pracy. Skupię się wyłącznie na fragmentach odwołujących się do obrazu islamu i świata muzułmańskiego. W przypadku EdB pominę zatem kwestie związane z postępowaniem w przypadku wystąpienia zdarzenia terrorystycznego, a w przypadku WOSu nie uwzględniłam fragmentów odwołujących się do form działania organizacji terrorystycznych.

<sup>38</sup> Zob. m.in. A. Stefaniak, *Postrzeżenie muzułmanów w Polsce: Raport z badania sondażowego*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2015; M. Skrodzka, A. Stefaniak, *Postawy wobec muzułmanów a przywiązanie do grupy własnej w Polsce*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2017 oraz M. Winiewski, K. Hansen, M. Bilewicz i in., *Mowa nienawiści, mowa pogardy: Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2017.

<sup>39</sup> K. Ford, *This Violence Good, that Violence Bad: Normative and State-centric Discourses in British School Textbooks*, „Critical Studies on Terrorism” 2019, no. 4, s. 693–714.

## Definiowanie terroryzmu

Pojęcie terroryzmu od lat budzi gorące debaty w środowiskach naukowych. Spór o terminologię żywi się stale obecnymi napięciami dotyczącymi tego, jakie rodzaje przemocy są postrzegane jako terroryzm, kogo można uznać za terrorystów, czy wreszcie – jaka jest relacja między władzą a „produkcją” wiedzy o terroryzmie. Przed trudnym zadaniem przedstawienia uczniom definicji terroryzmu stanęli autorzy podręczników. Szczegółowa analiza przytoczonych w podręcznikach definicji nie jest przedmiotem niniejszego opracowania. Istotne wydaje się jednak, w jaki sposób mówi się o terroryzmie motywowanym ideologią radykalnego islamu.

Autorzy rozpoczynają swoją narrację w dwojaki sposób. Najczęściej podejmują na początku próby zdefiniowania pojęcia terroryzmu (podejście pierwsze). Zazwyczaj nie podają źródła, z jakiego została zaczerpnięta przytoczona definicja. W kilku przypadkach posłużono się definicją sporządzoną przez Departament Obrony Stanów Zjednoczonych, o czym poinformowano czytelników<sup>40</sup>. Autorzy prezentujący drugie podejście starają się nie wykazywać definicji terroryzmu, w zamian proponując krótkie charakterystyki omawianego zjawiska<sup>41</sup>.

Z punktu widzenia niniejszej pracy ciekawe wydaje się zbadanie, jakich określeń używa się w kontekście terroryzmu motywowanego radykalnym islamem. W tekstach pojawiają się takie sformułowania, jak „fundamentalizm islamski”, „fundamentalizm muzułmański”, „terroryzm islamski”, „organizacje terrorystyczne odwołujące się do fundamentalizmu islamskiego”, „muzułmańskie organizacje terrorystyczne”. Autorzy nie podejmują jednak prób zdefiniowania tych wyrażeń (tylko jeden podręcznik definiuje fundamentalizm religijny<sup>42</sup>). Niekiedy pojawiają się zdawkowe sformułowania:

Organizacje terrorystyczne odwołujące się do fundamentalizmu islamskiego występują przeciwko zachodniej cywilizacji [...]<sup>43</sup>.

Terroryzm islamski jest skierowany przeciwko niewiernym wszelkiego rodzaju – od Europejczyków, przez Amerykanów, Rosjan, Żydów i Hindusów po własnych, nie-

<sup>40</sup> Zob. np. J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Podręcznik do edukacji dla bezpieczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 102.

<sup>41</sup> Podejście to stosowane jest m.in. w podręcznikach niemieckich – por. T. Ide, *Terrorism in the Textbook: A Comparative Analysis of Terrorism Discourses in Germany, India, Kenya and the United States Based on School Textbooks*, „Cambridge Review of International Affairs” 2017, vol 30, no. 1. Por. A. Waśkiewicz, D. Woźniakowska-Fajst, W. Klaus, T. Merta, A. Pacewicz, *Przewodnik obywatelski. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Część 2*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2020, s. 278–279.

<sup>42</sup> Zob. P. Krzesicki, P. Kur, M. Poręba, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, WSIP, Warszawa 2021, s. 172.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

dostatecznie fundamentalnych współplemieńców. Fundamentalisci upatrują w konsumpcyjnym zachodzie źródeł cywilizacyjnych niepowodzeń krajów islamskich<sup>44</sup>.

Obecnie największym zagrożeniem wydaje się terroryzm islamski, zwrócony przeciwko Zachodowi i głoszący konieczność zdruzgotania oraz upokorzenia Stanów Zjednoczonych<sup>45</sup>.

Cechą wspólną powyższych cytatów jest stosunek organizacji terrorystycznych czy fundamentalistów do państw zachodnich. Podręczniki zazwyczaj milczą, że na przełomie XX i XXI wieku powiązanie fundamentalizmu z terroryzmem nastąpiło w efekcie splotu różnych czynników, w tym ingerencji zachodu w świecie muzułmańskim, czego przykładem jest przeniesienie zimnowojennej rywalizacji między Stanami Zjednoczonymi a Związkiem Radzieckim do Afganistanu. Obraz jest tutaj mocno powierzchowny. Jeden podręcznik przywołuje pojęcie dżihadu w omawianym kontekście. Jest one splotone w takim stopniu, aby wpasowało się w wizerunek fundamentalizmu muzułmańskiego jako sprzeciwiającego się „niewiernym wszelkiego rodzaju”. Dżihad jest zatem przedstawiony jako „święta wojna z niewiernymi” i „globalna walka o panowanie islamu”<sup>46</sup>. W taki sposób niestety dalej umacnia się postrzeganie dżihadu wyłącznie przez pryzmat działań militarnych, choć w rzeczywistości pojęcie to jest złożone i wieloaspektowe.

## Zagrożenie terroryzmem

Narracje prowadzone w podręcznikach na temat terroryzmu podążają dalej w różnych kierunkach. O ile w przypadku EdB samo zjawisko jest opisane dość pobieżnie (główna linia narracji dotyczy schematów postępowania w przypadku wystąpienia określonych typów zdarzeń), o tyle w przypadku WOSu zagadnieniu temu poświęca się (w zależności od wydawnictwa) od pół strony do nawet kilku. Rozbieżności pojawiają się również w przypadku odwołań do terroryzmu motywowanego radykalnym islamem: niekiedy przyjmują one postać jednego, dwóch zdań, a czasem kilkunastu opisów ataków terrorystycznych czy organizacji. Niemniej należy pozytywnie ocenić starania niektórych autorów, którzy przybliżają sposoby i skutki działań organizacji odwołujących się do różnych nurtów ideologicznych (dotyczy to zwłaszcza podręczników Nowej Ery i Operonu), choć zdarza się również, że uczniowie zostają

<sup>44</sup> Z. Smutek, B. Surmacz, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2021, s. 164.

<sup>45</sup> A. Pacewicz, T. Merta (red.), *op.cit.*, s. 278.

<sup>46</sup> Z. Smutek, B. Surmacz, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 164.



pozostawieni wyłącznie z wiedzą o istnieniu organizacji odwołujących się do fundamentalizmu muzułmańskiego. Poniżej przedstawiono krótki fragment z podręcznika do WOSu dla szkoły podstawowej. Autorzy terroryzmowi poświęcili tylko kilka linijek, przywołując wyłącznie przykład tzw. Państwa Islamskiego:

Najgroźniejszą tego typu formacją wydaje się być Państwo Islamskie (ISIS) – organizacja terrorystyczna utworzona na początku XXI wieku na części terytoriów Syrii i Iraku. Organizacje terrorystyczne odwołujące się do fundamentalizmu islamskiego występują przeciwko zachodniej cywilizacji i zyskują poparcie wśród części muzułmanów, choć większość wyznawców islamu odrzuca terroryzm jako formę działania politycznego<sup>47</sup>.

Terroryzm w strukturze podręczników w większości przypadków jest ulokowany w działach, które w nazwie mają takie sformułowania, jak „sprawy międzynarodowe”, „problemy międzynarodowe”, „współczesne stosunki międzynarodowe” czy po prostu „świat”. Przedstawiany jest tam jako jedno z największych wyzwań i problemów XXI wieku. Autorzy zauważają, że „na całym świecie nasilają się ataki terrorystyczne”, a „ich sprawcy, z islamskimi fundamentalistami na czele, wywołują śmierć lub cierpienia wielu osób”<sup>48</sup> czy „większość zamachów dokonywanych jest współcześnie przez fundamentalistów islamskich”<sup>49</sup>. Obraz sytuacji kreowany w podręcznikach powoduje, że można odnieść wrażenie, iż media codziennie przekazują informacje o podłożonych bombach, porwaniach czy zamachach samobójczych, stanowiąc nieodłączny element naszego życia: „szybkość, z jaką informacje przenoszą się w globalnej wiosce sprawia, że mamy niekiedy wrażenie, że terroryzm określa życie we współczesnej Europie”<sup>50</sup>.

Uczniowie konsekwentnie są informowani o zagrożeniu płynącym ze strony takich organizacji, jak Al-Ka’ida czy tzw. Państwo Islamskie. Pisze się o nich jako o „najgroźniejszych formacjach terrorystycznych”<sup>51</sup> czy „największym zagrożeniu dla świata zachodniego”<sup>52</sup>.

Obecnie największym problemem wydaje się terroryzm islamski, zwrócony przeciwko Zachodowi i głoszący konieczność zdruzgotania oraz upokorzenia Stanów

<sup>47</sup> P. Krzesicki, P. Kur, M. Poręba, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8, WSiP*, Warszawa 2021, s. 172–173.

<sup>48</sup> D. Piasecki, *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021, s. 27.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 68.

<sup>50</sup> A. Pacewicz, T. Merta (red.), *op.cit.*, s. 278.

<sup>51</sup> P. Krzesicki, P. Kur, M. Poręba, *op.cit.*, s. 172.

<sup>52</sup> K.A. Wojtaszczyk, J. Itrich-Drabarek, I. Malinowska, E. Marciniak, T. Słomka, E. Stasiak-Jazukiewicz, J. Szczepański, P. Tosiek, J. Wojnicki, *op.cit.*, s. 217.

Zjednoczonych. Do niedawna najbardziej niebezpieczną organizacją terroryzmu islamskiego była Al-Kaida (Baza), której działaniami kierował Osama bin Laden, zabity 2 maja 2011 r. przez siły specjalne Stanów Zjednoczonych. [...] Obecnie rzeczywistym zagrożeniem dla świata jest Państwo Islamskie, nazywane ostatnio z języka arabskiego Daesz (czyt: daajsz). Organizacja ta podporządkowała sobie znaczną część terytorium Iraku i Syrii, ustanawiając na nim w 2014 r. kalifat z własnym rządem, gospodarką i armią. [...] Niepokój budzi fakt, że do terrorystów dołączają także mieszkańcy Europy, zafascynowani zbrodniczą ideologią. Aktywność Państwa Islamskiego nie ogranicza się tylko do Bliskiego Wschodu – w listopadzie 2015 r. zorganizowało serię zamachów terrorystycznych w Paryżu [...]”<sup>53</sup>.

Autorzy podręcznika do WOSu wydawnictwa Operon (liceum, zakres podstawowy) poszli nawet krok dalej, wskazując, że:

Do najgroźniejszych współcześnie organizacji terrorystycznych należą reprezentujące fundamentalizm islamski: palestyński Hamas, libański Hezbollah, Egipski Dżihad Islamski, Al-Kaida, tak zwane Państwo Islamskie czy nigeryjski Boho Haram<sup>54</sup>.

Dyskurs podręcznikowy na temat terroryzmu wydaje się więc mocno osadzony w paradygmacie tzw. wojny z terroryzmem, mimo zmiany sposobu postrzegania tego zagrożenia w ostatnich latach. W zasadzie większość tekstów odwołuje się do terroryzmu międzynarodowego, choć tylko jedno wydawnictwo wprowadziło termin „terroryzm międzynarodowy”<sup>55</sup>. Terroryzm jest wciąż postrzegany jako problem „z zewnątrz”, a ataki w Europie będące przykładem rodzimego terroryzmu są często przedstawiane jako zainspirowanie i zorganizowane przez organizacje spoza Europy.

## „Wojna z terroryzmem”

Warto zestawić ze sobą obrazy ataków terrorystycznych z obrazami wojny z terroryzmem. Przekaz płynący z podręczników wprowadza prostą dychotomię – lepsza przemoc (przemoc państwowa jako odpowiedź na ataki terrorystyczne) i gorsza przemoc (ataki terrorystyczne). Ataki terrorystyczne są przedstawiane jako znacznie bardziej destrukcyjne niż działania będące elementem wojny z terroryzmem: ofiarami są zazwyczaj niewinni ludzie czy po prostu „niewierni” (bez wyjaśnienia co kryje się pod tym określeniem). Raczej nie wspomina się o krwawych i śmiertelnych zniszcze-

<sup>53</sup> A. Pacewicz, T. Merta (red.), *op.cit.*, s. 278–279.

<sup>54</sup> Z. Smutek, B. Surmacz, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 165.

<sup>55</sup> K.A. Wojtaszczyk, J. Itrich-Drabarek, I. Malinowska, E. Marciniak, T. Słomka, E. Stasiak-Jazukiewicz, J. Szczepański, P. Tosiek, J. Wojnicki, *loc.cit.*

niach spowodowanych wojną z terroryzmem, którą zresztą przedstawia się głównie jako wojnę prowadzoną przez Stany Zjednoczone. Pominięte są również jakiegokolwiek skutki tej wojny, nie przytacza się kontrowersji z nią związanych. Taki przekaz płynie m.in. z poniższych fragmentów:

Atak nie był skierowany przeciwko konkretnym osobom, lecz państwu, jednak w jego wyniku zginęło prawie 3000 przypadkowych osób. Zamachowcy ogłosili rozpoczęcie wojny z «niewiernymi», których działania rzekomo spowodowały nieszczęścia ludności arabskiej, a w szczególności Palestyńczyków. Bezpośrednim skutkiem ataku było rozpoczęcie przez USA wojny z terroryzmem oraz akcje zbrojne przeciwko Irakowi i Afganistanowi, którym zarzucono wspieranie międzynarodowego terroryzmu<sup>56</sup>.

Najbardziej zdecydowaną odpowiedzią [na dokonanie aktu terrorystycznego – dop. A.T.] jest interwencja zbrojna. [...] W skrajnych przypadkach dochodzi do inwazji na państwo posądzane o wspieranie terrorystów – za przykład takiej akcji można uznać atak Stanów Zjednoczonych na Afganistan po zamachach z 11 września 2001 r. przeprowadzonych przez Al-Kaidę<sup>57</sup>.

## Analiza fotografii

Tematy poświęcone terroryzmowi były opatrzone 25 ilustracjami, które zebrano w tabeli 1. Pod uwagę brano tylko rzeczywiste zdjęcia ukazujące zamachy terrorystyczne: ich skutki, ofiary oraz sprawców. Tabela nie uwzględnia więc przykładowo zebranych w podręcznikach ujęć instruktażowych dotyczących zachowania w określonych sytuacjach. Szarym kolorem zaznaczono zamachy, które można powiązać z działalnością terrorystyczną osób i grup odwołujących się do radykalnego islamu.

**Tabela 3.** Spis ilustracji zaprezentowanych w tematach poświęconych terroryzmowi w podręcznikach do WOSu i EdB

Lp.	Tematyka	Liczba	Komentarz
1	Fotografia Osamy bin Ladena	1	–
2	Zamach z 11 września 2001 roku	7	Płonące wieże WTC
3	Bojownicy Państwa Islamskiego	1	–
4	Zamachy w Brukseli z marca 2016 roku	2	Kwiaty upamiętniające ofiary Akcja ratownicza
5	Zamach w Londynie z 2017 roku	2	Akcja ratownicza

<sup>56</sup> E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021, s. 284.

<sup>57</sup> L. Czechowska, A. Janicki, *W centrum uwagi 2. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 159.

cd. tabeli 3

Lp.	Tematyka	Liczba	Komentarz
6	Zamach w Londynie z lipca 2005 roku	1	–
7	Talibowie	1	–
8	Zamach w Omagh z sierpnia 1998 roku	1	–
9	Fotografia Aldo Moro	1	Ofiara organizacji terrorystycznej
10	Zamach w Berlinie z grudnia 2016 roku	1	Zdjęcie ciężarówki
11	Zamach na Manchester Arena z maja 2017 roku	1	Kwiaty upamiętniające ofiary
12	Szkoła w Biesłanie	1	Budynek szkoły po zamachu
13	Zamach z listopada 2003 roku w Stambule	1	–
14	Zniszczenia Palmyry	1	–
15	Zamach samobójczy w Kabulu z 2017 roku	1	–
16	Strzelanina w centrum handlowym w Nairobi z września 2013 roku	1	–
17	Brak fotografii	1	–
<b>Łącznie</b>			25

Źródło: opracowanie własne.

Z tabeli można wywnioskować, że fotografie powiązane z działalnością terrorystyczną osób i grup odwołujących się do radykalnego islamu stanowią większość wszystkich ilustracji. Najczęściej pojawiającym się w podręcznikach ujęciem jest widok płonących wież World Trade Center. Widok ten jest zazwyczaj opatrzony informacją o dacie zdarzenia, miejscu, organizacji odpowiedzialnej za przeprowadzenie ataku. W każdym przypadku podkreśla się, że był to „największy w historii zamach”, „moment przełomowy” czy „zawrot w międzynarodowym terroryzmie”. Warto zwrócić uwagę, że w kilku przypadkach oprócz zdjęcia WTC pojawia się obok fotografia Osamy bin Ladena czy bojowników tzw. Państwa Islamskiego. Uczniom są zatem prezentowane obrazy w większości przypadków związane z terroryzmem inspirowanym radykalnym islamem.

## Ćwiczenia i teksty źródłowe

Zadania proponowane w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń (kartach pracy) do wiedzy o społeczeństwie mają zróżnicowany charakter. W przypadku podręczników dla szkoły ponadpodstawowej zazwyczaj przyjmują one postać pracy z tekstem lub innym materiałem źródłowym. Uczniowie są proszeni o zapoznanie się z fragmentami publikacji naukowych, raportów czy wynikami badań, sondaży i artykułami prasowymi. Głównym ich celem jest rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumie-

niem, formułowania własnych wniosków, porównywania opinii w różnych tematach. Pozytywnie należy ocenić fakt, że proponowane teksty są zróżnicowane i ciekawe, zachęcają ucznia do samodzielnego pogłębiania wiedzy. Przy okazji analizowanych wcześniej tematów dotyczących islamu i świata muzułmańskiego, ale również omawiania innych problemów i zjawisk społecznych autorzy posłużyli się fragmentami następujących publikacji:

- 1) S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 2008<sup>58</sup>;
- 2) A. Stefaniak, K. Malinowska, M. Witkowska, *Kontakt międzygrupowy i dystans społeczny w Polskim Sondażu Uprzedzeń 3*, Warszawa 2017<sup>59</sup>;
- 3) A. Górecka, *Uchodźcy w pułapce umowy UE-Turcja*, Amnesty International 2017<sup>60</sup>;
- 4) B. Łoziński, *Byłem przybyszem, czy przyjęliście Mnie?*, „Gość Niedzielny”, 2018, nr 4<sup>61</sup>;
- 5) AF, *Politico: Dlaczego Polacy, naród katolików, nie chce przyjąć uchodźców?*, „Newsweek”, <https://www.newsweek.pl/polska/politico-dlaczego-polska-nie-chce-uchodzcow/g733rhd> (dostęp: 11.04.2022)<sup>62</sup>;
- 6) M. Skrodzka, A. Stefaniak, *Postawy wobec muzułmanów a przywiązanie do grupy własnej w Polsce*, Warszawa 2017<sup>63</sup>;
- 7) CBOS, *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2017<sup>64</sup>;
- 8) Ustawa z dnia 21 kwietnia 1936 r. o stosunku Państwa do Muzułmańskiego Związku Religijnego w Rzeczypospolitej Polskiej<sup>65</sup>;
- 9) Konstytucja Islamskiej Republiki Iranu z 8 lipca 1989 r.<sup>66</sup>;
- 10) *Wyznawcy islamu kontra obrońcy zwierząt, czyli spór o ubój rytualny na Podlasiu*, <https://wpolityce.pl/polityka/168745-wyznawcy-islam-u-kontra-obroncy-zwierzat-czyli-spor-o-uboj-rytualny-na-podlasiu> (dostęp: 11.04.2022)<sup>67</sup>;
- 11) *Race, starcia z policją i „polowanie na migrantów”. Gwałtowne protesty na ulicach Chemnitz*, <https://www.wprost.pl/swiat/10148820/race-starcia-z-policja-i->

<sup>58</sup> A. Waśkiewicz, D. Woźniakowska-Fajst, W. Klaus, T. Merta, A. Pacewicz, *Przewodnik obywatelski. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Część 2*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2020, s. 203.

<sup>59</sup> A. Waśkiewicz, T. Merta, Ł. Pawłowski, A. Pacewicz, *Przewodnik obywatelski. Wiedza o społeczeństwie w liceum i technikum – zakres podstawowy. Część 1*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2019, s. 80–81.

<sup>60</sup> Z. Smutek, B. Surmacz, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych...*, s. 43.

<sup>61</sup> *Ibidem*, s. 46–47.

<sup>62</sup> *Ibidem*, s. 47.

<sup>63</sup> A. Derdziak, *op.cit.*, s. 130–131.

<sup>64</sup> *Ibidem*, s. 137.

<sup>65</sup> *Ibidem*, s. 210.

<sup>66</sup> *Ibidem*, s. 208.

<sup>67</sup> A. Janicki, J. Komorowski, A. Peisert, *W centrum uwagi 1. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 26.

- polowanie-na-migrantow-gwaltowne-protesty-na-ulicach-chemnitz.html (dostęp: 11.04.2022)<sup>68</sup>;
- 12) W. Wilk, *Kryzys migracyjny z Afryki dopiero się rozpoczyna. Europa szuka pomysłu jak ten problemem rozwiązać*, <https://pcpm.org.pl/kryzys-migracyjny-z-afryki-dopiero-sie-rozpoczyna-europa-szuka-pomyslu-jak-ten-problem-rozwiazac.html> (dostęp: 11.04.2022)<sup>69</sup>;
- 13) EC, *Marchewka zamiast kija?*, <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/56-marzec-2017/marchewka-zamiast-kija> (dostęp: 11.04.2022)<sup>70</sup>;
- 14) K. Fiałkowska, *Historia nas uczy, że niczego nas nie uczy*, <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/54-czerwiec-2016/historia-nas-uczy-ze-niczego-nas-nie-uczy> (dostęp: 11.04.2022)<sup>71</sup>;
- 15) CBOS, *Stosunek Polaków i Czechów do przyjmowania uchodźców*, 2019<sup>72</sup>;
- 16) T. Michniewicz, *Opływa w luksusy, ale ma status prawny dziecka. Życie kobiet w Arabii Saudyjskiej*, <https://www.focus.pl/artykul/zlote-kraty-czyli-zycie-kobiet-w-arabii-saudyjskiej> (dostęp: 11.04.2022)<sup>73</sup>.

Nie sposób nie zauważyć, że prawie wszystkie fragmenty z powyższej listy (poza kilkoma wyjątkami) odwołują się do kwestii tzw. kryzysu uchodźczego z 2015 roku. Autorzy proponują młodym czytelnikom różne źródła: raporty CBOS, teksty opracowane przez ośrodki naukowe zajmujące się tematyką migracji, artykuły prasowe. Niekiedy w jednym podręczniku znajdują się nawet dwa lub trzy teksty źródłowe poświęcone tematyce uchodźczej. Dobór tych źródeł raczej nie budzi zastrzeżeń. Wymaga on jednak odpowiedniego przygotowania od nauczyciela do moderowania dyskusji. W zeszytach ćwiczeń i kartach pracy ponownie pojawia się praca z tekstem, ale również sprawdzenie wiedzy w formie uzupełniania tekstu właściwymi słowami, pytań testowych, uzupełniania tabel na podstawie map. W zasadzie ćwiczenia te są skonstruowane prawidłowo.

## Wnioski

Podręczniki do wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej często nawiązują do muzułmanów i świata muzułmańskiego (bezpośrednio i pośrednio), pozostawiając jednak uczniów z uproszczonym obrazem rzeczywistości lub bez (często

<sup>68</sup> *Ibidem*, s. 45.

<sup>69</sup> *Ibidem*, s. 142.

<sup>70</sup> *Ibidem*.

<sup>71</sup> *Ibidem*.

<sup>72</sup> *Ibidem*, s. 143.

<sup>73</sup> S. Drelich, A. Janicki, E. Martinek, *W centrum uwagi 2. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020, s. 250–251.

jakiegokolwiek) wyjaśnienia dla przedstawianych zjawisk, wydarzeń. Nie wszystkie wątki wymagają pogłębionej refleksji lub są sprawiedliwie osadzone w całości tematu (można tutaj podać przykład tematu mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce, który w większości podręczników jest przedstawiany dość schematycznie, a sposób prezentacji polskich Tatarów raczej w żaden sposób nie odbiega od sposobu przedstawienia innych mniejszości), jednakże w wielu miejscach wydawałoby się zasadne podkreślenie złożoności i wielowymiarowości omawianych zjawisk. Jest to o tyle ważne, że podręcznik do wiedzy o społeczeństwie jest ważnym narzędziem socjalizacji politycznej młodych ludzi. Nie można także zapominać o kontekście polityczno-społecznym, w jakim przedmiot ten jest nauczany. W wyobrażeniu społeczeństwa polskiego muzułmanie stanowią swego rodzaju społeczność podejrzaną, od lat umacniają się stereotypy i uprzedzenia względem muzułmanów, Arabów, a od 2015 roku również uchodźców postrzeganych w kategoriach bezimiennej masy.

Badając treść podręczników, zwróciłam uwagę na różne nieścisłości i spłykanie problemów. Trudno jednak sformułować jednoznaczną odpowiedź co do sposobu prezentowania islamu i świata muzułmańskiego w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie. Dzieje się tak dlatego, że autorzy dość dowolnie dobierają informacje, a nawiązania do świata islamu pojawiają się często jako „ciekawostki”. Warto jednak odnotować kilka spostrzeżeń

Sposób prezentowania tzw. kryzysu uchodźczego z 2015 roku jest zróżnicowany. Niekiedy pojawia się jako kilkudzianowa wzmianka, a czasem obejmuje kilka stron. Choć z większości podręczników płynie przekaz, że uchodźcom należy pomagać zarówno w kraju przyjmującym, jak i w kraju ich pochodzenia, to jednak w tekstach dominuje perspektywa „problemu” dla państw przyjmujących. Brak jest ponadto pogłębionej refleksji nad źródłami wydarzeń z 2015 roku, a także omówienia konsekwencji decyzji podejmowanych przez rządy państw zachodnich (w tym Polski) w zakresie podejścia do tematu.

W podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie terroryzm jest postrzegany jako bardzo poważne zagrożenie, częściowo ze względu na procesy globalizacji i wsparcie, jakie otrzymują organizacje terrorystyczne od obcych państw. Autorzy posługują się pojęciami opatrzonymi przymiotnikami muzułmański/islamski, nie podając definicji. Trudno też jednoznacznie określić, kto może być ofiarą terroryzmu motywowanego radykalnym islamem. Uczniowie są przekonywani, że to „terroryzm islamski” jest współcześnie źródłem największego zagrożenia, nie otrzymują jednak żadnych informacji w kontekście zagrożenia terroryzmem w Polsce. Taki zabieg może powodować wśród uczniów konsternację i nieuzasadniony strach względem muzułmanów.

Możemy zauważyć sprzeczności w obrazie islamu zaproponowanym w podręcznikach. Jak wspomniałam wcześniej, autorzy dość sprawiedliwie dzielą miejsce



poświęcane mniejszościom etnicznym – Tatarzy nie są marginalizowani ani też nie odznaczają się w żaden szczególny sposób. Drobne zastrzeżenia może jednak budzić sposób prezentacji tej mniejszości (innych po części też). Pomimo że polscy Tatarzy od setek lat są przykładem pokojowej integracji ze społeczeństwem polskim, w podręcznikach wydają się przedstawiani jako społeczność „z zewnątrz” (którą oczywiście setki lat temu byli). W pewien sposób do takiego wniosku potencjalnie może prowadzić uczniów tytuł jednego z rozdziałów poświęconych mniejszościom – „Inni u nas – o mniejszościach narodowych i etnicznych”<sup>74</sup>. Z drugiej strony, jest kreowany bezpieczny, swój świat polskich muzułmanów Tatarów, w porównaniu z całym spektrum innych zjawisk, wydarzeń, procesów społecznych powiązanych z islamem, o których uczeń dowiaduje się od autorów z innych rozdziałów (islam a prawa kobiet, islam a terroryzm, islam a tak zwany kryzys uchodźczy z 2015 roku).

## Bibliografia

- Bacia E., Pazderski F., Żmijewska-Kwiręg S., *Edukacja obywatelska w Polsce. Analiza aktualnej sytuacji, zidentyfikowanych potrzeb oraz szans i barier rozwoju. Raport z badań*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
- Batorski M., *Wiedza o społeczeństwie 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2021.
- Czechowska L., Janicki A., *W centrum uwagi 2. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Derdziak A., *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2020.
- Dobrzycka E., Makara K., *Wiedza o społeczeństwie 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Operon, Gdynia 2021.
- Drelich S., Janicki A., Kięczkowska J., Makarewicz-Marcinkiewicz A., Węgrzyn-Odzioba L., *W centrum uwagi 3. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Drelich S., Janicki A., Martinek E., *W centrum uwagi 2. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Ford K., *This Violence Good, that Violence Bad: Normative and State-centric Discourses in British School Textbooks*, “Critical Studies on Terrorism” 2019, no. 4.
- Górska E., Rączkowiak P.A., Gołębiewski F., *Obraz muzułmanów, muzułmanek i islamu w polskich mediach*, Instytut Dyskursu i Dialogu 2022, [https://salamlab.pl/wp-content/uploads/empathy/raport\\_otwarcia\\_z\\_monitoringu\\_mediow-2022\\_01.pdf](https://salamlab.pl/wp-content/uploads/empathy/raport_otwarcia_z_monitoringu_mediow-2022_01.pdf) (dostęp: 17.01.2023).
- Hoffman M., Rosenberg E., *Religious Behavior and European Veil Bans*, “Politics, Groups, and Identities” 2022, no 1.

<sup>74</sup> P. Krzesicki, P. Kur, M. Poręba, *op.cit.*, s. 81.

- Ide T., *Terrorism in the Textbook: A Comparative Analysis of Terrorism Discourses in Germany, India, Kenya and the United States Based on School Textbooks*, "Cambridge Review of International Affairs" 2017, vol. 30, no. 1.
- Janicka I., Janicki A., Kucia-Maćkowska A., Maćkowski T., *Dziś i jutro. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2021.
- Janicki A., Komorowski J., Peisert A., *W centrum uwagi 1. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019.
- Krzesicki P., Kur P., Poręba M., *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, WSiP, Warszawa 2021.
- Machałek M., Korzeniowski J., *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2011.
- Pacewicz A., Merta T. (red.), *KOSS. Wiedza o społeczeństwie w szkole podstawowej*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2018.
- Piasecki D., *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/HISTORIA%2C%20WOS%2C%20GEOGRAFIA/Podstawa%20programowa%20kszt%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szk%C5%82a%20podstawowa%2C%20WOS.pdf> (dostęp: 11.04.2022).
- Radłowska K., *Tatarzy polscy. Ciągłość i zmiana*, Fundacja Sąsiedzi, Białystok 2017.
- Saiya N., Manchanda S., *Do Burqa Bans Make Us Safer? Veil Prohibitions and Terrorism in Europe*, "Journal of European Public Policy" 2019, vol. 27, no. 12.
- Skrodzka M., Stefaniak A., *Postawy wobec muzułmanów a przywiązanie do grupy własnej w Polsce*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2017.
- Słoma J., *Żyję i działam bezpiecznie. Podręcznik do edukacji dla bezpieczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Nowa Era, Warszawa 2020.
- Smutek Z., Surmacz B., Maleska J., *Wiedza o społeczeństwie 1. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2019.
- Smutek Z., Surmacz B., Maleska J., *Wiedza o społeczeństwie 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Operon, Gdynia 2021.
- Stefaniak A., *Postrzeganie muzułmanów w Polsce: Raport z badania sondażowego*, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Warszawa 2015.
- Waškiewicz A., Merta T., Pawłowski Ł., Pacewicz A., *Przewodnik obywatelski. Wiedza o społeczeństwie w liceum i technikum – zakres podstawowy. Część 1*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2019.
- Waškiewicz A., Woźniakowska-Fajst D., Klaus W., Merta T., Pacewicz A., *Przewodnik obywatelski. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Część 2*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2020.
- Winiewski M., Hansen K., Bilewicz M. i in., *Mowa nienawiści, mowa pogardy: Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2017.

Wojtaszczyk K.A., Itrich-Drabarek J., Malinowska I., Marciniak E., Słomka T., Stasiak-Jazukiewicz E., Szczepański J., Tosiek P., Wojnicki J., *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, MAC, Kielce 2021.

Zalewska E., *Dyskurs podręcznikowy. Między tradycją a zmianą: Casus niemieckich podręczników do klas początkowych*, „Colloquium Edukacja – Polityka – Historia” 2018, nr 4.



---

## SPIS TABEL

---



Tabela 1. Podsumowanie ilustracji w podręcznikach do geografii .....	127
Tabela 2. Podsumowanie tematów poruszanych w podręcznikach do geografii .....	129
Tabela 3. Spis ilustracji zaprezentowanych w tematach poświęconych terroryzmowi w podręcznikach do WOSu i EdB .....	153





---

## NOTY O AUTORKACH

---



**Katarzyna Górak-Sosnowska** – doktor nauk ekonomicznych (SGH) z habilitacją z religioznawstwa (UJ). Pracuje w Instytucie Studiów Międzynarodowych na stanowisku profesora uczelni, jest także kierownikiem Zakładu Bliskiego Wschodu i Azji Środkowej. Zajmuje się społecznościami muzułmańskimi w Europie oraz współczesnym Bliskim Wschodem. Wydała sześć monografii, w tym *Muzułmańska kultura konsumpcyjna* (Dialog 2011), *Bankowość muzułmańska* (współautorka, SGH 2013) i *Managing spoiled identity. The case of Polish female converts to Islam* (współautorka, Brill 2022). Kierownik projektów finansowanych ze środków Komisji Europejskiej (CERV, Horyzont 2020), Programu Erasmus+, NCN, MSZ i UNESCO, w tym projektu EMPATHY.

**Joanna Modrzejewska-Leśniewska** – doktor habilitowana, prof. SGH, historyk z wykształcenia, od 1992 roku pracuje w Szkole Głównej Handlowej, obecnie w Zakładzie Bliskiego Wschodu i Azji Środkowej w Instytucie Studiów Międzynarodowych Kolegium Ekonomiczno-Społeczne. Zainteresowania badawcze koncentruje na przeszłości i teraźniejszości stosunków międzynarodowych, a szczególnie państw szeroko pojętej Azji Środkowej. Autorka publikacji, m.in. *Talibowie* (2001) i *Afganistan w XX wieku* (2010), *III wojna afgańsko-brytyjska, 1919–1920* (2021).

**Aleksandra Tołczyk** – magister bezpieczeństwa wewnętrznego (Wydział Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warszawskiego). Doktorantka w Szkole Doktorskiej SGH (od 2020), asystentka w Zakładzie Bliskiego Wschodu i Azji Środkowej SGH (od 2022) oraz członkini Rady Samorządu Doktorantów SGH (od 2022). Badaczka w projektach finansowanych ze środków Komisji Europejskiej (CERV) oraz Programu Erasmus+. Przygotowuje rozprawę doktorską nt. przeciwdziałania radykalizacji społeczności muzułmańskich w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych.







---

## INFORMACJA O PROJEKCIE EMPATHY

---



### **Let's Empower, Participate and Teach Each Other to Hype Empathy. Challenging discourse about Islam and Muslims in Poland (EMPATHY)**

Projekt zakłada kompleksowe i intersekcjonalne podejście do przeciwdziałania islamofobii w Polsce. Celem projektu jest:

- identyfikacja, analiza i przeciwdziałanie negatywnym stereotypom wobec muzułmanów w różnych sferach życia społecznego;
- podniesienie świadomości i dostarczenie materiałów edukacyjnych dla różnych grup interesariuszy;
- monitorowanie przejawów islamofobii.

### **Obszary tematyczne projektu**

**SZKOŁA – czyli dyskurs o muzułmanach i islamie w klasie.** Pakiet działań „Szkoła” jest odpowiedzią na pilną potrzebę poznania i zbadania sposobu postrzegania islamu i muzułmanów w polskim systemie edukacji. Efektem pracy jest wielostronny obraz obecności oraz postrzegania muzułmanów i islamu w dwóch kluczowych elementach systemu: (kto) przyszli nauczyciele i wykładowcy akademicy oraz (co) treści podręczników i programów nauczania w szkołach podstawowych i średnich.

**MIASTO – czyli muzułmanie i islam a instytucje publiczne.** Pakiet działań „Miasto” jest odpowiedzią na problem braku doświadczenia wśród pracowników polskich instytucji publicznych w kontakcie z muzułmanami. Projekt konfrontuje również uproszczone i stereotypowe narracje powtarzane nagminnie w dyskursie politycznym.

**MEDIA I PRAWO – analiza obrazu islamu, monitorowanie i dokumentowanie islamofobii.** Pakiet działań „Media i prawo” jest odpowiedzią na problem brakujących danych

w zakresie dyskursów na temat islamu i jego wyznawców w Polsce oraz dokładnego obrazu przestępczości motywowanej nienawiścią. Inną sferą, w której islamofobia ma bardzo negatywne skutki dla społeczeństwa i muzułmanów, są media. Zgodny ze standardami metodologicznymi monitoring przekazów medialnych pod kątem islamofobii pozwoli zbadać medialny obraz i mapę potencjalnych postaw społecznych, stereotypów, które są widoczne w Polsce. To z kolei umożliwi zainicjowanie procesu zmiany społecznej w kierunku włączenia pozytywnych narracji o grupach zagrożonych wykluczeniem.

**SPOŁECZEŃSTWO – upowszechnianie wiedzy i kampanie społeczne.** Celem działań w ramach tego pakietu jest podniesienie wiedzy polskiego społeczeństwa (głównie internautów) na temat islamu i islamofobii, a także zapewnienie kontrnarracji o islamie i muzułmanach.

## Partnerzy projektu

**Szkoła Główna Handlowa w Warszawie (SGH; lider)** – innowacyjna uczelnia ekonomiczna, rozwijająca twórczy potencjał intelektualny i kształcąca liderów w odpowiedzi na wyzwania przyszłości. Jest znaczącym ośrodkiem badań naukowych, nowych idei i inicjatyw kreowanych przez wspólnotę akademicką, absolwentów, a także przedstawicieli biznesu, organizacji społecznych i administracji publicznej. SGH, będąc niezależną i wrażliwą społecznie uczelnią, kształtuje obywatelskie oraz etyczne postawy poprzez swoją działalność dydaktyczną, badawczą i opiniotwórczą.

W projekcie zespół SGH odpowiada za koordynację, prace naukowo-badawcze (analiza podręczników szkolnych, analiza postaw nauczycieli z APS, analiza postaw służb mundurowych z IBiRM) oraz przygotowanie materiałów edukacyjnych dla nauczycieli.

**Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS)** – najstarsza uczelnia pedagogiczna w Polsce. Od samego początku swojego stoletniego istnienia jest liderem w innowacji edukacyjnej i wdrażaniu światowych rozwiązań na rzecz inkluzji społecznej, edukacji i wsparcia. Akronim APS odzwierciedla nasze najważniejsze wartości i misję uczelni pod hasłami: Akceptacja, Partycypacja, Solidarność Społeczna. Specjaliści z APS prowadzą badania społeczne w dyscyplinach: pedagogika, socjologia, psychologia, sztuki plastyczne, filozofia. Kształcimy kadry przyszłości w zawodach zaufania publicznego.

W projekcie zespół w APS odpowiada za koordynację badań w sektorze edukacji, tj. pośród nauczycieli szkolnych, akademickich i przyszłych nauczycieli studiujących na wydziałach pedagogicznych, jak również za przygotowanie wydarzeń o charakterze szkoleniowym: dwóch międzynarodowych szkół letnich Katedry UNESCO i 20 salonów językowych zorientowanych na poszerzenie wiedzy o kulturze i religii krajów muzułmańskich.

**Fundacja Kobiety Wędrownie (KW)** – założona w 2018 roku jako kontynuacja wspólnych działań nieformalnej grupy kobiet z Polski i przymusowych imigrantek mieszkających w Trójmieście. Celem fundacji jest samopomoc i samoorganizacja kobiet migrujących i ich rodzin poprzez wspieranie udziału imigrantek(-ów) i uchodźczyń(-ów) w życiu publicznym, ekonomicznym i kulturalnym.

W projekcie zespół Fundacji Kobiety Wędrownie we współpracy z Salam Lab odpowiada za badania i działania edukacyjne, których efektem będzie stworzenie bazy wiedzy na temat muzułmanów w Polsce, prowadzenie kampanii społecznych oraz realizacja warsztatów edukacyjnych i integracyjnych dla pracowników samorządowych i mieszkańców lokalnych społeczności.

**Instytut Bezpieczeństwa i Rozwoju Międzynarodowego (IBRiM)** – organizacja pozarządowa zajmująca się analizami i badaniami na temat spraw międzynarodowych, skupiająca się na wzajemnych powiązaniach między bezpieczeństwem międzynarodowym, konfliktami i rozwojem. Instytut opracowuje innowacyjne i praktyczne rekomendacje na podstawie bogatego doświadczenia współpracujących z nim ekspertek i ekspertów.

W projekcie Instytut odpowiada za opracowanie raportu dotyczącego postrzegania muzułmanów wśród przedstawicieli służb mundurowych, stworzenie muzułmańskiej mapy Polski, przeprowadzanie warsztatów dla przedstawicielek i przedstawicieli służb mundurowych oraz przeprowadzenie warsztatów dla muzułmanek i muzułmanów na temat aktywnego obywatelstwa.

**Instytut Dyskursu i Dialogu (INDID)** – fundacja, która postawiła sobie ambitny cel – naprawę debaty publicznej w Polsce i sprawienie, aby pluralizm, rzetelność i etyczne podejście górowały w komunikacji masowej nad „plemiennością”, fake newsami czy hejtem. Za jedną z największych słabości współczesnej demokracji (nie tylko w Polsce) uznaje brak prawdziwego dialogu na ważne i trudne społecznie tematy oraz otwartości na odmienne perspektywy.

W projekcie zespół INDID odpowiada za publikację regularnych raportów z monitoringu przekazów medialnych nt. islamu i muzułmanów w Polsce i na świecie. Zostanie opublikowany także raport z badań akt sądowych w zakresie orzecznictwa w sprawach o mowę nienawiści wobec muzułmanów. Kluczowym działaniem promocyjnym będzie stworzenie mapy muzułmańskiej i szeroka publicystyka nt. islamu i funkcjonowania osób go wyznających w Polsce.

## Partnerzy stowarzyszeni

**Salam Lab (Laboratorium Pokoju)** – organizacja działająca od 2016 roku na rzecz budowania równego społeczeństwa obywatelskiego oraz poszukiwania nowych rozwiązań systemowych w zakresie polityki edukacyjnej, społecznej i migracyjnej. Priorytetem stowarzyszenia jest budowanie mostów oraz pokazywanie, że świat nie jest czarno-biały. Prowadzi działania medialne, edukacyjne i pomocowe.

W projekcie zespół Salam Lab odpowiada za działania edukacyjne: organizację warsztatów, szkoleń i lekcji dla ponad 1,5 tys. osób. Realizuje także kampanię medialną polegającą na publikacji tekstów i infografik, w których głos jest przekazany muzułmanom, muzułmankom lub osobom związanym z islamem w Polsce. Salam Lab obsługuje Centrum Monitorowania i Dokumentacji Islamofobii, a także tworzy Muzułmańską Mapę Polski.

**Unia Metropolii Polskich im. Pawła Adamowicza** – organizacja samorządowa, w której współdziałają przedstawicielki i przedstawiciele 12 miast: Białegostoku, Bydgoszczy, Gdańska, Katowic, Krakowa, Lublina, Łodzi, Poznania, Rzeszowa, Szczecina, Warszawy i Wrocławia. Działa od blisko 30 lat na rzecz rozwoju samorządności i społeczeństwa obywatelskiego.

W projekcie Unia Metropolii Polskich odpowiada za organizację szkoleń dla pracowniczek i pracowników samorządowych oraz przedstawicielek i przedstawicieli mniejszości muzułmańskiej.

## **Rada Ekspertów**

Rada Ekspertów przy projekcie EMPATHY monitoruje jakość rezultatów projektu, zapewniając równowagę między różnymi perspektywami, doświadczeniami i rozumieniem islamofobii. Wraz z Zespołem zarządzającym projektem ocenia i zatwierdza wszystkie rezultaty wytworzone w ramach projektu: ocenia ich użyteczność dla grup docelowych i interesariuszy oraz ewaluuje działania upowszechniające.



Trudno przecenić wpływ podręczników szkolnych i zawartych w nich treści na kształtowanie obrazu świata oraz postaw dzieci i młodzieży. W założeniu podręczniki odzwierciedlają również podstawy programowe ustalone przez odpowiednie organy. Z tego powodu te właśnie środki dydaktyczne stanowią wdzięczny obiekt analiz. [...] Nie było jednak do tej pory na rynku polskim przekrojowego opracowania poświęconego obrazowi islamu i muzułmanów w podręcznikach szkolnych. Lukę tę w sposób kompleksowy wypełnia [...] publikacja autorstwa Katarzyny Górak-Sosnowskiej, Joanny Modrzejewskiej-Leśniewskiej oraz Aleksandry Tołczyk.

Z recenzji dr hab. Marty Woźniak-Bobińskiej, prof. UŁ

Ze względu na coraz silniejszą globalizację oraz zwiększoną migrację z obszarów MENA oraz Azji Środkowej polska młodzież coraz częściej będzie spotykać się z osobami pochodzącymi z kręgu kultury islamskiej i warto, aby była wyposażona w wiedzę, która ułatwi jej zrozumienie kluczowych kwestii natury kulturowej i religijnej świata islamskiego. [...] Uważam opublikowanie tej pracy za niezwykle istotne dla badaczy tematyki, socjologów, nauczycieli oraz wydawców.

Z recenzji dr. hab. Daniela Boćkowskiego

OFICyna WYDAWNICZA SGH  
SZKOŁA GŁÓWNA HANDLOWA W WARSZAWIE  
[www.wydawnictwo.sgh.waw.pl](http://www.wydawnictwo.sgh.waw.pl)

