

Podręcznik do historii

Publikacje
Centrum Badań Historycznych
Polskiej Akademii Nauk w Berlinie

T. 1

Podręcznik do historii

Projekt polsko-niemiecki

Zalecenia

Pod redakcją
Wspólnej Polsko-Niemieckiej
Komisji Podręcznikowej
Historyków i Geografów

Wydawnictwo Neriton
Warszawa 2013

Redakcja
Bartosz Dziewanowski-Stefańczyk
(polski sekretarz naukowy Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej
Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów)

Korekta
zespół

Opracowanie graficzne i projekt okładki
Dariusz Górski

© Copyright by Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa
Historyków i Geografów
© Copyright by Wydawnictwo Neriton

ISBN 978-83-7543-274-9

Wydano na zlecenie Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej
Historyków i Geografów



Wydano z finansowym wsparciem Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej
Herausgegeben mit finanzieller Unterstützung der Stiftung
für deutsch-polnische Zusammenarbeit



FUNDACJA WSPÓŁPRACY
POLSKO-NIEMIECKIEJ
STIFTUNG
FÜR DEUTSCH-POLNISCHE
ZUSAMMENARBEIT

Wydawnictwo Neriton
Wydanie I, Warszawa 2013
Rynek Starego Miasta 29/31, 00-272 Warszawa
tel. 22 831-02-61 w. 26
www.neriton.apnet.pl
neriton@ihpan.edu.pl
Nakład 1000 egzemplarzy
Objętość 4 arkusze wydawnicze

Spis treści

Przedmowa (Robert Traba)	7
Wprowadzenie (Michael G. Müller, Robert Traba)	9

ZALECENIA

Koncepcja ramowa.	15
Cele i główne zagadnienia	15
Ogólne założenia koncepcyjne	17
Zasady dydaktyczne	18
Obszary tematyczne	21
Możliwe obszary (i propozycje ich opracowania)	21
Możliwe perspektywy/ujęcia.	22
Format i layout.	22
Rozdziały i podrozdziały	23
Format	26
Struktura poszczególnych epok	27
Prahistoria i starożytność.	28
Tabelaryczne zestawienie treści nauczania.	32
Średniowiecze	37
Wspólnoty polityczne	38
Wspólnoty religijne	39
„W imię Boga”	39
Więzi społeczne i gospodarcze w średniowiecznej Europie	39
Uniwersalna i partykularna wspólnota kultury	40
Tabelaryczne zestawienie treści nauczania	41

Nowożytność	46
„Nowe czasy” (wieki XVI i XVII).	47
Wiek XVIII – epoka transformacji	50
Koniec ancien régime’u (1770–1806/1807)	54
Inne zagadnienia	55
Tabelaryczne zestawienie treści nauczania	56
Wiek XIX	60
Tabelaryczne zestawienie treści nauczania	66
Wiek XX	80
Wiek skrajności?.	80
Przemoc a społeczeństwo obywatelskie	82
Równość – nierówność – sprawiedliwość	88
Inkluzja i ekskluzja	90
Tabelaryczne zestawienie treści nauczania	94

Gremia projektu „Polsko-Niemiecki Podręcznik do Nauczania Historii”

Rada Zarządzająca	103
Rada Ekspertów	105
Noty biograficzne autorek i autorów (członków Rady Ekspertów)	107

Przedmowa

Zalecenia, które oddajemy do rąk Państwa, są efektem wielomiesięcznych prac zespołu ekspertów powołanych na zlecenie rządów Polski i Niemiec przez Wspólną Polsko-Niemiecką Komisję Podręcznikową (WPNKP). Będą one służyć polsko-niemieckiemu tandemu wydawniczemu (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Universum Kommunikation und Medien AG) oraz wybranym przez nich autorom do napisania podręcznika do nauki historii, który ma szansę wejścia w powszechny obieg nauczania w szkołach ponadpodstawowych w Polsce i w Niemczech (gimnazjum i pierwsza klasa liceum w Polsce oraz odpowiednie klasy w niemieckich szkołach średnich). Pierwszych efektów niełatwego procesu wydawniczego oczekujemy w roku 2015.

Charakter *Zaleceń* ma też znaczenie bardziej uniwersalne. Już teraz mogą one być inspiracją dla nauczycieli do wzbogacania swojego warsztatu dydaktycznego w ramach istniejących minimów programowych. Proponując bowiem nowatorskie rozwiązania w nauczaniu historii, staraliśmy się realnie odnosić do istniejących w obu krajach programów nauczania. Taki wszechstronny efekt pracy mógł być osiągnięty tylko dzięki ponad czterdziestoletniemu doświadczeniu dialogu, jaki wypracowała WPNKP. Działając społecznie, Komisja zawsze mogła liczyć na wsparcie profesjonalnych instytutów historycznych. W fazie uruchamiania projektu wspólnego podręcznika (od 2008 roku) kluczową rolę odgrywał, istniejący od 1975 roku, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunshwiku oraz Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego (do 2011 roku). Funkcję pomocniczą w działalności polskiej strony

Komisji pełni od 2007 roku Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie.

W obliczu kontrowersji, jakie budzi udział polityki w publicznym kreowaniu pamięci o przeszłości, polsko-niemiecki projekt napisania wspólnego podręcznika do nauki historii zasługuje na miano modelowej współpracy. Politycy, realizując strategię rządów, stworzyli otwartą przestrzeń dla niezależnej pracy ekspertów. Historycy i dydaktycy dzięki temu wsparciu mogą realizować od dawna planowany przez WPNKP projekt dydaktyzacji historii w powszechnym nauczaniu w Polsce i w Niemczech.

Za tę otwartość i gotowość do współpracy chciałbym podziękować wszystkim, politycznym i naukowym, uczestnikom projektu. Podziękowanie za współpracę kieruję szczególnie pod adresem prof. Michaela G. Müllera, który w maju 2012 roku, po 12 latach współprzewodniczenia WPNKP, przekazał swoją funkcję prof. Hansowi-Jürgenowi Bömelburgowi z Uniwersytetu w Gießen. Komisja będzie nadal towarzyszyć procesowi powstawania podręcznika. Jednocześnie planuje w najbliższym czasie nowe formy aktywności, które – mam nadzieję – nadal będą wzbogacać i nadawać nową jakość polsko-niemieckiemu dialogowi o przeszłości.

Robert Traba (Współprzewodniczący WPNKP)

Wprowadzenie

Podręcznik do nauczania historii – wspólny, polsko-niemiecki projekt – jest kontynuacją dialogu, który od dziesięcioleci prowadzą historycy i dydaktycy obu krajów w ramach Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów, która istnieje od 1972 roku. Komisja przyczyniła się nie tylko do rozwoju stosunków polsko-niemieckich, lecz także do ich prezentacji w podręcznikach szkolnych w obu krajach poprzez wydawanie licznych publikacji (monografii, materiałów pokonferencyjnych, zaleceń podręcznikowych, pomocy dla nauczycieli i uczniów), a także obecność w sferze publicznej. Próba stworzenia podręcznika do historii, który mógłby być wykorzystywany zarówno w polskich, jak i niemieckich szkołach, była logiczną i naturalną konsekwencją długoletniej pracy Komisji. Projekt ten stanowił jednocześnie duże wyzwanie, któremu Komisja nie mogłaby sprostać bez zewnętrznego wsparcia i zmian w trybie pracy.

W grudniu 2007 roku ministrowie spraw zagranicznych Polski i Niemiec poparli ideę takiego projektu, dając tym samym decydujący impuls do jego realizacji. Na początku 2008 roku rządy obu krajów porozumiały się w sprawie instytucjonalnej organizacji przedsięwzięcia. Koordynacji i finansowania działań związanych z opracowaniem wspólnego podręcznika do historii podjęło się po stronie polskiej Ministerstwo Edukacji Narodowej, po stronie niemieckiej natomiast Ministerstwo Spraw Zagranicznych oraz – na mocy decyzji Stałej Konferencji Ministrów Edukacji, Nauki i Kultury Krajów Związkowych – Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu Kraju Związkowego Brandenburgii. Odpowiedzialność za naukowe opracowanie projektu powierzono obu współprzewodniczącym Wspólnej Polsko-Niemieckiej

Komisji Podręcznikowej. Pierwszymi koordynatorami naukowymi projektu zostali dyrektor Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego oraz dyrektor Instytutu Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunzswiku. Projekt zyskał ramy instytucjonalne poprzez utworzenie Rady Zarządzającej i Rady Ekspertów.

Realizacja projektu została poprzedzona analizą porównawczą programów nauczania historii w Polsce i we wszystkich szesnastu krajach związkowych RFN, którą przeprowadził Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunzswiku, we współpracy z właściwymi placówkami w Polsce i w Niemczech. Badanie wykazało dużą zbieżność tematyczną pomiędzy polską a niemiecką podstawą programową, w związku z czym uznano, że opracowanie wspólnego podręcznika dla polskich i niemieckich uczniów jest możliwe i obiecujące. Studium wskazało jednocześnie na stojące przed ekspertami z obu krajów szczególne merytoryczne i dydaktyczne wyzwania związane z realizacją projektu.

Obowiązkiem współprzewodniczących Komisji było utworzenie – w ścisłym porozumieniu z jej Prezydium – grupy eksperckiej. Ponieważ, w przeciwieństwie do wcześniejszych projektów realizowanych przez Komisję, głównym punktem zainteresowań nie była historia stosunków polsko-niemieckich, lecz historia powszechna, ze szczególnym uwzględnieniem relacji europejskich, krąg zaangażowanych w prace nad podręcznikiem historyków i dydaktyków musiał być odpowiednio szerszy. Do Rady Ekspertów powołano w sumie trzydzieści osób, w większości od dawna współpracujących z Komisją. Niektóre osoby biorą pierwszy raz udział w polsko-niemieckim projekcie. Pomimo tego grupa ekspercka stała się w ciągu dwóch lat intensywnej współpracy zgranym, wspólnie myślącym i sprawnie działającym zespołem.

Niniejsze *Zalecenia*, po raz pierwszy przedstawione publicznie w grudniu 2010 roku, są efektem wspólnej pracy w podwójnym tego słowa znaczeniu. Nie tylko powstały na skutek współautorstwa w ramach ścisłego dialogu pomiędzy polskimi i niemieckimi ekspertami, lecz również reprezentują podzielane przez wszystkich spojrzenie na europejską historię i uwypuklają zalety takiej perspektywy dla procesu dydaktycznego.

Wraz z wypracowaniem *Zaleceń* eksperci spełnili swoje najważniejsze zadanie w ramach prac nad podręcznikiem. Aktualnie trwa,

rozpoczęty przed rokiem, proces wydawniczy. W drugiej fazie prac eksperci nie występują już w roli głównych aktorów przedsięwzięcia, odpowiedzialnych za jego powodzenie. Komisja Podręcznikowa i Rada Ekspertów mogą wprawdzie służyć radą w procesie wydawniczym bądź oceną jego przebiegu, nie do nich jednak należy kierowanie nim. Z tego też powodu zdecydowano się przedstawić *Zalecenia* jako odrębną publikację – nie jako ostateczny efekt prac nad projektem, lecz podsumowanie zakończonego etapu.

Na początku 2012 roku zakończony został proces wyboru wydawnictw oraz ustalono zasady finansowania edycji. W wyniku konkursu przeprowadzonego w Polsce zadanie wydania podręcznika powierzono Wydawnictwom Szkolnym i Pedagogicznym, a w Niemczech – wydawnictwu Universum Kommunikation und Medien AG. Oddawane do Państwa rąk *Zalecenia* tworzą ramy merytoryczne pracy tandemu wydawniczego, który powołał polsko-niemiecki zespół autorów. Nad naukową jakością prac czuwają koordynatorzy naukowcy (dr hab. Igor Kąkolewski, prof. UWM i prof. dr hab. Simone Lässig), wspierani przez Radę Ekspertów.

Mamy nadzieję, że oprócz „statutowej” roli w procesie tworzenia podręcznika *Zalecenia* staną się również ciekawym i ważnym źródłem inspiracji dla dydaktyków i nauczycieli pragnących wzbogacić swój warsztat pracy.

Michael G. Müller, Robert Traba

ZALECENIA

Koncepcja ramowa

Cele i główne zagadnienia

Celem projektu jest opracowanie wspólnego podręcznika do historii, który ma doskonalić u uczniów, zarówno w Polsce, jak i w niemieckich krajach związkowych, takie umiejętności jak: kształtowanie zgodnego z duchem czasu oraz nowatorskiego podejścia do historii, problemowe myślenie historyczne i rozumienie znaczenia historii dla procesu kształtowania tożsamości. Zagadnienia istotne dla narodowej historii obu krajów powinny zostać opracowane zgodnie z podstawą programową oraz programami nauczania. Zagadnienia te powinny zostać zestawione, ukazane we wzajemnej interakcji, a w koniecznych sytuacjach skonfrontowane ze sobą. Zamysłem Rady Ekspertów jest zaprezentowanie historii Europy, a także – w miarę możliwości – historii powszechnej, a na tym tle zagadnień narodowych i historii stosunków polsko-niemieckich. W tym celu zaleca się dobranie takich metod dydaktycznych, które umożliwią – w sposób dostosowany do wieku uczniów – kształtowanie ich krytycznej świadomości historycznej.

Cechą szczególną wspólnego podręcznika winno być umożliwienie spojrzenia na Europę z innego niż dotychczas punktu widzenia. Ma on pozwolić na poszerzenie perspektywy postrzegania Europy, wciąż jeszcze ograniczonego do krajów założycielskich Unii Europejskiej. Może on zatem przyczynić się do zwiększenia świadomości historycznej młodzieży niemieckiej na temat zagadnień związanych z obszarami na wschód od Niemiec i *vice versa*. Takie podejście stwarza szansę zinterpretowania dziejów również z perspektywy sąsiada,

któremu obecnie raczej rzadko udziela się głosu w podręcznikach szkolnych. Umożliwiłoby to uczniom odkrycie historii Europy i świata na nowo, niezależnie od dominujących interpretacji narodowych. Polskiej młodzieży umożliwi lepsze zrozumienie pojmowania historii w zachodniej Europie, niemieckiej młodzieży zaś poznanie nieznanych aspektów historii Polski i Europy Wschodniej.

Otwarcie na historię regionu, w dalszym ciągu postrzeganego w Europie Zachodniej jako europejskie peryferie (i dlatego raczej zaniedbywanego w nauczaniu szkolnym), pozwoli na przekazanie szerszego rozumienia pojęcia „Europa”, odmiennego od rozumienia dominującego w szkołach niemieckich, zorientowanych na Zachód. Z kolei polskim uczniom takie otwarcie da możliwość poznania dziejów własnego kraju i Europy widzianych przez pryzmat losów zachodniego sąsiada. Dodatkowo zachęci ich do zapoznania się z odmiennym ujmowaniem historii i dyskutowaniem o niej.

W ten sposób podręcznik może pomóc w ukierunkowaniu i uwrażliwieniu uczniów na to, jak różnie w poszczególnych okresach rozumiano i jak odmiennie postrzegano pojęcia takie jak „Europa” i „europejski”. Zdaniem Rady Ekspertów podręcznik powinien ukazywać zróżnicowanie Europy i pluralizm europejskich pamięci historycznych, a także, w sposób adekwatny do wieku, wyodrębiać postrzeganie sposobów pisania historii i metod konstruowania pamięci historycznej. Tym samym będzie on zwracał uwagę na niebezpieczeństwa, jakie pociąga za sobą wykorzystywanie historii do celów ideologicznych czy politycznych. Zrozumienie tych problemów pozwoliłoby na wykształcenie w uczniach zdolności do krytycznej refleksji wobec współczesności.

Celem projektu jest stworzenie podręcznika przedstawiającego dzieje obu narodów oraz historię stosunków polsko-niemieckich w kontekście dziejów Europy – a częściowo także historii powszechnej – w sposób zachęcający do uczenia się i nauczania, a także do krytycznego patrzenia na przeszłość. W związku z tym należy wziąć pod uwagę wymiar historii daleko wykraczający poza dzisiejsze terytoria Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Federalnej Niemiec. Konieczne jest ukazanie, że istotą historii są wzajemne powiązania, a pojęcia „Polacy” i „Niemcy” nie są trwałymi kategoriami, lecz efektem procesu historycznego. Dlatego też należy dołożyć starań, by ta seria podręcznikowa nie kreowała dychotomii Polacy–Niemcy, ale podkreślała

wielość i różnorodność procesów historycznych oraz ich kontekstów. Ponadto sensowne wydaje się uwzględnienie nie tylko ich wspólnej granicy, ale również zwrócenie uwagi na istnienie innych granic i obszarów kontaktów.

Ogólne założenia koncepcyjne

Zgodnie z wypracowaną przez Radę Ekspertów koncepcją podręcznik ma przekazywać polskim i niemieckim uczniom podstawową wiedzę historyczną o sąsiednim kraju. Dotyczy to zarówno faktów historycznych, jak i ich interpretacji. Ważną rolę ma przy tym odegrać integracja wiedzy historycznej poprzez stawianie pytań problemowych i syntetyzujących. Udziałem Polaków i Niemców jest jedna historia, która jednocześnie ich dzieli (*shared and divided*). Kwestią szczególnie istotną w tworzeniu podręcznika jest zachęcanie uczniów do zmiany perspektywy postrzegania, kształtowanie wyobraźni historycznej i uczenie krytycznego myślenia, a także – na podstawie wiedzy o „obcym” – wzajemnego zrozumienia i empatii. Takie podejście do historii, o ile podręcznik w wystarczającym stopniu zainspiruje uczniów do nauki aktywnej i ukierunkowanej na działanie, może przyczynić się do lepszego zrozumienia obu społeczeństw, pomóc w stopniowym kształtowaniu świadomości wspólnych korzeni, a zarazem w dostrzeganiu odmienności rozwoju historycznego. Należy tu uwzględnić okresy pokojowego współżycia, ale także konflikty, różniące się procesy historyczne i konkurujące ze sobą interpretacje.

Historia stosunków polsko-niemieckich pozwala na postawienie ważnych – w tym kontekście – tez. Myślą przewodnią powinno być stwierdzenie, że historie polska i niemiecka – tak jak historie wszystkich innych sąsiadujących ze sobą państw europejskich – są ze sobą ściśle powiązane. Stosunki polsko-niemieckie stanowią przykład tego, że historie państw europejskich zawsze, bezpośrednio bądź pośrednio, wzajemnie się warunkowały. Wspólny podręcznik może wyraźnie pokazać, że używając terminu „państwo narodowe”, długich okresów w historii Europy i świata po prostu nie da się opisać.

Rada Ekspertów przywiązuje dużą wagę do nauczania uwrażliwiającego na metody i wymagającego kry-

tycznej refleksji nad interpretacjami, będącymi zawsze wynikiem kultury historycznej. Pożądane jest też takie opracowanie poszczególnych zagadnień, które wspomogłoby całościową koncepcję nauczania i będzie w stanie sprostać zjawisku coraz większej heterogeniczności uczniów w obu krajach, a zarazem uwzględni fakt, że kształtowanie wyobrażeń historycznych odbywa się również, a może nawet przede wszystkim, poza szkołą.

Zasady dydaktyczne

W koncepcji naukowej i zasadach dydaktycznych podręcznika należy uwzględnić zarówno wytyczne programowe obowiązujące w obu krajach, wiek uczniów, jak i najnowsze, uznane na forum międzynarodowym osiągnięcia obu dyscyplin (nauk historycznych i dydaktyki). Dlatego najważniejsze cele nauczania realizowane za pomocą wspólnego podręcznika to: ukazywanie konstrukcyjnego charakteru historii, kształtowanie świadomości historycznej, opartej na krytycznej refleksji oraz niezbędnych do tego kompetencji i umiejętności. Cele te zostaną osiągnięte, jeżeli podręcznik, po pierwsze, będzie rozwijał w uczniach umiejętność krytycznej recepcji narracji historycznych (umiejętność dekonstrukcji), a po drugie – jeśli będzie kształcił umiejętność analizy i interpretacji źródeł historycznych (umiejętność rekonstrukcji). Ponadto pożądane jest uświadamianie uczniom zmienności ocen i istnienia różnych systemów wartości, ukazywanie im siły perswazji i atrakcyjności różnorodnych odniesień do przeszłości (religijnych, ideologicznych, politycznych). Podręcznik może w ten sposób pomóc im w nabywaniu umiejętności krytycznej analizy.

Historia – rozumiana jako prezentacja dziejów – jest zawsze konstrukcją. Dlatego tak istotne jest, aby punktem wyjścia prezentacji historycznej był otwarty obraz przeszłości (bez narzucania aksjomatów, prawd „gotowych”). Poszczególne tomy podręcznika nie mogą dyktować narracji obowiązującej i zamkniętej, niosącej odpowiedź na wszystkie pytania. Powinny uczyć, że historia jest procesem. Proces ten cechują: zmieniająca się dominująca problematyka, współzależności interesów oraz określony stan informacji. Ważne jest, aby uczniowie potrafili dostrzec, że aktualny obraz dziejów kreuje stale zmieniająca się problematyka istotna współcześnie i że o merytorycznym

uzasadnieniu danego obrazu historii decyduje wyłącznie siła perswazji i nośność odpowiednich informacji czerpanych ze źródeł.

Rada Ekspertów kieruje się współczesnymi, powszechnie znanymi zasadami dydaktyki historii. Należy do nich, po pierwsze, wieloperspektywiczność, czyli takie ujęcie tematu, które zwraca uwagę na to, że źródła mówią o danym wydarzeniu historycznym z perspektywy przeszłości i ukazują je z różnych punktów widzenia (centrum – peryferie, kolonizowani – kolonizatorzy, kobiety – mężczyźni, biedni – bogaci itp.). Po drugie, kontrowersyjność, czyli podawanie alternatywnych interpretacji i tekstu odautorskiego w taki sposób, żeby mobilizowały do refleksji z perspektywy współczesności i stwarzały możliwość różnych odniesień. W ten sposób uczniom daje się przestrzeń interpretacyjną rozpoznawania poszczególnych narracji i zachęca do ich oceny, krytyki i ewentualnie uzasadnionego odrzucenia, w czym przejawia się uczenie krytycznego i samodzielnego myślenia. Należy kształcić umiejętność poruszania się w świecie wielu opinii i ocen wydarzeń historycznych, a także uwzględniania ich we własnej refleksji historycznej czy aktualnej sytuacji życiowej. Umożliwi to uczniom aktywne włączanie się w życie społeczno-polityczne. Pożądane jest też, aby nauczyli się oni krytycznie rozważać przyczyny i skutki zarówno decyzji, jak i procesów historycznych. Dlatego wybór prezentowanych źródeł i narracji historycznych powinien być dokonany w taki sposób, aby nie determinowały one opinii ucznia pod względem emocjonalnym i merytorycznym, nie pozostawiając mu możliwości samodzielnego wypracowania własnego zdania.

Wspomniane zasady dydaktyki pozwalają lepiej rozumieć historię. Podręcznik ma ułatwić aktywne uczestnictwo uczniów w lekcjach, dzięki któremu rozwijać będą zdolność myślenia historycznego. Aby to ułatwić, Rada Ekspertów proponuje zastosowanie w procesie interpretacji historii następujących rozwiązań:

- Tekst odautorski nie powinien dominować. Zestawiony ze źródłami pisanymi i wizualnymi, ma pozostawiać uczniowi przestrzeń umożliwiającą wypracowanie własnych opinii czy komentarzy.
- Źródła nie powinny jedynie potwierdzać treści tekstu odautorskiego, ale również go uzupełniać, czy też mu zaprzeczać. Uczniowie uzyskają w ten sposób możliwość samodzielnej i krytycznej pracy ze źródłami.

- Należy położyć nacisk na umiejętność zmiany perspektywy widzenia przeszłości. Umiejętność spojrzenia na problem z punktu widzenia różnych grup lub osób, z perspektywy innej epoki itp. umożliwi kształcenie umiejętności krytycznej analizy, interpretacji i oceny faktów.
- Uczniowie powinni ćwiczyć umiejętność dekonstrukcji i rekonstrukcji wszystkich dostępnych materiałów. Dlatego autorzy podręcznika muszą jasno formułować swój punkt widzenia i zachęcać do kwestionowania go, poddawania pod dyskusję.
- Podręcznik powinien na różne sposoby zachęcać uczniów do podejmowania pracy w formie projektu czy też do poznawania historii samodzielnie, na własną rękę.

W ten sposób podręcznik stworzy uczniom możliwość i zmotywuje ich do kształcenia kompetencji historycznych postulowanych w polskiej podstawie programowej i niemieckich programach nauczania. Uczniowie powinni mieć zastosować zdobywane kompetencje nie tylko na lekcjach, ale również w samodzielnej pracy z podręcznikiem. Poszczególne tomy wprowadzałyby uczniów do pracy, której celem jest poznanie różnych procesów historycznych, a także rozwijałyby umiejętność krytycznej analizy tekstów pochodzących z różnych epok (umiejętność pracy różnymi metodami). Dlatego w zakresie treści nauczania oraz założeń koncepcyjnych zaleca się:

- Uwzględnianie kontekstu historii europejskiej i – w miarę możliwości – powszechnej.
- Podawanie podstawowych informacji historycznych z zakresu polityki, kultury, społeczeństwa, gospodarki i religii sąsiedniego kraju.
- Położenie szczególnego nacisku na historię wzajemnych oddziaływań¹ oraz proces transferów kulturowych.
- Uwzględnianie w każdej epoce aspektu religijnego.

¹ Historia wzajemnych oddziaływań – koncepcja badań uwzględniająca transnarodowy kontekst historii narodowych. Wprowadzona została przez profesora Klausa Zernacka w 1976 roku w odniesieniu do relacji polsko-niemieckich. Dzisiaj definiowana jest jako dwu- lub wielokierunkowy wpływ między rozwijającymi się wspólnie podmiotami historycznymi. Dwustronna interakcja może się odbywać zarówno między narodami i państwami narodowymi, jak i między podmiotami o charakterze regionalnym, religijnym, klasowym czy płciowym (w sensie kulturowym). Dzięki temu otwiera ona przestrzeń wieloperspektywnego poznawania form przeszłości (przyp. red.).

- Rozwijanie szacunku dla różnic kulturowych.
- Kształtowanie świadomości historyczności dyskursów większościowych i mniejszościowych.
- Tam, gdzie to możliwe, uwzględnianie spojrzenia na Polaków i Niemców „z zewnątrz”, to znaczy branie pod uwagę opinii, np. rosyjskich, francuskich, angielskich (wyrażanych w karykaturach, ilustracjach, komentarzach itp.).

W zakresie strategii narracyjnej podręcznika zaleca się:

- Stosowanie perspektywy porównawczej.
- Włączanie elementów mikrohistorii – doświadczeń i obserwacji z zakresu historii życia codziennego (będących także udziałem ucznia).
- Ukazywanie relacji historia – pamięć historyczna – polityka wobec historii i pamięci.

Obszary tematyczne

Odpowiednia dydaktyczna redukcja obszernego materiału, zapewniająca naukę historii kształtującą pożądane postawy wobec teraźniejszości i przyszłości, wymaga zdefiniowania wspólnych dla wszystkich tomów obszarów problemowych. W poniższej propozycji ustrukturyzowania materiału uwzględniono najważniejsze społecznie zagadnienia. Odnoszą się one do otoczenia ucznia i mają mu pomóc nie tylko w wypracowaniu postaw wobec współczesności i przyszłości, ale także w uzyskaniu świadomości najistotniejszych różnic między poszczególnymi epokami, kulturami i społeczeństwami.

Możliwe obszary (i propozycje ich opracowania)

- Podobieństwa – różnice, czyli konwergencja (zbieżność) i kongruencja (zgodność) albo dywergencja (rozbieżność) dróg rozwoju.
- Różnica; wzór inkluzji i wykluczenia; historyczne postrzeganie swojego i innego/obcego; wyobrażenia/konstrukcje większości i mniejszości.
- Kulturowa różnorodność jako europejska norma; kulturowy porządek.

- Władza: formy instytucjonalne i ich przemiany, legitymizacje, wyzwania.
- Nierówności społeczne: formy, legitymizacje, próby likwidacji.
- Przemoc – wojna – pokój; konflikt – porozumienie.
- Państwo – społeczeństwo – naród – Europa.
- Systemy objaśniające świat (np. religie, ideologie); wolność – zniewolenie.
- Gospodarka: narodowe, regionalne, globalne ramy działalności społecznej.
- Człowiek i środowisko.

Możliwe perspektywy/ujęcia

Kolejnym celem w procesie dydaktyki jest uwrażliwienie na specyficzne punkty widzenia, stąd pożądane jest wprowadzenie poniższych perspektyw i koncepcji ujęcia historii, przy czym należy uwzględnić możliwość dopasowania ich do poszczególnych epok:

- Indywidualizacja lub personifikacja i konkretyzacja abstrakcyjnych pojęć i procesów (mikrohistoria/historia oparta na doświadczeniach).
- Porównanie (skonstrastowanie), transfer, konstrukcja i dekonstrukcja peryferii i centrum.
- Perspektywa środkowo- i wschodnioeuropejska.
- Postrzeganie i interpretacja historii (w tym: spory interpretacyjne, mity historyczne, pamięć historyczna).
- Historyczność relacji płci (męskość i kobiecość), jako konstrukt społeczny, uwzględnianie problemu społeczno-kulturowej tożsamości płci (nie tylko w formie dodatkowego rozdziału na temat kobiet).
- Doświadczenia i emocje.
- Historyczność pojęć.

Format i layout

Wszystkie tomy powinny w miarę możliwości mieć taką samą strukturę. Dotyczy to także rozdziałów i podrozdziałów (szata graficzna, podział, układ, kolejność paragrafów). Należy jednak pozostawić

tandemowi wydawniczemu i autorom pewien margines swobody, pozwalający na realizowanie ich własnych pomysłów.

Rozdziały i podrozdziały

Rozdziały ułatwiają zasadniczą orientację w czasie i przestrzeni. Aby uniknąć powielania bezkrytycznej narracji o postępie cywilizacyjnym, chronologiczny układ powinien być stosowany w dużych rozdziałach, jednakże nie w całych tomach. Chronologia nie byłaby zatem główną osią narracji. Stałaby się po części kategorią „drugiego planu”. Rada Ekspertów skłania się ku ujęciu problemowemu i systematycznemu, czyli uporządkowaniu materiału według tematów i zagadnień. W związku z tym proponuje się zagadnienia przekrojowe lub pogłębiające, dotyczące dłuższych okresów (np. formowanie się państwa, władza, konflikty społeczne, religia a społeczeństwo, jednostka a wspólnota, naród i formowanie się narodu, relacje płci, klimat i środowisko).

Każdy rozdział mógłby rozpoczynać się stroną wstępną, wprowadzającą w temat, z naciskiem nie tyle na informacje, ile raczej na aspekt emocjonalny, na doświadczenia i przeżycia. Byłoby tam miejsce na ilustracje przywołujące np. regionalne, narodowe lub europejskie miejsca pamięci² czy też wskazujące na odrębność bądź wspólność pamięci historycznej. Przy czym ilustracje nie powinny stanowić jedynie dodatku do tekstu – należałoby je przedstawić jako źródło z epoki lub przekaz medialny. Można by również przytoczyć przykłady politycznego wykorzystywania historii/polityki wobec historii czy elementy współczesnej pozaszkolnej kultury historycznej. Następnie należałoby umieścić dwie strony z zestawieniem zagadnień i problemów omawianych w rozdziale. Mogłyby to być np. portrety osób symbolizujących dany okres (*i n d y w i d u a l i z a c j a / p e r s o n i f i k a c j a / k o n k r e t y z a c j a*). Szczególnie inspirujące mogłyby być wizerunki nie tylko znanych osobistości, ale także nieznanymi kobiet i mężczyzn, budzące ciekawość i chęć zapoznania się z treścią rozdziału (*u w z g l ę d n i e n i e*

² Miejsca pamięci – w kontekście podręcznika nie są rozumiane potocznie, jako miejsca upamiętnienia martyrologii narodowej. Odwołujemy się do terminu wprowadzonego do nauki przez francuskiego historyka Pierre'a Norę. Miejsca pamięci są to symbole, artefakty, postaci z przeszłości itp., które aktywnie wpływają na kształtowanie się tożsamości społeczeństw, zarówno w wymiarze narodowym, jak i regionalnym czy lokalnym (przyp. red.).

świata bliskiego uczniowi, personalizacja, mikrohistoria).

Każdy rozdział powinien zawierać również kilka tez z dyskusji naukowych, zaprezentowanych w formie zredukowanej i dostosowanej do wieku uczniów. Ponadto należałoby w każdym rozdziale umieścić przynajmniej jedną część metodologiczną, która koncentrowałaby się (najlepiej na konkretnych przykładach) – na rozwijaniu umiejętności. Tam, gdzie byłoby to merytorycznie i dydaktycznie uzasadnione ilością materiału, również podrozdziały mogą rozpoczynać się od obszerniejszego wprowadzenia. Mogłyby one zawierać:

- krótkie wprowadzenie,
- pytania problemowe,
- ilustracje motywujące uczniów do pracy, tzn. odnoszące się do ich świata, do zagadnień aktualnych, dzięki którym łatwiej uwytklić znaczenie tematyki regionalnej, narodowej i bilateralnej.

Strukturę rozdziałów można podkreślić graficznie (kolorami, symbolami albo stylizowanymi postaciami), które przewijałyby się przez cały tom. Wychodząc od koncepcji strukturyzacji poszczególnych epok, Rada Ekspertów proponuje, aby poszczególne podrozdziały charakteryzowały następujące elementy:

- Zwięzłe teksty odautorskie jako wprowadzenie do tematu, w nim kilka pytań przybliżających treść (bez wszystkowiedzącego narratora) i, w miarę możliwości, także kilka kontrastowych, możliwych na nie odpowiedzi.
- Skupienie się na kilku wydarzeniach z danej epoki, wybranych najlepiej według zainteresowań uczniów i odmiennie prezentowanych po polskiej i niemieckiej stronie.
- Zgromadzenie różnych typów źródeł – w miarę możliwości wokół jednego lub dwóch zagadnień uznanych w opisie projektu za priorytetowe (dydaktyczna redukcja i koncentracja). Należy zwrócić uwagę na ich zgodność z wytycznymi programowymi, na których podstawie zostały sporządzone przez ekspertów załączone tabele.
- Wywody dotyczące zagadnień interpretacji/błędnej interpretacji lub też konstrukcji/dekonstrukcji historii oraz problemów polityki i pamięci historycznej („tworzyć historię/pamiętać o przeszłości”, „konstrukcja i dekonstrukcja historycznych narracji” itp.).

- Zastosowanie różnorodnych źródeł zachęcających do dyskusji (także ilustracji, map, statystyk, fragmentów artykułów prasowych, odesłań do dokumentów dźwiękowych, publicznych debat itd.). Wskazane byłoby także, obok tzw. tekstów i obrazów kluczowych, świadome sięganie po takie źródła, które nie pojawiają się w innych podręcznikach (wyższa wartość nowych/mniej znanych obiektów) i są szczególnie interesujące dla młodzieży (mikrohistoria). Z uwzględnieniem zasady wieloperspektywiczności oraz odniesieniami do codzienności.
- Objasnienia nowych terminów i zwracanie uwagi na zmianę znaczenia pozornie tożsamyh terminów w różnych epokach. Ukazanie politycznej i ideologicznej instrumentalizacji pewnych pojęć.
- Zadania o różnym stopniu trudności. W tym zadania ukierunkowane na działanie i projekt (wywiady, tworzenie gazetki ściennych, odgrywanie ról), również takie, które umożliwiają nauczanie integrujące wiedzę z różnych przedmiotów. Dołączyć należy także teksty przeznaczone do samodzielnego uczenia się i materiały do prac domowych i referatów.
- Propozycje zachęcające do nauki poza szkołą (np. muzea, miejsca pamięci, pomniki).

Zaleca się także, aby tandem wydawniczy przygotował dodatkowe materiały dla nauczycieli – CD-ROM i/lub stronę internetową, będące uzupełnieniem podręcznika. Mogłyby one między innymi:

- Poglębiać i przedstawiać w zakresie dostosowanym do standardów egzaminacyjnych tematy ważne dla historii narodowej, których we wspólnym podręczniku nie udało się wystarczająco dokładnie opracować.
- Zawierać propozycje zadań pogłębiających, kwerend, gier dydaktycznych, projektów, elementów interaktywnych itp.
- Zawierać pełne i/lub oryginalne źródła, które w podręczniku przytoczono w formie skróconej lub przetłumaczonej, a także dodatkowe, obszerniejsze źródła pogłębiające. Mogłyby się wśród nich znaleźć dokumenty wideo i nagrania dźwiękowe.
- W strefie dostępnej wyłącznie nauczycielom (przewodnik dla nauczyciela) mogłyby zostać podane wzory zadań, dodatkowe materiały dydaktyczne itp.

Format

Rada Ekspertów opowiada się za tym, aby rozdziały i podrozdziały w całym podręczniku zostały rozplanowane i uporządkowane w sposób ułatwiający orientację i odpowiadający opisanym wyżej zasadom dydaktycznym, a nawet je eksponujący. Sposób cytowania (źródeł, ilustracji itd.) powinien – w uproszczonej formie – odpowiadać normom obowiązującym w nauce. Ze względu na obszerne fragmenty dotyczące historii narodowej obu państw tomy podręcznika będą obszerniejsze niż zazwyczaj i będą liczyły po około 250–300 stron (200–250 stron tekstu głównego). Każdy z tych tomów powinien zawierać:

- indeks osób,
- indeks rzeczowy,
- słowniczek pojęć historycznych,
- kalendarium uwzględniające najważniejsze fakty z historii narodowej, europejskiej i powszechnej,
- mapy, wykresy, diagramy,
- informacje uzupełniające (literatura, strony internetowe, blogi, filmy, powieści, audiobooki),
- indeks źródeł.

Struktura poszczególnych epok

Poniżej zamieszczono przygotowane przez Radę Ekspertów materiały stanowiące podstawę koncepcyjną poszczególnych tomów, poświęconych kolejno: prahistorii/starożytności, średniowieczu, nowożytności oraz XIX i XX stuleciu do współczesności. Punktem wyjścia była analiza porównawcza polskiej podstawy programowej i niemieckich programów nauczania. Koncepcja naukowej i dydaktycznej formy podręcznika powinna stanowić inspirację i propozycję dla tandemu wydawniczego i autorów. Nie jest ona „sztywnym gorsetem”. Jej celem jest jedynie wyznaczenie pewnych ram i kierunków.

Dla każdej z epok zaproponowano ogólne wprowadzenie i podstawy koncepcyjne, które zawierają omówienie głównych zagadnień i uzasadnienie ważnych osi interpretacyjnych. Dalej przedstawione zostanie zestawienie głównych tematów, pojęć i kategorii, które odpowiada aktualnemu stanowi międzynarodowej dyskusji naukowej w zakresie nauk historycznych i dydaktyki. Starano się w nim połączyć i pogodzić cele poznawcze obu dziedzin. Zestawienie uwzględnia aktualne wyzwania społeczne oraz bierze pod uwagę problemy i doświadczenia, z którymi są i mogą być konfrontowani uczniowie. Zarazem jest ono refleksją nad szansami i trudnościami wynikającymi z bilateralnego podejścia do historii Europy. W konsekwencji poszerza ono perspektywę widzenia takich tematów jak np. formowanie się państwa i narodu, które wyraźnie zyskują na znaczeniu, głębi i ostrości, a jednocześnie mogą być bardzo przekonująco ukazane, jako konstrukcja myślowa.

Informacje konkretyzujące rozważania na temat poszczególnych epok, zarówno w zakresie nauk historycznych, jak i dydaktyki, ujęto w osobne tabele. W pierwszej kolumnie umieszczono konkretne

propozycje kluczowych zagadnień i tematów oraz kwestie, na które można by położyć szczególny nacisk. W drugiej kolumnie wymieniono tematy/treści, które mogą być szczególnie przydatne przy interpretowaniu i omawianiu historii europejskiej z perspektywy polsko-niemieckiej. Wszystkie te propozycje i tematy/treści są zgodne z wytycznymi programowymi w Polsce i w Niemczech, a ponadto uzupełniają je o zagadnienia pogłębiające. Trzecia kolumna zawiera treści niewymienione w żadnej z poprzednich kolumn, ale występujące w podstawie programowej i programach nauczania.

Pojęcia występujące w niniejszej koncepcji są pojęciami używanymi przez historyków i dydaktyków, a nie w podręcznikach szkolnych. Ich zastosowanie odpowiadało jednak celowi tego etapu pracy, jakim było osiągnięcie porozumienia członków Rady Ekspertów w kwestii treści koniecznych do uwzględnienia w podręczniku. Założono, że na kolejnych etapach realizacji projektu nad podręcznikiem nastąpi przełożenie tych pojęć na język podręcznikowy.

Członkowie Rady Ekspertów są gotowi do współpracy z tandemem wydawniczym podczas procesu powstawania poszczególnych tomów podręcznika, także po zakończeniu fazy koncepcyjnej.

Prahistoria i starożytność

Zarówno Polska, jak i Niemcy odwołują się do tradycji ogólnoeuropejskiej, którą w dużym stopniu współtworzy historia antyczna. Przeświadczenie to jest podstawą koncepcji dydaktycznej części poświęconej starożytności.

Obowiązujące w obu krajach wytyczne programowe określają szczegółowo zakres wiedzy i umiejętności, jakie uczniowie powinni zdobyć podczas omawiania poszczególnych epok, jednak do tej pory brakuje spójnej koncepcji dydaktycznej opierającej się na jednolitych kryteriach merytorycznych. Dlatego wydaje się, że swoście „bezpiecznym”, kompromisowym rozwiązaniem jest wybór treści nauczania ukierunkowany na takie elementy starożytności, które wywarły bezdyskusyjny wpływ na tożsamość europejską i mogą być w zrozumieniu aktualnych uwarunkowań historyczno-politycznych pomocne (obok innych trudnych do przełożenia na język dydaktyki kategorii, jak np. „starożytność – epoka najbliższa, a jednocześnie obca”).

Te elementy tradycji starożytnej można, w ramach konceptualizacji omawianego tomu, zgrupować w pięć bloków tematycznych (załączona tabela zawiera treści, które mogą zostać poddane selekcji). Ze względu na rozpiętość czasową europejskiej starożytności, trwającej około dwóch tysięcy lat, a także z powodu szczupłości miejsca przeznaczonego na tę epokę w podręcznikach, konieczne jest skrócenie opisu wydarzeń historycznych na rzecz problemowych i bogatych merytorycznie tematów strukturalnych, jak np.:

- 1. Cywilizacje o ustroju monarchicznym w bliskowschodniej i śródziemnomorskiej *koine* (Mezopotamia – Egipt – Kreta).** Były one prekursorami pisma, władzy teokratycznej, religijnych wyobrażeń życia po śmierci i monumentalnej architektury pałaców i świątyń. Kultura Sumeru, Egipt faraonów (ewentualnie Persja) i Kreta minojska stanowią przykłady pozytywnego oddziaływania monarchiczno-teokratycznej formy rządów i kulturalnego rozwoju w zakresie literatury epickiej i religijnej, architektury pałaców i świątyń, a także monumentalnej plastyki. Nie istniały one w izolacji, lecz wzajemnie na siebie oddziaływały i pod wieloma względami wpływały inspirująco na kulturę grecką. Odpowiednio dużo miejsca należy poświęcić ukazaniu ogromnej siły recepcji historycznej odkrycia tych kultur, co wywarło duży wpływ (renesans, barok, oświecenie, wiek XIX) na rozwój europejskiej nauki, literatury i sztuki.
- 2. Rozwój życia politycznego w Grecji.** Cechowała je niezależna od autorytetu monarchii organizacja spraw publicznych przez równouprawnionych obywateli autonomicznych *poleis* (ze szczególnymi cechami demokracji bezpośredniej w Atenach) oraz powiązany z nią rozwój kultury i nauki. Na starogreckich zasadach opiera się także nowoczesne, (zachodnio)europejskie rozumienie nauki.
- 3. Fenomen imperium rzymskiego.** Z jednej strony opierało się ono na sile militarnej i ubezwłasnowolnieniu części ludności (niewolnicy), z drugiej – dbało o autonomię miast i gwarantowało społecznościom pokój i gospodarczą *prosperity*. Pod względem kulturowym *Imperium Romanum* było ośrodkiem promieniującym śródziemnomorską (grecko-rzymską) edukacją (*paideia*) i rzymskim stylem życia (romanizacja) aż po

Europę Środkową. Pod względem gospodarczym doszło do połączenia obszarów północnozachodniej Europy i Oceanu Indyjskiego z basenem Morza Śródziemnego. Mimo poszerzenia i zróżnicowania geograficznego horyzontu cesarstwo rzymskie nie odstąpiło od idei imperium „wiecznego”, w którym zadania cywilizacyjne mają boską legitymizację, wywierając w ten sposób przemożny wpływ na całą europejską historię.

4. **Rozprzestrzenianie się judaizmu i chrześcijaństwa.** Starożytne religie monoteistyczne, będące w stanie konfrontacji ze starożytnym politeizmem, funkcjonowały między sprzeciwem a dopasowaniem się do państwowych (rzymskich) wymagań. Po wyjaśnieniu tych kwestii będzie możliwe zrozumienie idei misji i chrystianizacji, których zarówno Polska, jak i Niemcy doświadczyły w średniowieczu, a które decydująco wpłynęły na dalszą ich historię.
5. **Rozwój historyczno-kulturowy Europy Środkowej od epoki kamienia do starożytności (od neolitu, przez epokę brązu, po okres cesarstwa rzymskiego i wędrówki ludów).** Jest on ważny dla lepszego zrozumienia fundamentów historii terenów dzisiejszej Polski i Niemiec oraz oceny interakcji pomiędzy północną Europą a światem grecko-rzymskim.

Przy wyborze treści nauczania nie należy kierować się tylko tymi pięcioma elementami tradycji starożytnej. Powinno się, przynajmniej na przykładach, ukazywać ich ciągłość i odradzanie się w historii. Europejczycy wprowadzali bowiem rewolucyjne zmiany, znajdując oparcie we wzorcach antycznych (odrodzenie, rewolucje francuska i amerykańska – wzór republiki rzymskiej, związek z demokracją ateńską).

Podczas pracy nad podręcznikiem należałoby silniej zaakcentować przede wszystkim te treści nauczania, za pomocą których możliwe będzie ukazanie uczniom narodowych wariantów spojrzenia na starożytną przeszłość. Założenie to można zrealizować dzięki opracowaniu następujących wspólnych zagadnień problemowych (tematy bilateralne):

- Temat przewodni nr 3: omówienie imperium rzymskiego oraz jego prób ekspansji (często nieudanych) na obszary północno-zachodnie (Arminiusz i Marobodus jako przedstawiciele oporu plemion „barbarzyńskich” między Wezerą, Łabą

- i Menem); ukazanie zainicjowanych przez *Imperium Romanum* transeuropejskich procesów dystrybucji (handel bursztynem; wymiana kulturalna między *Imperium* a plemionami germańskimi, których elity były zafascynowane kulturą Rzymu; interakcje w późnej starożytności; okres wędrówek ludów); przybycie Wandalów i Gotów z północnej Europy na teren cesarstwa zachodniorzymskiego w późnej starożytności.
- Temat przewodni nr 5: zarys rozwoju historyczno-kulturowego Europy Środkowej w okresie prahistorycznym i starożytnym stanowi bezpośrednią podstawę procesów historycznych oraz rozpoznawalnych od średniowiecza struktur i tendencji rozwojowych na ziemiach polskich i niemieckich. Już dla tego okresu stworzone zostały w przeszłości w Polsce i w Niemczech konstrukcje historyczne i wykluczające się wzajemnie modele o wyraźnej narodowej konotacji. Należy przedstawić je i poddać pod dyskusję (np. spór o praojczyznę Słowian w Polsce, o pochodzenie etniczne kultury łużyckiej oraz o rolę Germanów na ziemiach polskich).

Tabularyczne zestawienie treści nauczania

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<p>1. Cywilizacje o ustroju monarchicznym w bliskowschodniej i śródziemnomorskiej kołnie (Mezopotamia – Egipt – Kreta)</p>		
<p>1.1. Warunki geograficzne i ekologiczne cywilizacji starożytnych</p>		
<p>1.2. Mezopotamia: Sumer – Assyria – Babilon</p> <ul style="list-style-type: none"> – wynalezienie pisma i powstanie miast w Mezopotamii (Sumer) – literatura (epos o Gilgameszu) – kultura prawna (Babilon) – kształtowanie się pierwszych imperiów 		
<p>1.3. Egipt faraonów</p> <ul style="list-style-type: none"> – państwo i społeczeństwo – charakter władzy faraona – pismo, sztuka, świat bogów – piramidy 		
<p>1.4. Kreta minojska</p>		
<p>1.5. Europa odkrywa Egipt – początki archeologii i recepcja faraonów</p>		

<p>2. Rozwój życia politycznego w Grecji</p>		
<p>2.1. Historia Myken i eposy Homera</p>		
<p>2.2. Powstanie i rozprzestrzenianie się <i>polis</i> – definicja <i>polis</i> i jej samookreślenie – rozprzestrzenianie się <i>polis</i> w basenie Morza Śródziemnego – ośrodki tożsamości (Delfy, Olimpia) i separacja od wschodnich monarchii</p>		
<p>2.3. Spotkanie z Persami – między obroną a podziwem</p>		
<p>2.4. Sparta i Ateny – dwie skrajne realizacje idei <i>polis</i></p>		
<p>2.5. Życie codzienne i kultura ateńskiej demokracji (teatr, sztuka, filozofia, religia)</p>		
<p>2.6. Upowszechnienie przez Aleksandra Wielkiego greckiej kultury <i>polis</i> na Wschodzie</p>		
<p>3. Fenomen imperium rzymskiego</p>		
<p>3.1. Polityczna i społeczna struktura republiki rzymskiej – początki Rzymu – legendy i rzeczywistość – Rzym królewski – społeczeństwo arystokratyczne i jego wartości – instytucje republikańskie – podbój Italii i basenu Morza Śródziemnego – wojny domowe okresu późnej republiki</p>		

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
3.2. Pryncypat Augusta i okres cesarstwa <ul style="list-style-type: none"> – nowy porządek polityczny i społeczny – podstawy i granice panowania nad światem (na Zachodzie i Wschodzie) – wieloetniczny charakter <i>Imperium Romanum</i> (przykłady metropolii: Rzym, Aleksandria) – rozwój starożytnego systemu handlu światowego <ul style="list-style-type: none"> – od Indii po Morze Bałtyckie – romanizacja: rola miast i armii – kultura <i>Imperium</i>: prawo, kalendarz, literatura, historia i geografia 	<ul style="list-style-type: none"> – Dlaczego Arminiusz i Marobodus zorganizowali powstanie między Wezerą, Łabą i Menem? 	
3.3. Kryzys <i>Imperium</i> i polityczny upadek cesarstwa zachodniorzymskiego	<ul style="list-style-type: none"> – Kim byli i skąd pochodzili Goci i Wandalowie (przed wtargnięciem na teren imperium rzymskiego)? 	
4. Rozprzestrzenianie się judaizmu i chrześcijaństwa		
4.1. Społeczne podstawy i zasięg terytorialny monoteizmu		
4.2. Najważniejsze elementy wiary obu religii monoteistycznych		
4.3. Izrael – historia państwa i późniejsze dzieje Żydów		
4.4. Jezus i pierwsi chrześcijanie		

4.5. Rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa i judaizmu w basenie Morza Śródziemnego		
4.6. Przełom za panowania Konstantyna Wielkiego – edykt mediolański	– Różne oceny Konstantyna Wielkiego	
<p>5. Rozwój historyczno-kulturowy Europy Środkowej od epoki kamienia do starożytności</p> <p>5.1. Od łowców i zbieraczy do rolników i hodowców</p> <ul style="list-style-type: none"> – bydła – epoka kamienia – pierwsi rolnicy i hodowcy bydła – „rewolucja neolityczna”? – dolmeny, grobowce megalityczne – budowie megalityczne – obyczaje pogrzebowe i kult zmarłych w epoce kamienia – świątynie słońca i obserwatoria: megalityczne kęgi kamienne – życie na wsi w neolicie – struktury społeczne 	<p>Przedstawienie przykładowych miejsc:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) najstarsza broń świata (Schöninger Speere, Dolna Saksonia) b) wydobycie krzemienia w Górach Świętokrzyskich c) palafty nad Jeziorem Bodeńskim (Unteruhldingen, Badenia-Wirtembergia) d) groby megalityczne na Kujawach i w Grevesmühlener Forst (Meklemburgia-Pomorze Przednie) – Słowianie, Germanie, Illirowie? – spór o kulturę łużycką – kim są i skąd pochodzą Germanie i Słowianie? – pierwsze „miasta” (?) na przyszlach ziemiach Polski i Niemiec – pola popielnicowe i oppida okresu lateńskiego 	

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<p>5.2. Metal podbija świat: epoki brązu i żelaza</p> <ul style="list-style-type: none"> – innowacje w metalurgii – wpływy z terenów naddunajskich – kapłani, wojownicy i królowie – struktura społeczna i struktura władzy w epokach brązu i żelaza 	<p>Przedstawienie przykładowych miejsc:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) dysk z Nebry (Saksonia-Anhalt) b) gród w Bruszewie i kurhany w Łękach Małych (Wielkopolska) – książęce monumenty wczesnej epoki brązu c) grobowiec królewski w Seddinie (Brandenburgia) d) polskie Pompeje – gród w Biskupinie (Wielkopolska) i Altes Schloss w Senftenberg – grody kultury łuzycyckiej 	
<p>5.3. Na północ od <i>limes</i> – okres cesarstwa rzymskiego i wędrowek ludów</p> <ul style="list-style-type: none"> – relacje Rzymu z <i>barbaricum</i> – struktura społeczna i struktura władzy Germanów – osady germańskie i rolnictwo – pochówki bagienne i święte gaje – kult i religia – Hunowie i wędrowki ludów 	<p>Przedstawienie przykładowych miejsc:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) pole bitwy pod Kalkriese (Dolna Saksonia) b) cmentarzyska z kręgami kamiennymi z okresu wczesnego cesarstwa w Meklemburgii i na Pomorzu c) groby książęce w Lubieszewie (Pomorze) d) wczesne wytwórnie metalu – produkcja żelaza na zachodnim Mazowszu 	

Średniowiecze

Nauczanie historii średniowiecza – zarówno w podręcznikach polskich, jak i niemieckich – przez długi czas rozumiano jako zapoznanie uczniów z narracją o początkach narodu, wmontowaną w strukturę uniwersalnych wartości zachodniego chrześcijaństwa. Celem niniejszej koncepcji jest ukazanie specyfiki średniowiecza jako epoki bez podziału na struktury narodowe. Dlatego zamiast przenoszenia na tamte czasy współczesnych kategorii historycznych należy skonfrontować ucznia z uporządkowanym systemem pojęć. Powinien on zawierać terminy już znane uczniom („polityka”, „religia”, „gospodarka”, „społeczeństwo”, „kultura”), a jednocześnie przekładać je na kategorie pozwalające zrozumieć poznawaną epokę. Wychodząc od pojęcia „wspólnot” jako punktu odniesienia, znacznie lepiej ukazać można istotną dla średniowiecza rolę powiązań personalnych oraz indywidualnie odczuwanych wyobrażeń ładu i prawa, niż stosując nowoczesne (lub pochodzące z epoki nowożytnej) kategorie ramowe, jak „państwo”, „społeczeństwo” czy też „naród”. Zadaniem podręcznika jest ukazanie wpływu średniowiecza na dzisiejsze polityczne i religijne formy organizacyjne w Europie, na kulturę i sztukę, a także na zróżnicowanie gospodarcze kontynentu. W ten sposób zajęcia poświęcone średniowieczu stworzą możliwość lepszego poznania współczesnego świata.

Należy podkreślić również te aspekty, które różnią średniowiecze od czasów współczesnych. Ukazanie tej odmienności powinno pomóc uczniom zrozumieć konstrukcyjny charakter historii. Na tej podstawie można zwrócić uwagę na fenomen „narracji” (ukształtowanej m.in. narodowo) i zastanowić się, pod jakim względem odmiennosc tej epoki może być interpretowana pozytywnie.

Genezę nowoczesnego świata europejskiego należy więc zdekonstruować i przeanalizować, a następnie zrekonstruować/skonstruować na nowo, m.in. na podstawie historii średniowiecza.

W niniejszej koncepcji świadomie ignorowane są nie tylko powszechnie stosowane kategorie narodowe, lecz także – dominujący zarówno w niemieckiej, jak i polskiej narracji historycznej – okcydentalizm. Jako podstawową zasadę umożliwiającą zrozumienie średniowiecznych sfer życia człowieka przyjęto wieloperspektywiczność. Dzięki temu średniowiecze nie będzie dla uczniów światem obcym i abstrakcyjnym. Zostaną bowiem zachęceni do stawiania epoce takich pytań, jakie

stawiają światu współczesnemu. Materiał nauczania, pozbawiony pojęcia „struktury narodowe”, umożliwi również refleksję nad Europą jako światem doświadczanym. Znaczenia nabiera przy tym kwestia koegzystencji z przedstawicielami innych kultur (definiowanych w średniowieczu nie jako „mniejszości”, lecz jako osoby czy grupy o własnych prawach). Odrębny aspekt koncepcji stanowią konflikty kulturowe i ich pozakulturowe przyczyny. Również w tym miejscu nawiązać można do obecnie toczących się w obu krajach dyskusji.

Tematy przewodnie, stanowiące podstawę struktury koncepcji, koncentrują się wokół czterech historycznych kategorii wspólnot. Dzieje wspólnot politycznych, religijnych, społeczno-gospodarczych i kulturowych przedstawione są jako ciągłe procesy historyczne, co oznacza, że wspólnoty te powstały w sposób naturalny, nie zaś wymuszony.

Wspólnoty polityczne

Przedstawiono tu trzy drogi powstawania wspólnot: oparte na tradycji rzymsko-bizantyjskiej, germańskiej i arabskiej. Nie występują one jako odrębne modele, lecz – w ramach edukacyjnych tradycji narodowych – połączone są ze sobą za pomocą różnych elementów, określających wspólnotę polityczną w różnych konfiguracjach. Trzy kolejne tematy (republiki miejskie, unie dynastyczne, monarchie stanowe) mają uzmysłwić, jaki może być zasięg oddziaływania odmiennych więzi społeczno-politycznych.

Uczniowie mają więc możliwość rozpoznania elementów obcych tradycji w historii własnego kraju oraz konfrontowani są ze wspólnotami o charakterze sub- lub ponadnarodowym. Oprócz odejścia od schematów narodowych i okcydentalnych można też uniknąć eurocentryzmu, przedstawiając świat arabski jako część ważnego transferu międzykulturowego. Taki podział treści umożliwi ukazanie dynamiki i zróżnicowania rozwoju wspólnot politycznych w średniowiecznej Europie, a także lepsze zrozumienie genezy współczesnych politycznych form organizacyjnych – administracji samorządowej, państwa narodowego, wspólnoty europejskiej.

Wspólnoty religijne

Tu omówiona zostanie rola trzech wielkich religii oraz podział Kościoła chrześcijańskiego na zachodni (łaciński) i wschodni (prawosławny). Celem jest przedstawienie procesu kształtowania się istniejącej do dziś struktury religijnej Europy i basenu Morza Śródziemnego, jak również dynamiki kształtowania się struktur organizacyjnych Kościoła greckiego i łacińskiego.

Wybrane przykłady (Hiszpania, Polska/Litwa, Węgry, Czechy) ilustrują koegzystencję różnych wyznań. Omawiając wierzenia pogańskie, należy przybliżyć kwestię źródeł. Trzeba uświadomić uczniom, że informacje na temat średniowiecznego pogaństwa spisali przede wszystkim autorzy chrześcijańscy, którzy siłą rzeczy używali w tym celu własnych pojęć i wyobrażeń.

„W imię Boga”

W tej części zostaną uzupełnione i poszerzone przedstawione wyżej obszary tematyczne. Systemy religijne należy wpisać w kontekst historyczno-polityczny, a następnie podkreślić znaczenie konfliktów dla tworzenia wspólnot. Dominować powinno ujęcie chronologiczne: różne drogi chrystianizacji pogańskich ludów Europy Środkowej; spór cesarza z papieżem o prymat polityczny w świecie chrześcijaństwa środkowoeuropejskiego; wyprawy krzyżowe jako forma kanalizowania konfliktów wewnętrznych; reakcja państw europejskich na ekspansję islamskiego imperium osmańskiego w okresie późnego średniowiecza; mistyfikacja napięć politycznych i społecznych w społeczeństwach chrześcijańskich polegająca na ukazywaniu ich jako konfliktów religijnych (z Żydami lub heretykami).

Więzi społeczne i gospodarcze w średniowiecznej Europie

Kolejny blok tematyczny poświęcony jest powiązaniom rozwoju gospodarczego i społecznego. Główny problem to przedstawienie zmian w organizacji społeczeństw Europy łacińskiej: od powiązań opartych na zależności personalnej (system lenny, pańszczyzna) po społeczeństwo stanowe.

Jako podstawę omawiania najważniejszych aspektów zmian gospodarczych i społecznych w rozkwicie epoki przyjąć należy wczesno-

średniowieczny model ładu i porządku – trójpodział na *aratores*, *oratores* i *bellatores*. Szczególną uwagę powinno się zwrócić na europejskie procesy migracyjne, ich uwarunkowania polityczne i oddziaływanie społeczne oraz na rozpowszechnienie nowej formy życia miejskiego w XI wieku. Kwestia nowych kierunków w europejskiej sieci handlowej pod koniec średniowiecza łączy tę epokę z okresem nowożytnym. Tu też jest miejsce na połączenie refleksji gospodarczo-geograficznych z historią życia codziennego (pochodzenie towarów, przepływ informacji, warunki życia).

Uniwersalna i partykularna wspólnota kultury

Ten blok tematów odwołuje się do związków ze starożytnością, uświadamiając uczniom, które elementy kultury antycznej dotarły do Europy Środkowej, dzięki komu i jaką drogą. Należy wyraźnie podkreślić rolę świata arabskiego jako depozytariusza i pośrednika, ukazując przy tym po raz kolejny ponadregionalną i ponadwyznaniową przestrzeń komunikacyjną średniowiecza.

Kwestię kulturowego pośrednictwa poruszyć należy w części poświęconej roli Kościoła jako mecenasa kultury i instytucji ustalającej normy. W ten sposób uczniowie zyskają możliwość poznania procesu tworzenia nowych form i wzorców kultury i nauki, kształtujących rozwój kultury europejskiej w kolejnych epokach.

Struktura koncepcji opiera się – podobnie jak w odniesieniu do innych epok – na tematach przewodnich, które nawiązują do poszczególnych etapów historii średniowiecza w obu krajach. W ramach tematów bilateralnych uwzględniono główne zagadnienia zapisane w polskich i niemieckich podstawach programowych, które pozwalają uwypuklić ściśle powiązania obu narodowych narracji historycznych. Umieszczone w trzeciej kolumnie treści, wynikające z różnych podstaw programowych w obu krajach, zwłaszcza w przypadku Polski zawierają szczegółowy katalog problemów. Mają one pomóc nauczycielowi w odpowiednim przyporządkowaniu tematów z podstawy programowej (o układzie głównie chronologicznym) do struktury problemowej podręcznika.

Tabelaryczne zestawienie treści nauczania

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
1. Wspólnoty polityczne		
1.1. Wokół państwa – tradycja rzymska – Bizancjum – cesaropapizm		
1.2. Wokół władcy (dynastii) – tradycja germańska – państwa germańskie wczesnego średniowiecza – Karol Wielki – Słowianie we wczesnym średniowieczu – Ottonowie – Rzesza Niemiecka – idea uniwersalizmu (władza cesarska i papieska)	– Idea uniwersalnego cesarstwa Ottona III – Rzesza Niemiecka wobec państwa wczesnopiastowskiego	– Powstanie państwa pierwszych Piastów – Kryzys i odbudowa państwa wczesnopiastowskiego – Terytorium i organizacja państwa polskiego w X–XII wieku – Polska w okresie rozbiegania dzielnicowego – Zjednoczenie państwa polskiego na przełomie XIII i XIV wieku – Od monarchii patrymonialnej do monarchii stanowej – państwo Kazimierza Wielkiego
1.3. Wokół religii – tradycja arabska – zasięg podbojów arabskich – teokracja		
1.4. Republiki miejskie – miasta włoskie – Nowogród Wielki		
1.5. Wielkie unie średniowiecza	– Polityka dynastyczna Luksemburgów, Habsburgów, Jagiellonów	– Andegawenowie na tronie polskim – Unie z Litwą

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
1.6. Władca i reprezentacje stanów – Francja, Anglia, Polska		– Rozwój uprawnień stanu szlacheckiego w Polsce – Początki sejmów szlacheckiego
2. Wspólnoty religijne (organizacja, doktryna, kult)		
2.1. Wspólnota chrześcijańska i jej podziały – Kościół łaciński – Państwo Kościelne – schizma wschodnia i zachodnia – kryzys Kościoła łacińskiego w XIV–XV wieku – Kościół grecki (prawosławie)		– Polska krajem wielu religii (po przyłączeniu Rusi Halickiej)
2.2. Islam		
2.3. Judaizm		
2.4. Świat wspólnot pogańskich		
3. „W imię Boga”		
3.1. Chrystianizacja Europy (różne metody likwidacji pogaństwa) – misja Cyryla i Metodego	– Słowianie i ich chrystianizacja – Powstanie i ekspansja Marchii Brandenburskiej	– Przyjęcie chrztu przez Mieszka I i jego znaczenie – Państwo zakonów krzyżackiego w Prusach – Konflikt polsko-krzyżacki w XIV–XV wieku

3.2. Rywalizacja papieżstwa i cesarstwa	– Państwo Piastów wobec rywalizacji papiesko-cesarskiej	– Konflikt króla Bolesława Śmiałego z biskupem Stanisławem
3.3. Krucjaty – idea świętej wojny w chrześcijaństwie (zakony rycerskie)		
3.4. Imperium osmańskie w Europie XIV i XV wieku		
3.5. Pogromy i wypędzenia Żydów		
3.6. Prześladowania i zwalczanie heretyków		
4. Więzy społeczne i gospodarze w średniowiecznej Europie		
4.1. Wspólnota wojowników, duchownych i chłopów, system lenny	– Życie codzienne rycerstwa, duchownych, chłopów – Rodzina w średniowieczu	
4.2. Podział stanowy średniowiecznego społeczeństwa – duchowieństwo – rycerstwo – chłopci		
4.3. Zmiany gospodarcze i społeczne w XI–XV wieku	– Życie codzienne w mieście średniowiecznym	– Zmiany społeczno-gospodarcze w epoce rozbitcia dzielnicowego

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<ul style="list-style-type: none"> - zmiana metod uprawy ziemi, wyodrębnienie rzemiosła - wzrost zaludnienia - upowszechnienie gospodarki towarowo-pieniężnej - powstanie miast – funkcjonowanie cechów i gildii - struktura społeczna, podział zajęć, prawa i obowiązki różnych grup społeczności miejskiej - prawo miejskie - mieszczanie – wyodrębnienie nowego stanu 		
<p>4.4. Poszerzenie przestrzeni współpracy gospodarczej w końcu średniowiecza</p> <ul style="list-style-type: none"> - nowe szlaki handlowe w trójkącie: Morze Bałtyckie – Morze Czarne – Morze Śródziemne 	<ul style="list-style-type: none"> - Osadnictwo niemieckie na wschodzie Europy - Rola Hanzy - „Ludzie nowi” w miastach: Żydzi, Ormianie 	<ul style="list-style-type: none"> - Konsekwencje osadnictwa na prawie niemieckim - Lwów – miasto na skrzyżowaniu dróg handlowych, religii, języków i kultur
<p>5. Uniwersalna i partykularna wspólnota kultury</p>		
<p>5.1. Antyczne korzenie kultury europejskiej</p> <ul style="list-style-type: none"> - zachowanie i upowszechnienie dorobku antycznego 		

<ul style="list-style-type: none"> - najważniejsze kręgi kultury europejskiej w średniowieczu - grecki świat Bizancjum i Rusi - kodeks Justyniana - od mozaiki do ikony (sztuka i architektura bizantyjska oraz jej oddziaływanie na Europę Wschodnią) - rola cywilizacji arabskiej - osiągnięcia cywilizacyjne świata arabskiego: medycyna, matematyka, astronomia, sztuka i literatura, rzemiosło - łaciński świat Zachodu - renesans karoliński 		
<p>5.2. Uniwersalny model kultury średniowiecza</p> <ul style="list-style-type: none"> - kościelne ideały i wzorce osobowe - kulturowa rola duchowieństwa (zakonnego i diecezjalnego) - szkolnictwo - sztuka 	<ul style="list-style-type: none"> - Klasztory i ich rola w tworzeniu podstaw średniowiecznej nauki, szkolnictwa, piśmiennictwa, wzorów gospodarowania - Szkoły i uniwersytety - Styl romański i gotycki 	<ul style="list-style-type: none"> - Filialce opactw jako metoda rozprzestrzeniania klasztorowego modelu kultury (np. cysterki) - Założenie Akademii Krakowskiej - Przenikanie elementów kultury łacińskiej i prawosławnej po unii w Krewie (kaplica zamkowa w Lublinie)
<p>5.3. Kulturowy partykularyzm stanów</p> <ul style="list-style-type: none"> - kultura rycerska i mieszczańska 	<ul style="list-style-type: none"> - Kultura rycersko-dworska - Kultura miasta średniowiecznego 	

Nowożytność

Okres nowożytny, a więc epoka trwająca od XVI do XVIII wieku, przedstawiany jest tradycyjnie – zarówno w podręcznikach polskich, jak i niemieckich (i innych europejskich) – przez pryzmat zagadnień ukazujących wpływ nowoczesnego państwa narodowego w jego początkowym stadium rozwoju na długofalowe polityczne, społeczne i kulturowe procesy transformacji. W centrum rozważań znajdowały się (i nadal znajdują) początki nowożytnej władzy państwowej, sekularyzacja (jako następstwo reformacji), awans społeczny i emancypacja nowych elit, a także rozwój „mieszczańskiej opinii publicznej” (stymulowany wynalezieniem druku), rozkwit autonomicznego dyskursu naukowego (uniwersytety, akademie) i nowe formy kontaktów społecznych (salony, stowarzyszenia). Z reguły przyjmuje się, że na szczególną uwagę zasługują te zjawiska, które już wówczas zapowiadały ukształtowanie się nowoczesnego narodu i społeczeństwa obywatelskiego w XIX wieku.

Natomiast w powstającym podręczniku okres nowożytny ma być przedstawiony jako epoka „o własnym statusie”, a nie jako jedynie wprowadzenie do nowoczesności (tzn. do wieku XIX z jego atrybutami państwowo-narodowymi). Odpowiednio przeprowadzona selekcja tematów powinna ukazać dynamikę przeobrażeń w tym okresie. Uwagę należy więc zwrócić na nowe, specyficzne struktury w polityce, ekonomii, społeczeństwie i kulturze, a także znaleźć odpowiedzi na pytania: w jaki sposób gospodarcze, społeczne, polityczne czy religijne i kulturowe przeobrażenia wpłynęły na zmiany ideałów i strategii działania jednostek czy grup, a także w jaki sposób doszło ostatecznie do pluralizacji systemów wartości i wzorców zachowań (religijnych, terytorialnych, politycznych i kulturowych)? Ponadto należy wskazać czynniki, które przyczyniły się do zmiany tych wzorców (początki ekonomicznej globalizacji, przednowoczesne tworzenie się państw i jego społeczne konsekwencje, przebieg i skutki konfliktów społecznych, instytucjonalizacja nauki oraz rozwój środków przekazu i opinii publicznej, jako nowych ośrodków opiniotwórczych). Ważne jest przy tym uświadomienie uczniom, że wśród nowożytnych struktur i wzorców zachowań opcje związane z narodowością/państwem narodowym nie stanowiły „naturalnych” rozwiązań, do wykorzystania w przyszłości przez europejskie społeczeństwa. Rozwiązania przyszło-

ściowe epoki – religijne, polityczne, społeczne – nawiązywały do systemów o bardzo różnym zakresie: regionalnym, narodowym, a nawet ponadnarodowym.

Okres nowożytny nie jest epoką jednolitą. Wielkie przemiany w XVI i XVII wieku – od odkryć geograficznych, poprzez rozłamy religijne, powstanie gospodarki globalnej, do wielkich wojen XVII stulecia – tworzą jeden związek przyczynowo-skutkowy. Wiek XVIII natomiast przyniósł własną dynamikę konfliktów i nowe propozycje ich rozwiązywania. W kolejnym okresie, nazwanym przez Reinhartha Kosselecka „czasem siodła” (po roku 1750), punkt kulminacyjny osiągnęły różne tendencje kryzysowe ancien régime’u i pojawiły się oznaki nowego przełomu.

Ze względu na tę właśnie niejednorodność epoki odpowiednią koncepcją dla polsko-niemieckiego podręcznika wydaje się przedstawienie jej w trzech oddzielnych rozdziałach.

„Nowe czasy” (wieki XVI i XVII)

Oblicze Europy, a także ziem polskich i niemieckich, zmieniło się trwale na przełomie XVI i XVII wieku w wyniku kilku ważkich wydarzeń:

- 1) wielkich odkryć geograficznych i rewolucyjnych zmian w komunikacji dzięki upowszechnieniu się druku i systemu pocztowego;
- 2) reformacji (właściwie: rozbitcia wyznaniowego; dla jednociele katolickich do tej pory Niemiec było to nowe doświadczenie, natomiast dla państwa polsko-litewskiego – jedynie pogłębienie od dawna panującej tu wieloreligijności);
- 3) wielkich wojen (religijnych, wojny trzydziestoletniej i wojen północnych).

Inną grupą czynników transformującą społeczeństwa europejskie były długotrwałe procesy strukturalne:

- 1) intensyfikacja stosunków gospodarczych w skali Europy, powiązana z nowoczesnymi cyklami koniunkturalnymi w gospodarce i trwałym zróżnicowaniem poszczególnych regionów (por. np. Norymbergę, Kraków, Amsterdam i Gdańsk);
- 2) trwała zmiana stosunków społecznych, której znamieniem były wojny „chłopskie” i „walki o władzę polityczną w mia-

stach” oraz konflikty pomiędzy starymi i nowymi elitami, a konsekwencją było (przeważnie) zaostrzenie nierówności społecznych;

- 3) zmiany struktury władzy i panowania – nowe instrumenty i instytucje sprawowania władzy (władza książęca/absolutyzm, porządek stanowy).

Wyzwania nowej epoki doprowadziły ponadto do wykształcenia się nowych wzorców interpretowania i kształtowania rzeczywistości. Do najważniejszych zaliczyć należy:

- 1) rozwój nauki i oświaty – od idei humanizmu, przez założenia oświatowe protestantyzmu, po nurt reformatorski w katolicyzmie;
- 2) teorię i praktykę kształtowania porządków politycznych – system pokoju religijnego i politycznego, konstytucje, *monarchia mixta* i republika;
- 3) przeobrażenia tożsamości kulturowych – wyznanie, region, stan i naród jako kryteria integracji i separacji.

Prezentując te zagadnienia, należy zachować odpowiednie proporcje pomiędzy ważkimi wydarzeniami i wielkimi procesami a treściami dotyczącymi stylu życia społeczeństw, na które te wielkie wydarzenia i procesy oddziaływały. Dlatego trzeba systematycznie wprowadzać w kolejnych rozdziałach tematykę reformacji (i ogólnie: fenomen podziału wyznaniowego i religijnego fundamentalizmu), wielkich wojen XVII wieku, humanizmu i baroku. Ważniejsza jest jednak kompleksowa prezentacja epoki przy zastosowaniu różnorodnych „narracji głównych” dotyczących najważniejszych wyzwań tego okresu:

- **Rynek europejski, regionalna i lokalna gospodarka oraz przemiany społeczne.** Jak intensyfikacja kontynentalnych kontaktów handlowych wpłynęła na szanse ekonomiczne i strategie postępowania mieszkańców różnych regionów i jakie konflikty/zmiany w obrębie warstw społecznych były tego skutkiem? Na niemieckich i polskich przykładach można ukazać zmiany stosunków społecznych na wsi, rozwój miejskiej gospodarki i społeczeństwa oraz przyczyny i skutki rosnącego znaczenia, a następnie upadku szlachty. Ważne jest też uświadomienie uczniom, że nowe ekonomiczne i społeczne regiony Europy nie były „przestrzeniami narodowymi”, lecz jedynie większymi obszarami, w których jednostki i grupy nawiązywały

relacje wykraczające poza granice państw i imperiów. W tym kontekście można ukazać procesy migracyjne (napływ ludności niemieckojęzycznej do Wielkopolski czy polskojęzycznej na Ukrainę).

- **Wojny, doświadczenia wojenne i działania prewencyjne.** Rzeczpospolita Obojga Narodów i Rzesza bardziej niż wszystkie inne państwa europejskie zostały dotknięte nieszczęściem wielkich wojen połowy XVII wieku. Należy się zastanowić, jak doszło do tych wyniszczających konfliktów, jakim były one doświadczeniem i – w efekcie – jakich rozwiązań (traktatowych, prawnych, pragmatycznych), mających zapewnić pokój w wymiarze europejskim, „narodowym” lub regionalnym, poszukiwano i jakie znaleziono.
- **Władza i konstytucje.** Rzeczpospolita Obojga Narodów i Rzesza były dwiema największymi „republikami monarchicznymi” „starej” Europy. Jak przebiegał konflikt pomiędzy monarszą „tyranią” a stanową „wolnością”? Jakie uzgodnienia prawne i polityczne wynegocjowano i które wizje „dobrze funkcjonującego systemu rządzenia” zostały szerzej rozwinięte?
- **Teoria polityczna.** Należy pokazać, że sprawiedliwość, racjonalizm i „równość chrześcijan” nie są zasadami odkrytymi dopiero przez oświecenie, lecz stanowiły przedmiot ożywionej dyskusji już od XVI wieku. Przykładem są polskie i niemieckie nowożytne teorie polityczne (Andrzej Frycz Modrzewski, Samuel Pufendorf; jako postać pomiędzy „narodowymi” kulturami intelektualnymi – Jan Amos Komenský). Tu pojawia się szansa na uzmysłowienie uczniom, że Polacy i Niemcy w tej epoce w równej mierze przyczynili się do rozwoju europejskiej kultury.
- **Religia, społeczeństwo i polityka.** Ważne jest, po pierwsze, aby uczniowie (szczególnie niemieccy) zrozumieli, że fenomen rozbicia/zróżnicowania religijnego nie jest niczym nowym w Europie (przykładem długa koegzystencja nie tylko różnych odłamów chrześcijańskich, katolicyzmu i prawosławia, ale także chrześcijan i niechrześcijan w Europie Środkowo-Wschodniej). Po drugie, niemieccy i polscy uczniowie powinni poznać powody, z jakich reformacja XVI wieku – wydarzenie dotyczące całej Europy – wpłynęła szczególnie głęboko na

zjawiska społeczne, polityczne i kulturowe. Jakie były główne siły (społeczne, polityczne i kulturowe) reformacji? Jak rozłam wyznaniowy wpływał na społeczeństwa XVI wieku i jaka była ich reakcja (różne modele pokoju religijnego)? Jakiego znaczenia, w konsekwencji tego rozłamu, nabrała tożsamość religijna, fundamentalizm i separacja religijna (również w stosunku do państwa osmańskiego i muzułmanów). Uczniom należy także uzmysłowić, że „przestrzeń wyznaniowa” w Europie przełomu XVI i XVII wieku miała granice inne niż granice państw.

- **Humanizm, konfesjonalizacja protestancka i reforma katolicka, dzieje oświaty.** Tu należy przedyskutować: a) rozwój nauki jako zjawiska politycznego i kulturowego (ale również działanie konfesjonalizmu, okresowo hamujące ten proces); b) „akademizację” elit; c) ukształtowanie i częściowe wdrażanie wizerunku człowieka idealnego, ściśle powiązane z edukacją.
- **Historia społeczności żydowskiej w Europie.** Uczynienie dziejów ludności żydowskiej w Europie oddzielnym tematem (czy nawet tematem prezentującym historię mniejszości) na pewno może stanowić pewien problem, jednak właśnie okres nowożytny stwarza szczególną możliwość ukazania roli Żydów w rozwoju i kształtowaniu Europy. W systematycznej prezentacji tych kwestii postawić należy następujące pytania: jaki był udział żydowskich wspólnot w nowożytnych procesach transformacji ekonomicznej i społecznej w Europie; w jakim stopniu wspólnoty te uczestniczyły w budowie nowej Europy oraz jaki był stosunek europejskich społeczeństw do mniejszości żydowskiej?

Wszystkie te tematy można zilustrować polskimi i niemieckimi przykładami o zbliżonej randze. Przede wszystkim jednak należy przedstawiać i porównywać obrazy silnie skonstrastowane, wówczas przykłady z obu krajów będą dla polskich i niemieckich uczniów w równym stopniu pouczające.

Wiek XVIII – epoka transformacji

Wiek XVIII uchodzi w historiografii głównie za epokę inkubacji europejskiej modernizacji, za okres przejściowy między *ancien régime* a modernizmem. Tymczasem polskie i niemieckie doświadczenia

z tego czasu – podobnie zresztą jak doświadczenia większości społeczeństw europejskich – zachęcają do zrelatywizowania tego obrazu, zbudowanego na retrospektywnym spojrzeniu na rewolucję francuską. Sam wiek XVIII był także okresem wielkich transformacji, jednak procesy transformacyjne nie zapowiadały początkowo odejścia od starych systemów politycznych, społecznych i religijno-kulturowych. Do ówczesnych zmian o istotnym znaczeniu dla Europy należały:

- 1) realizacja idei nowoczesnego państwa instytucjonalnego; według ówczesnych wyobrażeń „dobra policja” (od gr. *politia*, niem. *gute polizey*, w sensie dobrej administracji) i „dobry porządek”;
- 2) militaryzacja państw i społeczeństw jako reakcja na doświadczenia przełomu XVII i XVIII wieku (co tłumaczy ogromne wysiłki państw i społeczeństw w tym zakresie);
- 3) dialektyka mobilizacji nowych zasobów ludzkich i materialnych dla celów państwowych; zaostrenie się kontrastów i konfliktów społecznych;
- 4) transformacja systemu państwowego: nowe mocarstwa, nowe wojny;
- 5) zjawisko zwane „oświeceniem”.

Inaczej niż w ubiegłych stuleciach, rozwój państwa i społeczeństwa na ziemiach polskich i niemieckich przebiegał coraz bardziej asymetrycznie. Tempo i zakres procesów przemian polityczno-państwowych i społecznych znacznie się różniły. Dlatego wielkich wydarzeń i procesów transformacyjnych XVIII wieku nie można odąd przedstawiać tylko i wyłącznie na podstawie równorzędnych przykładów polskich i niemieckich – w kolejnych rozdziałach poświęconych tym tematом należy konsekwentnie przyjąć perspektywę europejską.

- Historię nowożytnej władzy państwowej można prześledzić od jej początków w Państwie Kościelnym, poprzez Francję, Anglię, monarchię Habsburgów i Rosję, aż po przypadek Prus. Na krytyczną analizę zasługuje powszechne utożsamianie państwa nowoczesnego z absolutyzmem. Ile reżimów absolutnych istniało w Europie naprawdę? Ile władzy absolutnej potrzeba było do zorganizowania nowoczesnej instytucji państwa (skrajne przykłady Holandii i Anglii)?
- Należy uwzględnić związek przyczynowy pomiędzy „rewolucją militarną” z końca XVII wieku a gwałtownym wzrostem

potrzeb finansowych państw i nową organizacją terytorialnych systemów władzy – „państwa podatkowe i militarne” (Szwecja, Rosja, Prusy).

- Zmiany układu sił politycznych w Europie, nowoczesne teorie hegemonii i równowagi, a także dewaluację starej koncepcji europejskiego porządku pokojowego jako owocu systemu traktatowego powinno się analizować w kontekście rosnącego znaczenia kolonii (po Hiszpanii i Niderlandach – Francja, Anglia i Rosja).
- Oświecenie, jako europejski fenomen, można przedstawić, opisując najpierw centra jego rozwoju, a potem obszary, na które się rozprzestrzeniało. Należy jednak podkreślić, że istniały różne oświecenia. Pod tym szyldem bowiem (powołując się na racjonalność, prawo naturalne, indywidualność, prawo do oświaty, poprawę jakości życia mieszczan itp.) różne grupy realizowały rozmaite, częściowo sprzeczne ze sobą cele (oświecenie było np. argumentem uzasadniającym zarówno państwowy absolutyzm, jak i opór przeciwko monarszej tyranii i społecznemu uciskowi).

Przedstawiając doświadczenia światów przeżywanych³ jednostki, można uwypuklić paralele pomiędzy rzeczywistością polską i niemiecką. Należałoby zaprezentować:

- Wpływ procesów wewnętrznego kształtowania się państwowości na społeczeństwo: poddany jako podatnik, żołnierz, obiekt oddziaływań w ramach *policey* i państwowej polityki gospodarczej, porządkowej, oświatowej; obciążenia i obowiązki poddanych w różnych niemieckich państwach i w Rzeczypospolitej Obojga Narodów.
- W związku z powyższym: możliwości i granice działania jednostki w nowożytnym społeczeństwie. Jak w społeczeństwie nowożytnym możliwości działania ludzi były ograniczane poprzez przynależność państwową, stan społeczny i prawny, płeć, zawód, deklarację wyznaniową? Interesujące byłoby ukazanie sytuacji szlachty posesjonatów (na przykładach wiej-

³ Jest to pojęcie socjologiczne, które do europejskich badań wprowadził Alfred Schütz. Oznacza ono świat (społeczny) otaczający jednostkę i pojmowany przez nią subiektywnie jako świat realny (przyp. red.).

skiego życia w prowincjach Prus na wschód od Łaby) w zestawieniu z sytuacją mieszczaństwa (na przykładzie Gdańska, Poznania albo Krakowa).

- Transformację elit, dynamikę awansu i upadku, we wczesnej fazie tworzenia nowoczesnej państwowości: kto zyskał, a kto stracił na tych procesach? W tym kontekście zarówno dla strony polskiej, jak i niemieckiej ważne są następujące kwestie: jak zmienił się status szlachty jako elity władzy i elity majątkowej, w jakich dziedzinach istniała konkurencja pomiędzy szlachtą a mieszczaństwem, za jaką cenę szlachta mogła zachować swoją nadrzędną pozycję (nie tylko na ziemiach polskich, ale także w większości krajów niemieckich)? Ważne jest stwierdzenie, że los szlachty ani w Polsce, ani w krajach niemieckich nie miał charakteru kolektywnego – w tej grupie społecznej wskazać można zarówno osoby, które awansowały i odniosły sukces, jak i te, które poniosły porażkę. Dlatego zjawisko „rządów szlachty” w XVIII wieku należy poddać szczegółowej dyskusji.
- Skutki oddziaływania oświecenia na społeczeństwo. Można je prześledzić na przykładzie instytucji oświatowych (europejski ruch akademicki, gimnazja, koncepcja szkół elementarnych) albo też zając się kwestią tolerancji i nietolerancji (relacje wyznań, stanów, grup językowych), będącą swoistym papierkiem lakmusowym, stwierdzającym „stopień oświecenia”. W tym kontekście można też omówić poprawę jakości życia mieszczaństwa lub emancypację obywatelską ludności żydowskiej.

Istotne znaczenie ma ukazanie odmiennych doświadczeń polskich i niemieckich wyniesionych z relacji z innymi krajami europejskimi. Nie można też zapomnieć o podkreśleniu różnic w rozwoju niemieckich i polskich regionów. Należy też koniecznie starać się unikać takiej tradycyjnej narracji, w której uproszczoną „historię sukcesu” Prus (jako *pars pro toto* Niemiec) przeciwstawia się „upadkowi Polski”, ukazanemu w sposób równie uproszczony. W tym kontekście należałoby omówić unię polsko-saską, jako konkurencyjną próbę reform. Przede wszystkim warto skupić się na paralelnych doświadczeniach życiowych oraz na konstatacji, że procesy transformacyjne XVIII wieku nie stanowiły w historii odrębnych „dróg narodowych”, lecz były doświadczeniem zróżnicowanym regionalnie i lokalnie.

Koniec ancien régime'u (1770–1806/1807)

Przynajmniej dwa argumenty przemawiają za tym, by wydarzenia związane z rewolucją francuską (i polską Konstytucją 3 maja) przedstawić jako okres odrębny. Po pierwsze, w kontekście rewolucji i jej skutków w krajach niemieckich i Rzeczypospolitej Obojga Narodów nie są one „naturalną” konsekwencją zachodzących w XVIII wieku przemian. Po drugie, dostrzegalna w XVIII wieku na ziemiach polskich i niemieckich asymetria rozwoju uległa zatarciu. Dlatego wydaje się, że możliwe jest napisanie takiej historii Europy Środkowo-Wschodniej schyłku XVIII wieku (łącznie z Niemcami), która koncentrowałaby się na – wyznaczających pewien standard – osiągnięciach polskiej Konstytucji 3 maja.

Na koniec należałoby przedstawić jeszcze trzy bloki tematyczne:

- 1) kryzys starego porządku w kontekście europejskich i kolonialnych konfliktów między mocarstwami;
- 2) kryzys europejskiego ancien régime'u w świetle zaostrzających się walk wewnętrznych o władzę polityczną i dominację społeczną;
- 3) wyłonienie się nowych wzorców człowieka i nowych wizji sprawiedliwych systemów politycznych i społecznych.

Powyższe bloki mogą być uważane za syndromy kryzysu, powinny jednak zostać przeanalizowane jako procesy odrębne, charakteryzujące się własnymi prawami, według następującego podziału tematycznego i narracyjnego.

- Należy przeanalizować przyczyny upadku „wielkiej europejskiej republiki” (Edmund Burke), odnosząc się zarówno do rozbiorów Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1772, 1793 i 1795), jak i rozpadu „starej” Rzeszy. Trzeba podkreślić, że choć najsilniejsze państwa niemieckie stanowiły samodzielne podmioty, to one także stały się po części ofiarą tego samego procesu co Rzeczpospolita Obojga Narodów. Ważne, aby zaakcentować, że żaden z tych podziałów nie był „historycznie konieczny”.
- Należy przedstawić charakterystykę przebiegu rewolucji francuskiej i jej skutków. Jaki był polityczny i społeczny kontekst rewolucji we Francji? W jaki sposób odebrały „przesłanie rewolucji” inne kraje Europy, szczególnie państwa niemieckie oraz Rzeczpospolita Obojga Narodów – jako zachętę do pro-

testu społecznego, jako powód i uzasadnienie dla przeciwstawienia się istniejącym porządkom politycznym? Co było przyczyną takiej reakcji? Lokalne rozruchy w Niemczech i w Polsce – m.in. w Moguncji i Kurlandii – stanowią dobre przykłady na recepcję rewolucji francuskiej.

- Należy porównać ówczesne polskie i niemieckie strategie odejścia od ancien régime'u i stworzenia „społeczeństwa sprawiedliwości”. Ani bowiem w Rzeczypospolitej Obojga Narodów, ani na ziemiach niemieckich francuski projekt, opierający się na rządach stanu trzeciego (mieszczaństwa), nie mógł być uznany za rozwiązanie optymalne. Jakie alternatywne koncepcje dotyczące społeczeństwa i państwa oraz postaw obywatelskich wchodziły w rachubę? Ambiwalencja idei oświecenia może zostać pokazana na przykładzie takich osobowości jak Georg Forster, Johann Gottlieb Fichte i Johann Gottfried Seume.
- Należy przedstawić genealogię nowoczesnych konstytucji: Deklaracji Praw Wirginii z 1776 r., Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1789 r., polskiej Konstytucji 3 maja z 1791 r. i francuskiej konstytucji z września 1791 r.

Inne zagadnienia

Historia polskich/niemieckich/europejskich Żydów ze wspomnianych już względów powinna zostać włączona do poszczególnych rozdziałów dotyczących omawianej epoki. Wydaje się jednak, że następujące jej aspekty zasługują na odrębne omówienie:

- *Gender studies*. W tym wypadku należałoby poddać pod dyskusję tezę głoszącą, że w nowożytnych społeczeństwach tradycyjne role płci traktowano w sposób bardziej otwarty i mniej rygorystyczny. Interesującym problemem jest również kwestia różnic istniejących między społecznymi, wyznaniowymi i regionalnymi środowiskami.
- Historia tożsamości lokalnej, regionalnej, ponadnarodowej, ale także – religijnej, zawodowej lub stanowej: kto identyfikował się z poszczególnymi grupami? Czy lojalność terytorialna lub dynastyczna była bardziej czy też mniej ważna od lojalności wyznaniowej, stanowej lub społecznej? Jaką rolę odgrywał w tym kontekście „naród”?

Tabelaryczne zestawienie treści nauczania

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
1. „Nowe czasy”		
1.1. Wielkie odkrycia geograficzne i ich wpływ (gospodarzy i kulturowy) na społeczeństwa europejskie; ekspansja kolonialna		<ul style="list-style-type: none"> – Transkontynentalne drogi handlowe w Europie (Morze Śródziemne jako przestrzeń komunikacyjna) – Nowy pomiar świata (geografia i polityka)
1.2. Rewolucja w europejskiej komunikacji: druk, poczta		<ul style="list-style-type: none"> – Gutenberg
1.3. Reformacja/rozbiecie wyznaniowe i wyznaniowa różnorodność/religijny porządek (pokój religijny); skutki religijnego fundamentalizmu dla historii Europy	<ul style="list-style-type: none"> – Pokój augsburski i konfederacja warszawska – Protestantcka konfesjonalizacja i reforma katolicka, Jezuici (kontreformacja i ruch oświatowy) – Światy przeżywane ludności żydowskiej w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i w Rzeszy 	<ul style="list-style-type: none"> – Luter, Kalwin – Powstanie nowych wyznań i ich ekspansja – Religia i rebelia; powiązania między religijnym przełomem a konfliktami społecznymi i politycznymi – Bracia polscy (arianie) – Autonomia żydowska w Rzeczypospolitej Obojga Narodów
1.4. Światowy system gospodarczy (zróżnicowanie gospodarcze i powstanie zapoźnień – odmienne doświadczenia społeczne)	<ul style="list-style-type: none"> – Gospodarka folwarczna oparta na rolnictwie na wschód od Łaby (część Rzeszy i Rzeczypospolitej); miasto i mieszczaństwo (Kolonia i Gdańsk); relacje pomiędzy gospodarką światową a lokalną 	<ul style="list-style-type: none"> – Wojna chłopska

<p>1.5. Humanizm (indywidualizacja ludzkich doświadczeń), renesans, barok</p>	<p>– Koncepcje narodowe w humanizmie i historia ich wzajemnych relacji – Mikołaj Kopernik</p>	<p>– Ponowne odkrycie antyku, pośrednictwo arabskie – Największe osiągnięcia Leonarda da Vinci, Michała Anioła, Rafaela Santi, Galileusza – Mikołaj Rej, Jan Kochanowski, Andrzej Frycz Modrzewski – Zabytki kultury renesansowej i barokowej – Sarmatyzm</p>
<p>1.6. Nowe struktury wiedzy: wolne od teologii nauki przyrodnicze i nowy wzorzec uczoneości</p>		<p>– Wiedza w technicznym zastosowaniu (pomiar czasu, nawigacja, broń palna)</p>
<p>1.7. Wojny i polityczna, państwowa oraz społeczna transformacja Europy (wojna trzydziestoletnia oraz wojny północne), „rewolucja militarna” XVII wieku</p>	<p>– Wojna trzydziestoletnia i wojny północne, polityka mocarstwowa i doświadczenia wojenne</p>	<p>– Stefan Batory – Powstanie Chmielnickiego, „potop”, wojny z Turcją i Rosją – Wallenstein i nowa ekonomia wojny</p>
<p>1.8. Konkurencyjne koncepcje systemów politycznych: republika/autokracja książąt</p>	<p>– Porównanie Świętego Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego z Rzeczpospolitą Obojga Narodów – Recepcja Erazma z Rotterdamu w Niemczech i w Polsce – Koncepcje przeciwstawne wobec nauki państwowej a <i>monarchia mixta</i></p>	<p>– Rzeczpospolita szlachecka jako system polityczny – Przykład Anglii: dyktatura Cromwella do 1658 r., <i>Glorious Revolution</i> w 1688 r. – Przykład Francji: monarchia absolutna Ludwika XIV</p>
<p>1.9. Teorie państwa, obywateli, prawa międzynarodowego i religii – od Machiavellego do Lipsiusa i Grotiusa</p>		

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
1.10. Powstanie wizji Europy w XVII wieku		<ul style="list-style-type: none"> - Europa i Nowy Świat - „Przedmurze chrześcijaństwa”
2. Wiek XVIII jako epoka transformacji		<ul style="list-style-type: none"> - Projekty reform ustrojowych w Rzeczypospolitej (Stanisław Leszczyński, Stanisław Konarski)
2.1. Przednowoczesne systemy państwowe/ <i>gute policey</i> , mit absolutyzmu oświeconego	<ul style="list-style-type: none"> - Reformy państwowe w Rzeczypospolitej i na ziemiach niemieckich - Koncepcje stanowe a nowoczesna teoria tworzenia państwowości 	
2.2. Konfesjonalizacja i sekularyzacja	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancja/konflikty religijne i porządek oparty na koegzystencji - Kwestia żydowska/emancypacja ludności żydowskiej 	
2.3. Oświecenie: nowe wzorce człowieka, nowe koncepcje społeczeństwa i państwa, nowa potęga interpretacyjna nauki	<ul style="list-style-type: none"> - Dyskurs oświecenia w odmiennych kontekstach społecznych i politycznych 	<ul style="list-style-type: none"> - Pojęcie „oświecenia” (Kant), teoria państwa (np. Locke, Montesquieu), pojęcia „suwerenność narodu” i „rozsządek” - Społeczeństwa oświecone - Komisja Edukacji Narodowej - Reformy oświeceniowe w Rosji, Prusach i Austrii
2.4. Przeobrażenia społeczne/protest społeczny	<ul style="list-style-type: none"> - Przeobrażenia elit w Rzeczypospolitej - Obojga Narodów i państwach niemieckich (historia relacji szlachta – mieszczaństwo) - Formy sprzeciwu społecznego na wsi 	

<p>2.5. Europejski system władzy: równowaga i forsowanie partykularnych interesów; „państwa militarne” (Szwecja, Prusy, Rosja)</p> <p>2.6. Tożsamość terytorialna, polityczna, społeczna i wyznaniowa w Europie przednowoczesnej</p>	<p>– Wzrost znaczenia Prus/kryzys suwerenności Rzeczypospolitej Obojga Narodów</p> <p>– Unia polsko-saska</p>	
<p>3. Koniec ancien régime'u</p>		
<p>3.1. Europejskie i kolonialne zarzewia konfliktów, wojna o niepodległość Stanów Zjednoczonych</p>	<p>– I i II rozbiór Polski</p>	<p>– Ambicje kolonialne i areny konfliktów</p> <p>– Rzeczpospolita Obojga Narodów w dobie stanisławowskiej</p> <p>– Konfederacja barska</p> <p>– Polacy w wojnie o niepodległość Stanów Zjednoczonych</p>
<p>3.2. Rewolucja francuska jako wydarzenie europejskie</p>	<p>– Niemiecka recepcja rewolucji francuskiej i przelomowych wydarzeń w Polsce</p>	<p>– Jakobini</p>
<p>3.3. Nowoczesne konstytucje</p>	<p>– Konstytucja 3 maja</p>	<p>– Konfederacja targowicka</p>
<p>3.4. Upadek starego systemu państw</p>	<p>– III rozbiór Polski i upadek „starej” Rzeszy</p> <p>– Nowa logika systemu relacji między państwami (narodami)</p>	<p>– Powstanie kościuszkowskie</p>

Wiek XIX

Ze względu na kluczowe znaczenie XIX wieku dla zrozumienia przemian we współczesnym świecie, jak również ze względu na mnogość ówczesnych ważnych zjawisk, konstrukcja narracji tej części podręcznika jest odmienna niż w wypadku poprzednich epok. Zamiast dominacji polityki i układu chronologicznego proponowane jest podejście pozwalające na konstruowanie całościowego obrazu epoki, który lepiej ukaże jej złożony charakter.

Przyjęto ramy chronologiczne „długiego wieku”, rozpoczynającego się w roku 1789 i kończącego się I wojną światową. Dla niektórych wydarzeń cezurą kończącą wiek jest wybuch wojny w 1914, dla innych jej koniec w 1918 roku. Ramy „długiego wieku” umożliwiają analizę epoki w sposób syntetyczny.

Taka koncepcja wskazuje, że czasy najnowsze rozpoczęły się wraz z XIX wiekiem – oczywiście nie wszędzie jednocześnie i nie w tym samym tempie. We wprowadzaniu zmian przodowała Wielka Brytania, za nią podążała Europa Zachodnia i Stany Zjednoczone, a następnie także Europa Środkowa. Wolniej i później następowały przemiany w Europie Wschodniej i na Bałkanach. W innych częściach świata procesy te przebiegały w całkowicie odmienny sposób.

Wiek XIX przyniósł Europie koniec absolutyzmu i feudalizmu, a zarazem początek konstytucjonalizmu i parlamentaryzmu. Azja i Afryka zostały zmuszone do otwarcia się na Europę. Na mapie politycznej pojawiły się nagle Stany Zjednoczone, a także Kanada, Australia i niezależne już państwa Ameryki Południowej. Europa i świat w latach 1789–1914/1918 zmieniły się w szybkim, nieznanym dotąd tempie. Zjawiska znamienne dla dynamiki tej epoki to industrializacja, urbanizacja, postęp cywilizacyjny, zniesienie poddaństwa, rozwój szkolnictwa, opieki zdrowotnej i środków transportu. Rewolucyjne przemiany spowodowała także kolej i maszyna parowa. Większa produkcja i efektywniejsza dystrybucja żywności sprawiły, że zmniejszył się problem głodu, choć nie udało się go rozwiązać całkowicie – istniał (i istnieje nadal) w biedniejszych rejonach.

Właśnie w tym kontekście należałoby we wspólnym podręczniku historii poddać krytycznej analizie powszechnie stosowane pojęcie „postęp”.

Wiek XIX był okresem kształtowania się nowoczesnych narodów i państw narodowych oraz walki o państwo suwerenne. To czas żydowskiego oświecenia, narodzin konserwatyzmu, liberalizmu, socjalizmu, nacjonalizmu i feminizmu. Zrozumienie tych pojęć można ułatwić poprzez odwołanie się do konkretnych przykładów. Zastosowanie perspektywy mikrohistorycznej ma się stać – obok podejścia globalnego – generalną zasadą dydaktyczną podręcznika.

Charakteryzujący się ogromną dynamiką Stary Kontynent osiągnął w XIX wieku szczyty swego znaczenia dla świata. Dlatego wiek ten nazywamy często wiekiem Europy. Trzy czwarte świata podporządkowane było wówczas Europie i ulegało częściowej europeizacji. Z tego okresu pochodzą najważniejsze odkrycia techniczne i zdobycze nauki. Ani wcześniej, ani później Europa nie miała już takiej siły i tak rozległych wpływów. Rok 1914 był początkiem końca tej dominacji.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na kolejną z podstawowych zasad dydaktycznych podręcznika, a mianowicie wskazywanie związku poruszanej problematyki ze współczesnością. Przykładem jej zastosowania może być refleksja nad przyczynami przewagi Europy oraz ceną, jaką za nią zapłaciła i płaci do dziś, podobnie zresztą, jak podbita i skolonizowana przez nią część świata.

Obraz Europy, której podporządkowana była duża część świata, sugerował pewną – istniejącą, ale zarazem nieistniejącą – wspólnotę europejską. Proces tworzenia wielkich mocarstw kolonialnych, zapoczątkowany wprawdzie już wcześniej, w XIX wieku osiągnął apogeum. Nie przebiegał jednak łagodnie, lecz przeciwnie – charakteryzował się ogromną rywalizacją mocarstw. Trudno jednak negocjować cywilizacyjną, religijną i mentalną wspólnotę Europejczyków (mającą także wpływ na ich obraz w świecie afrykańskim i azjatyckim). W imię swej kultury i religii narzucili oni światu za pomocą środków militarnych i ekonomicznych zarówno władzę, jak i swój sposób myślenia.

Nierzadko uważa się, że w XIX wieku szczególne znaczenie zyskało pojęcie „naród”, rozumiane jako synonim wielkiej, solidarnej wspólnoty. Kwestią sporną jest, czy naród to idea rzeczywiście dopiero dziewiętnastowieczna. W każdym razie od rewolucji francuskiej coraz bardziej upowszechniało się przekonanie, że pojęcie „naród” – dotąd ograniczane do pewnych warstw lub grup – obejmuje wszystkie warstwy

społeczne. Przekonanie to legło u podstaw zasady integrującej, a zarazem wykluczającej, która nie tylko nadała lojalności narodowej rangę wyższą niż poziom wszelkich innych lojalności natury społecznej czy politycznej, ale i zaczęła przenikać wszystkie sfery myślenia o kwestiach społecznych, politycznych i kulturowych. Ona to ukształtowała pogląd, że historię można opowiedzieć jedynie chronologicznie i wyłącznie w duchu wykładni narodowej, przeważnie teleologicznej, czyli zakładającej wieczne istnienie narodów. Skutkiem tego jest panujące w większości krajów europejskich przeświadczenie, że przeszłość własnego narodu, jego historyczne doświadczenia, mają kształt wyjątkowy. W tym kontekście szczególnie wskazane jest odniesienie się do doświadczeń uczniów, konfrontowanych dzisiaj z systemami narodowymi i ponadnarodowymi.

Historia Europy, ukazująca zróżnicowanie całego kontynentu – krajów, narodów, kultur i społeczeństw – a jednocześnie będąca czymś więcej niż tylko sumą wielu historii narodowych, nie może być napisana chronologicznie. Historia dziewiętnastowiecznej Europy musi uwzględniać paralelność rozmaitych formacji oraz struktur porządkujących i interpretacyjnych. Zatem narracja w podręczniku powinna zostać skonstruowana wokół przedstawionej na wstępie periodyzacji epoki, a następnie wokół podstawowych wartości, nawiązujących do haseł rewolucji francuskiej.

Poszczególne kraje Europy dokonują wewnętrznej periodyzacji epoki w różny sposób. W kontekście planowanego podręcznika jako europejskie cezury okresu 1789–1914/1918 można wymieniwać: lata 1789–1795 ze względu na paralelność rewolucji francuskiej i rozbiórów Polski, których następstwa odcisnęły swoje piętno na koncepcji równowagi europejskiej; lata 1814–1815 ze względu na powstanie nowego ładu państwowego na całym kontynencie; lata 1848–1849 jako okres rewolucji ogólnoeuropejskiej, która jednak nie objęła tak wielkich i znaczących krajów i obszarów jak Rosja, Wielka Brytania, Półwysep Iberyjski czy europejska część imperium osmańskiego. Cezurę w drugiej połowie XIX wieku może stanowić okres 1859–1871, a więc lata trzech wojen pomiędzy mocarstwami. Nie zmieniły one wprawdzie całkowicie systemu europejskiej równowagi, lecz – wraz z ostatnią rewolucją w Paryżu – zdawały się rozwiązywać włoską i niemiecką kwestię narodową. Wszystkie inne państwa zostały jedynie pośrednio dotknięte wynikiem tych wojen.

Wiek XIX uważany jest powszechnie za epokę ciągłych i szybkich zmian. W rzeczywistości nie stanowiło to osobliwości tego stulecia, gdyż zmiany (odczuwane często jako kryzysy) zachodziły niemal we wszystkich znanych nam epokach. Natomiast znamieny był dla wieku XIX fakt, że dwie warstwy społeczne uznające się (w różnym stopniu) za nadające ton – mieszczaństwo i w zawrotnym tempie rosnący w liczbę proletariats przemysłowy – mimo znacznego wewnętrznego zróżnicowania wywodziły i uzasadniały społeczne i kulturowe wyobrażenie o sobie z przemian określanych jako nieuniknione i pozytywne. Społecznie odczuwana potrzeba takich przemian przejawiała się na niemal całym obszarze Europy, zarówno w tendencjach reformatorskich, jak też – częściej niż poprzednio – w specyficznej formie permanentnie wybuchających rewolucji. I właśnie w tym kontekście można ukazać, na wybranych przykładach, znaczenie zrzeszeń robotniczych.

O wieku XIX mówi się nierzadko jako o „stuleciu rewolucji”. Wiele żyjących wówczas osób i wielu późniejszych historyków było zdania, że rewolucja pojawiała się w tej epoce niczym zaraźliwa choroba, niemal jak okresowo występująca gorączka. Była mitem, z którym wiązano zarówno rozmaite nadzieje, jak i przeniknięte grozą obrazy. Rewolucja w znaczeniu długotrwałego procesu (np. rewolucja przemysłowa) obejmowała reformy uważane za „rozsądną alternatywę”. Reformy te z jednej strony miały rozwiązać konkretne problemy, a z drugiej – zapobiec rewolucji. W ogólnym odbiorze dominował jednak wizerunek rewolucji jako splotu wydarzeń brutalnych, gwałtownych, jako dokonującego się przy użyciu siły przejęcia władzy, do której prawa uzurpują sobie „rewolucjoniści” w imię wolności (w kontekście rozważań o zmianach rewolucyjnych bądź reformatorskich wskazane jest poczynienie analogii do czasów współczesnych uczniom).

Hasła rewolucji francuskiej – wolność, równość, braterstwo – powinny być osią konstrukcyjną narracji w tej części podręcznika, odzwierciedlając różne warianty rewolucji: polityczny, społeczny i narodowy. Hasła te były celem – przy różnym rozłożeniu akcentów – wszystkich europejskich rewolucji (dotyczy to także współczesności), które zwracały się przeciw *status quo*: przeciw wewnątrzpaństwowemu łaadowi sprawowania władzy, panującym porządkom społecznym czy międzynarodowemu łaadowi terytorialnemu, będąc jednocześnie formą walki o polityczną partycypację, o społeczną emancypację lub o narodową separację i integrację. Pojawienie się żądania wolności

(*liberté*) sprawiło, że na porządku dziennym stała kwestia procesów państwowotwórczych. Postulat równości (*égalité*) zwrócił uwagę na tworzące się nowoczesne społeczeństwo klasowe, a wołanie o braterstwo (*fraternité*) uwypukliło rangę procesów narodotwórczych. Hasła te były jednak przez wielu ludzi błędnie interpretowane jako obietnice, co prowadziło do wielu niepokojów społecznych. Droga do nowoczesnego państwa nie biegła bowiem w XIX wieku wprost ku wolności. Odpowiedzią na demontaż „państwa autokratycznego” i krytykę konstytucjonalizmu były usprawnienia nowoczesnej administracji, poszerzenie kompetencji władzy wykonawczej oraz wzrost kompetencji państwa w sferze społecznej i kulturalnej. Także nowoczesne społeczeństwo klasowe nie wszystkim przyniosło równość, a struktura narodów była w rzeczywistości daleka od braterstwa. Nauka o bezpośrednim związku między rewolucją i wojną – wyciągnięta z następstw rewolucji francuskiej – chroniła prawdopodobnie przed „anarchią”. Jednocześnie konieczność rozwiązywania konkretnych problemów skłaniała do reform i poszukiwania metod harmonizowania interesów, co było kontynuacją nowożytniej strategii rozwiązywania konfliktów poprzez osiąganie kompromisu w ramach elit.

Z tych właśnie powodów hasła rewolucji stanowią dobry punkt wyjścia do zbudowania struktury pojęciowo-problemowej na potrzeby podręcznika, a także umożliwiają uczniom konstruowanie ciągów przyczynowo-skutkowych, które pozwalają analizować skutki rewolucji francuskiej aż po czasy współczesne.

Wiek XIX był epoką permanentnie poszukującą nowego „porządku”. Ten jednak zdawał się równie chwiejny jak w większości minionych epok. Fakt, że przemiany dokonywały się szybciej, był skutkiem przede wszystkim zawrotnego tempa rozwoju technologii i industrializacji. Przełożenie tych dwóch zjawisk na produkcję przemysłową i jej dystrybucję miało ogromny wpływ na zależności społeczne i materialne warunki życia wszystkich warstw społecznych we wszystkich krajach, a także – na rolę Europy w świecie i ogromne różnice wewnątrz europejskie. Ze względu na dzisiejsze powiązania gospodarcze państw Europy oraz globalizację wskazane jest przeprowadzenie porównania okresu dziewiętnastowiecznego ze współczesnością.

W wymiarze kulturowym epokę tę cechowały, jak to się często określa, „ambiwalencje modernizmu”. Jednocześnie odmiennych form rozwojowych kultury wynikała w Europie nie tylko z poważnego

zróznicowania jej krajów i ich kulturowych tradycji, lecz także z funkcjonowania obok siebie i wzajemnego oddziaływania mieszczańskiej kultury elit i kultury ludowej. Za pojęciem „modernizm” kryje się więc zamierzona wieloznaczność – postęp, stała przemiana, lecz także rozkład form i coraz mniejsza ich przejrzystość. Zróznicowaniu społeczeństw odpowiadała niejednoznaczność, z jaką poszczególne grupy dawały wyraz swej kulturze. Poszukiwanie nowych łańdów nie prowadziło już do powstawania ogólnie akceptowanych ram i form kulturowych.

Na przełomie lat 1814 i 1815, a więc 25 lat po Wielkiej Rewolucji Francuskiej, stworzono system europejskiej równowagi, który odczuwany był przez współczesnych jako odmienny od poprzednich i obiecujący większą stabilność międzynarodową. Przy omawianiu tej kwestii także wskazane jest odwoływanie się zarówno do mikrohistorii, jak i do zasady wieloperspektywiczności. Powstanie systemu europejskiej równowagi nie zmniejszyło liczby potencjalnych konfliktów narodowych, lecz zaowocowało regułami pozwalającymi utrzymać ład międzynarodowy i uniknąć wielkiej wojny wszystkich mocarstw na kontynencie. Wiązały się z tym dążenia do kodyfikacji prawa międzynarodowego.

Tempo rozwoju stosunków międzynarodowych nie odpowiadało dynamice rozwoju innych sfer życia politycznego i społecznego. Nieskuteczność (możliwe, że połączona z niechęcią) dziewiętnastowiecznego konsensusu politycznego i dyplomatycznego dramatycznie uwidoczniła się w początkach XX wieku, jak również przed i podczas I wojny światowej, kiedy to nie udało się ani zapobiec wojnie, ani szybko jej zakończyć. Dynamikę przemian ukazała również społeczna, mentalna i kulturowa mobilizacja mas oraz przerażająca intensywność stecchnicyzowanej wojny. W tym kontekście koniecznie należy się odnieść do ciągle jeszcze dyskutowanej i wzbudzającej kontrowersje kwestii „winy wojennej” poszczególnych państw i ówczesnych sojuszy.

Szok cywilizacyjny oraz rozmiar zniszczeń materialnych i moralnych spowodowanych przez kataklizmy XX wieku, a odbieranych jako apokaliptyczne, sprawiły, że historię i wyobrażenia o poprzednim stuleciu otoczyła w wielu krajach idealizowana aura nostalgii za rzekomo utraconą arkadią.

Tabelaryczne zestawienie treści nauczania

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
1. Z Bostonu przez Paryż do Sankt Petersburga – długi wiek rewolucji		
1.1. Rewolucja jako wyraz różnorodnych wyobrażeń na temat panującego porządku – rewolucje polityczne, narodowe, społeczne – „preludium” w Ameryce Północnej	– Polacy i Niemcy w rewolucji amerykańskiej – Steuben i Kościuszko	
1.2. Wielka Rewolucja Francuska – uniwersalny wstrząs a idea rozprzestrzeniania rewolucji	– Skutki rewolucji francuskiej w Niemczech i w Polsce – Niemiecy jakobini – Legiony Polskie w służbie Francji	– Powstanie wielkopolskie – 1806
1.3. Rewolucje i powstania zbrojne w Ameryce Południowej i Środkowej – powstanie republik południowo- i środkowoamerykańskich		
1.4. Od rewolucji romantycznej do społecznej – 1818–1871 – rewolucja jako europejska epidemia – 1848 – rewolucja europejska, która pozornie niczego nie zmieniła	– Polski spiszek w Poznaniu – 1846, proces moabicki – 1847, powstanie wielkopolskie – 1848 – Polscy i niemieccy działacze rewolucyjni na barykadach Drezna, w Badenii, na Węgrzech i we Włoszech	– Powstania polskie: 1830–1831, 1846, 1848, 1863 – ich charakter i następstwa polityczne – Działacze rewolucyjni na emigracji: polska Wielka Emigracja po 1831 roku – główne nurty polityczne i postaci, jej rola w kulturze polskiej

<ul style="list-style-type: none"> - dychotomie: rewolucja – reakcja, rewolucja – reformy, postęp – regresja; widmo anarchii - Komuna Paryska – „Jabędzi śpiew” czy rewolucyjny początek? 		<ul style="list-style-type: none"> - Działacze rewolucyjni na emigracji: niemiecka emigracja polityczna lat trzydziestych i czterdziestych XIX wieku oraz po 1849 roku
<p>1.5. Sankt Petersburg 1905–1917 – <i>ex oriente lux?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - reakcja Europy na wystąpienia rewolucyjne w Rosji 		<ul style="list-style-type: none"> - Rewolucja 1905 roku na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim - Rewolucja 1917 roku w Rosji i kwestia niepodległości Polski
<p>2. La liberté – „Niech żyje konstytucja!” Parlamentaryzacja i demokratyzacja jako nowoczesne procesy państwotwórcze</p>		
<p>2.1. Ustrój państwa: <i>republika</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Stany Zjednoczone – odległy wzorec - trzy republiki francuskie (1793–1804, 1848–1852, 1871–1940) - Szwajcaria – alternatywa federalna <p><i>monarchia</i> – przykład ustroju normalnego?</p> <ul style="list-style-type: none"> - neoabsolutyzm - monarchia habsburska do roku 1867 - Prusy do roku 1848 - księstwa włoskie 	<ul style="list-style-type: none"> - Polacy w parlamentach pruskim i niemieckim (1848–1918) - <i>Kulturkampf</i> w Prusach i na ziemiach polskich oraz jego echa w Europie 	<ul style="list-style-type: none"> - Trzy polskie konstytucje (1791, 1807, 1815) jako trzy wizje państwa polskiego (porównanie) - Królestwo Polskie 1815–1830 jako monarchia konstytucyjna - Rola krajowego sejmiku galicyjskiego w okresie autonomii

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<ul style="list-style-type: none"> - autokracja - Cesarstwo Rosyjskie - imperium osmańskie - monarchia konstytucyjna - parlamentaryzm brytyjski – ustrój modelowy i wyjątkowy - Belgia – państwo wzorcowe - Cesarstwo Niemieckie z roku 1871 – niepełny konstytucjonalizm - epoka Meiji w Japonii <ul style="list-style-type: none"> - wewnątrzpaństwowa modernizacja i powstanie azjatyckiej potęgi 		
2.2. Rozwój prawa wyborczego – porównania w skali europejskiej <ul style="list-style-type: none"> - walka o prawa wyborcze kobiet 		<ul style="list-style-type: none"> - Rozwój prawa wyborczego w różnych państwach (księstwach) niemieckich - Prawo wyborcze na ziemiach polskich pod zaborami - Ruch domagający się prawa wyborczego dla kobiet w Polsce - Ruch domagający się prawa wyborczego dla kobiet w Niemczech
2.3. Czwarta władza – prasa	- Prasa polska w Prusach i w Niemczech	<ul style="list-style-type: none"> - Porównanie rozwoju prasy polskiej (trzy zabory i emigracja) - Porównawcze przedstawienie rozwoju prasy niemieckiej

<p>2.4. Problem efektywności w sektorze publicznym – biurokracja, powstanie nowoczesnego aparatu administracyjnego</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Galicja jako przykład polskiej biurokracji na ziemiach pod zaborem
<p>2.5. Rozwój nowoczesnego państwa prawa – przewidywalność życia publicznego i bezpieczeństwo prawne</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Walka o państwo prawa – Polacy pod zaborem pruskim i prusko-niemiecki wymiar sprawiedliwości - Równoczesny upadek stareuropejskich „republik” Rzeczypospolitej Obojga Narodów i Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciągłe zmiany w zróżnicowanych stosunkach państwowo-prawnych na ziemiach polskich pod trzema zaborami na przestrzeni XIX wieku
<p>3. Europejski system równowagi w długim wieku XIX</p>		
<p>3.1. Punkt kulminacyjny i przezwyciężenie międzynarodowej anarchii – próba uzyskania hegemonii przez Napoleona</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Napoleon i kwestia odbudowy państwa polskiego - Różne postawy społeczeństwa polskiego wobec Napoleona
<p>3.2. Kongres wiedeński – utworzenie wspólnoty wielkich mocarstw (<i>pentarchia</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wzajemna zależność kwestii polskiej i niemieckiej w Europie 	<ul style="list-style-type: none"> - Decyzje kongresu wiedeńskiego w sprawie polskiej – nowe granice zaborów - Struktura Związku Niemieckiego
<p>3.3. Pozorne powstawanie bloków ideologicznych w europejskim systemie mocarstw w pierwszej połowie XIX wieku</p>		

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
3.4. Kwestie narodowe (Włochy, Polska, Niemcy) oraz kwestia Orientu jako potencjalne źródło konfliktów		– Działalność polityczna polskiej emigracji na arenie międzynarodowej
3.5. Okres wojen europejskich (1848–1871) i drogi do zjednoczenia państw narodowych: Rumunia, Włochy, Rzesza Niemiecka – od systemu sojuszy Bismarcka do dualistycznej struktury przymierzy – droga ku I wojnie światowej		
3.6. Stereotypy narodowe jako czynnik stosunków międzynarodowych – świat jako arena „walki o byt”	– Niemieckie stereotypy na temat Polaków i polskie stereotypy na temat Niemców	
3.7. Komunikacja międzynarodowa – poczta, telegraf, kolej; skutki społeczne i kulturowe		
3.8. Międzynarodowy ruch pokojowy – od pierwszych kongresów z lat czterdziestych XIX wieku do utworzenia Stałego Trybunału Arbitrażowego w Hadze; cele, formy i struktury ruchu pokojowego; starania o skodyfikowanie prawa międzynarodowego		

<p>3.9. I wojna światowa jako zakończenie epoki klasycznego systemu równowagi i walka o hegemonię</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Różnorodność orientacji politycznych w społeczeństwie polskim - Międzynarodowe uwarunkowania a kwestia polska na początku I wojny światowej
<p>4. La fraternité – ruchy narodowe i powstawanie państw narodowych. W poszukiwaniu „naturalnej” wspólnej tożsamości</p>		
<p>4.1. Pojęcie „naród” i różne koncepcje narodu w Europie – język, religia, kultura, historia, państwo jako elementy w różnym stopniu go konstytuujące</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dwa narody: Niemcy i Polska i ich nowa koncepcja narodu - Niemieckie wyrazy przyjaźni wobec Polski: <i>Hambacher Fest</i> - Młode Niemcy i Młoda Polska, Polska w rewolucji marcowej 1848/1849 	
<p>4.2. Ciągiłość narodowa i nowa idea narodu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debata polska we frankfurckim Zgromadzeniu Narodowym – przełom wśród niemieckich liberałów w kwestii polskiej 	
<p>4.3. Ruchy narodowe jako kolektywne ruchy emancypacyjne (nacjonalizm partycypacyjny, warianty patriotyzmu)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Język, religia, historia – elementy świadomości narodowej w Polsce
<p>4.4. „Za Waszą i Naszą Wolność” – internacjonalizm wczesnego nacjonalizmu, Młoda Europa i „zwiastuny rewolucji”</p>		

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
4.5. „Egoizm narodowy”, rok 1848 jako początek nacjonalizmu integracyjnego		
4.6. Nacjonalizm mający na celu zjednoczenie: Włochy, Rumunia, Niemcy (zob. pkt 3.5)		
4.7. Tworzenie się państw narodowych: Serbia, Grecja, Belgia, Bułgaria, Albania		
4.8. Strategie narodowe: konspiracja, rewolucja, powstanie, stowarzyszenia, reformy, autonomia		
4.9. Polska jako przykład szczególny – polska debata na temat najlepszej drogi emancypacji narodowej	– Samoorganizacja społeczeństwa polskiego w Prusach	– Powstania zbrojne versus praca organiczna – Odpowiedź Polaków na politykę rasyfikacji i germanizacji państw zaborczych
4.10. Problemy państw wielonarodowych – Cesarstwo Rosyjskie, imperium osmańskie, Cesarstwo Austriackie	– Nacjonalizm niemiecki a mniejszość polska w Rzeszy Niemieckiej – <i>Kulturkampf</i> , wydalenia, walka o ziemię (zob. pkt 2.1)	
4.11. Żydzi jako przykład szczególny: – dyskryminowana religia czy naród nieodkupiony?	– „Żydzi ze Wschodu” w Polsce i w Niemczech	

<ul style="list-style-type: none"> - „kwestia żydowska” w wielu społeczeństwach europejskich - tworzenie się narodu poprzez ekskluzję - drogi żydowskiej emancypacji: asymilacja, akulturacja itd. - różne opcje tożsamości żydowskiej: ortodoksja, tradycjonalizm, syjonizm 	<p>- Żydzi w Niemczech i na terenach polskich</p> <p>- asymilacja i samoświadomość</p>	
<p>4.12. Narody w stadium oczekiwania na państwo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Czesi i Słowacy - Chorwaci - Ukraińcy - Litwini, Łotysze, Estończycy - Finowie - Norwegowie - Irlandczycy 		
<p>4.13. Ruchy antykolonialne a mesjanizm religijny islamu</p> <ul style="list-style-type: none"> - powstanie imama Szamila na Kaukazie - walki niepodległościowe emira Abd el-Kadira w Algierii - powstanie Mahdiego w Sudanie 		
<p>4.14. Nacjonalizmy państwowe – dynamika rozwoju</p>	<p>- Zmiany politycznej i społecznej samoświadomości pruskich junkrów i polskiej szlachty</p>	

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<p>5. <i>L'égalité</i> – emancypacja i społeczeństwo masowe</p>		
<p>5.1. Rozwój demograficzny Europy w XIX wieku</p>		
<p>5.2. Idea równości i rzeczywiste nierówności społeczne</p>		
<p>5.3. Od społeczeństwa stanowego do społeczeństwa klasowego – rozkład i tworzenie się nowych struktur społecznych</p>		
<p>5.4. Pauperyzacja i kwestia socjalna – nowe niższe warstwy społeczne w miastach i na wsi</p>		
<p>5.5. Burżuazja, mieszczaństwo, drobnomieszczaństwo – zróżnicowanie warstw mieszczańskich i rozwój nowych stylów życia</p>		
<p>5.6. Trwanie i przemiana elity – arystokracja</p>		

<p>5.7. Grupy pretendujące do emancypacji:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rolnicy i pracownicy najemni (ruch chłopski, partie chłopskie) - kobiety - grupy religijne - Żydzi (zob. pkt 4.11) - robotnicy – przemiany, geneza, ekonomiczne i społeczne warunki życia, praca dzieci, praca kobiet, prawo do samoorganizacji ruchów społecznych i marzenie o równości wszystkich ludzi 	<ul style="list-style-type: none"> - System wielkiej własności ziemskiej na wschód od Łaby i na ziemiach polskich pod zaborami [albo, do wyboru: drogi ku likwidacji systemu wielkiej własności ziemskiej w rolnictwie] - Żydzi poznaliśmy między Polakami a Niemcami 	<ul style="list-style-type: none"> - Uwłaszczenia i regulacje agrarne w Polsce - różnice na ziemiach pod trzema zaborami - Zróżnicowany poziom rozwoju rolnictwa na ziemiach polskich pod trzema zaborami - Emancypacja kobiet i ruch kobiety w Polsce - Emancypacja kobiet i ruch kobiety w Niemczech - Prawna i społeczna emancypacja Żydów w poszczególnych zaborach
<p>5.8. Ruch robotniczy – znaczenie i formy organizacji: związki zawodowe i partie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formy organizacji ruchu robotniczego w Polsce i w Niemczech – podobieństwa i różnice, kontynuacja do dzisiaj - Polacy w niemieckim ruchu robotniczym - Niemieckie organizacje robotnicze w Polsce i polskie organizacje robotnicze w Rzeszy Niemieckiej (Górny Śląsk, Zagłębie Ruhry) 	
<p>5.9. Abolicjonizm – ruch domagający się wyzwolenia niewolników</p> <ul style="list-style-type: none"> - wojna secesyjna w Stanach Zjednoczonych 		
<p>5.10. Społeczeństwo – wolna gra sił? Ekspansja państwa w sferę społeczną i początek polityki socjalnej</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Łódź - Górny Śląsk - Zagłębie Ruhry 	

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
6. Kapitalizm przemysłowy i modernizacja rolnictwa		
6.1. Periodyzacja		
6.2. Rynek i rozwój – nowa ekonomia		
6.3. Przemiany strukturalne w rolnictwie jako warunek industrializacji		
6.4. Losy rzemiosła		
6.5. Robotnicy (zob. pkt 5)		
6.6. Zmiana stosunku miasto-wieś – tworzenie metropolii i powstawanie centrów przemysłowych		
6.7. Koniunktury i kryzysy starego i nowego rodzaju		
6.8. Spór o rolę państwa w gospodarce – polityka strukturalna i celna		
6.9. Handel – narodowy, europejski, międzykontynentalny – wolny handel versus cła ochronne		
6.10. Kolonializm jako forma polityki ekonomicznej		– Polacy na Syberii jako odkrywcy i „kolonizatorzy”

6.11. Kolonializm imperialny Europy – ujarzmienie i wyzysk świata		
6.12. Wolny handel jako instrument ujarzmienia kolonialnego – wojny opiumowe (z Chinami)		
6.13. Wewnątrz krajowe i zagraniczne migracje zarobkowe	<ul style="list-style-type: none"> – Łódź – Zagłębie Ruhry – „Na saksy” 	<ul style="list-style-type: none"> – Polacy – emigracja do Europy Zachodniej (Belgia, Francja, Niemcy) – Polska emigracja do Ameryki Północnej i Południowej – Niemiecka emigracja do obu Ameryk
6.14. Globalizacja jako łączenie się i przenikanie gospodarcze		
7. Kultura elit i kultura mas – droga do nowoczesności		
7.1. Modernizm – pojęcie ambiwalentne		
7.2. Klasycyzm i romantyzm	<ul style="list-style-type: none"> – Rola klasycyzmu w tworzeniu niemieckiej i romantyzmu w tworzeniu polskiej tożsamości narodowej 	
7.3. Narodowe kultury elit a narodowe kultury masowe – malarstwo i sztuki piękne: zmieniająca się koncepcja rzeczywistości		

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<ul style="list-style-type: none"> - muzyka: muzyka kameralna i wielkie dzieła operowe – mieszczaństwo odnajduje swój środek przekazu - literatura i teatr: narodowość w poszukiwaniu własnego sposobu na samowyznaczenie - architektura i sztuka użytkowa – style - kultura w życiu publicznym: cyrk, parki rozrywki, kino, nowe formy mecenatu, rozwój turystyki masowej 	<p>- Walka o szkołę polską w Prusach</p>	
<p>7.4. Alfabetyzacja, szkolnictwo i nowe treści nauczania</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Realizacja obowiązków szkolnego w różnych zaborach; rusyfikacja i germanizacja szkolnictwa - Starania o polskie szkoły wyższe pod trzema zaborami - Polscy studenci i profesory na uniwersytetach niemieckich i rosyjskich, odbudowa polskich środowisk akademickich (Wilno, Kraków, Lwów, Warszawa)
<p>7.5. Nauka i wiara w naukę</p>	<p>- Doremne starania o polski uniwersytet w Prusach</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Osiągnięcia polskich uczonych (Maria Skłodowska-Curie)

7.6. Kulturowe różnicowanie tożsamości	– Ruchy regionalne i ponadregionalne w Polsce i w Niemczech (np. w Tatrach i w Alpach)	
7.7. Przeobrażenia technologiczne w życiu codziennym – wpływ wynalazków na codzienność duchową i społeczną		– Podniesienie poziomu życia w polskich i niemieckich miastach (wodociągi, gazociągi, kanalizacja, komunikacja miejska)
7.8. Sekularyzacja świata i kultury – rozdział państwa od Kościoła w życiu społecznym i kulturalnym	– Polski katolicyzm a państwo pruskie	
7.9. Nieoczekiwany renesans religii i Kościoła, nauka społeczna Kościoła katolickiego i protestanckiego		
7.10. Kontrowersyjny wzrost moralności publicznej		

Wiek XX

Wiek skrajności?

Wiek XX nazywany bywa nie tylko „krótkim”, ale i „wiekiem skrajności”. Upłynął pod znakiem zarówno wojen i przemocy, jak i kształtowania pokojowego ładu, a także umacniania demokracji i praw człowieka. Był to czas rewolucyjnych przemian w społeczeństwie, polityce i kulturze. Z jednej strony mieliśmy do czynienia z procesami niewyobrażalnego przyspieszenia w gospodarce i poszerzaniu wiedzy, z nowymi formami komunikacji i uczestnictwa w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym (kultura masowa), z dekolonizacją i wzrostem dobrobytu; z drugiej – ze zjawiskami dyskryminacji i wykluczania, z biedą, głodem i uciskiem.

W świadomości historycznej wielu ludzi na pierwszy plan, jako *signum* XX wieku, wysuwa się skrajny charakter wojen i masowych aktów przemocy. Miliony ludzi straciły w tych kataklizmach życie, zostały sierotami lub inwalidami; straty materialne były ogromne. Skutki wojen, zwłaszcza tej z lat 1939–1945, są jeszcze dziś widoczne, nawet jeśli naszą uwagę coraz silniej zaprzatają problemy i wyzwania XXI wieku. Wiek XX pozostawił bowiem wiele wciąż otwartych, niekiedy kontrowersyjnych pytań:

- o związki przyczynowe między I a II wojną światową,
- o wyjaśnienie fiaska międzynarodowych gwarancji pokojowego ładu i systemów demokratycznych,
- o powody przemocy tak skrajnej, że II wojna światowa wydaje się wydarzeniem wyjątkowym,
- o porównywalność ustrojów totalitarnych i posttotalitarnych oraz ich społeczne umocowanie,
- o przesłanki i drogi kształtowania demokracji, społeczeństwa obywatelskiego i międzynarodowych gwarancji pokojowego ładu po roku 1945 (jak długo trwał ten proces, jakie wydarzenia obejmował, jak zmieniała się rola Europy w polityce światowej, kwestia dekolonizacji itd.),
- o zaklasyfikowanie zjawiska migracji przymusowych (ucieczki, wypędzenia, wysiedlenia),
- o logikę zimnej wojny,

- o konteksty powstawania odmiennych kultur pamięci i odmiennej polityki pamięci.

Wielkich wydarzeń i procesów zachodzących w XX wieku nie można jednak sprowadzać tylko do przemocy, wojen i ich następstw. Obejmują one również gwałtowne zmiany ekonomiczne, które w dłuższych okresach spowodowały liczne i wyraźne modyfikacje warunków życia i kierunków działania. Najważniejsze z nich to:

- nowe kryteria bezpieczeństwa socjalnego, dobrobytu, wykształcenia, kultury elitarnej i masowej,
- innowacje w nauce i technice (niektóre technologie w sposób zasadniczy zmieniły zarówno oblicze świata, jak i światopoglądy),
- długa lista postulatów emancypacyjnych w kwestii praw człowieka i obywatela,
- ambiwalentne efekty szybkiego i nierównomiernego globalnego wzrostu gospodarczego oraz związane z tym kwestie ekologiczne i społeczne („odkrywanie” problematyki środowiska naturalnego jako doświadczenie kryzysu i nowy ruch polityczno-społeczny),
- dialektyka sekularyzacji i resakralizacji.

Podręcznik ma umożliwić uczniom naukowo ugruntowany dostęp do tej ambiwalentnej epoki – w przystępny sposób przedstawić doświadczenia historyczne, które ukształtowały ludzi w ich własnym kraju i w kraju sąsiednim; poddać pod dyskusję wzorce postrzegania i interpretacji funkcjonujące w polskiej i niemieckiej pamięci o XX wieku. Tom ten, w zamierzeniu Rady Ekspertów, powinien dać uczniom obu krajów sposobność do zapoznania się z cudzymi, odmiennymi doświadczeniami, do wykształcenia świadomości tej odmienności, do rozpoznawania zarówno punktów zbieżnych, jak i zarzewi konfliktu w wizjach przeszłości oraz do ich przedstawiania w sposób odpowiedni dla danej grupy wiekowej.

Zgodnie z całą koncepcją projektu dydaktycznego tom ten nie ma być wyłącznie opisem dziejów wzajemnych stosunków. Ma on konfrontować uczniów z szerokim spektrum zjawisk historycznych o istotnym znaczeniu nie tylko dla obu krajów, lecz także dla Europy i świata. Powinien również przedstawiać wydarzenia, procesy i doświadczenia epoki na przykładach zaczerpniętych z historii dwóch (a w latach 1949–1990 – trzech) państw.

Stosunki polsko-niemieckie nadają się do tego celu szczególnie wtedy, gdy skupimy się na kilku najważniejszych wyzwaniach XX wieku, co – wobec typowej dla tego stulecia kompleksowości – jest działaniem nader wskazanym. Rada Ekspertów zaleca odpowiednie ustrukturyzowanie prezentacji „wieku skrajności” i podporządkowanie jej tym procesom, które – obserwowane z perspektywy nie tylko globalnej, lecz także polsko-niemieckiej – pozostawiły głębokie ślady w historii XX wieku i z których konsekwencjami mamy po części jeszcze dziś do czynienia. Są to przede wszystkim następujące relacje zjawisk, procesów i kategorii:

- przemoc – społeczeństwo obywatelskie,
- równość – nierówność – sprawiedliwość,
- inkluzja – ekskluzja.

Przemoc a społeczeństwo obywatelskie

W wielu częściach świata w XX wieku ludzie doświadczyli tragicznych, często ekstremalnych przeżyć wojennych, a także przemocy politycznej. Materialne i niematerialne następstwa tych doświadczeń po dziś dzień odciskają w Europie piętno na stosunkach między państwami oraz wpływają na różne wizje historii.

W 1914 roku wybuchła I wojna światowa, która gruntownie zmieniła ustalony na początku XIX wieku stosunek sił. Nie dla wszystkich Europejczyków jej następstwa były podobne: jednym przyniosła niepodległość, innym – doświadczenie wielkiej przegranej, wszystkim zaś – biedę i zawirowania polityczne. Po wojnie przeważały czynniki destabilizujące (kryzys gospodarczy, krytyka demokracji parlamentarnej itd.), które sprzyjały ruchom antydemokratycznym i były wielkim wyzwaniem dla młodych demokracji.

Traktat wersalski i inne układy międzynarodowe z pierwszych lat powojennych miały położyć podwaliny pod nowy ład polityczny. Wielką rolę przypisywano tu Lidze Narodów, która jednak nigdy nie zdołała spełnić związanych z nią oczekiwań. W latach 1938–1939 polityka zagraniczna nazistowskich Niemiec wywołała skrajne napięcia w stosunkach międzynarodowych. Niewielki opór Anglii i Francji pozwolił Hitlerowi na przyłączenie do Niemiec Austrii i Kraju Sudeckiego, a potem na okupację Czechosłowacji. Gdy w sierpniu 1939 roku Hitler zawarł pakt ze Stalinem, również los Polski został przesądzony.

Rozpętana przez nazistowskie Niemcy II wojna światowa spadła na Europę i świat z jeszcze bardziej niszczycielską siłą niż pierwsza. Jej bilans to ponad 50 milionów zabitych – nie tylko żołnierzy i jeńców wojennych, lecz także niezliczonych cywilów, ofiar masowych mordów. Eksterminacja milionów europejskich Żydów stała się szczególnym symbolem tego okresu. W porównaniu z I wojną światową, wojna ta zademonstrowała też nowy wymiar totalności, przejawiający się w stosowaniu broni masowego rażenia, w tworzeniu obozów koncentracyjnych i obozów zagłady, w masowym zmuszaniu ludzi do niewolniczej pracy, a przede wszystkim w łączeniu wojskowej przemocy z przemocą zbrodniczą, która znalazła wyraz w Holokauście, w motywowanych ideologią rasistowską działaniach wojennych i w praktyce okupacyjnej – przede wszystkim właśnie wobec Polski, a od 1941 roku także wobec Związku Radzieckiego.

Wojna ta wyszła z Niemiec, z kraju, którego obywatele podporządkowali się dyktatorskiemu systemowi narodowego socjalizmu, czerpiącemu siłę napędową z ideologii rasistowskiej. Niemcy czynnie wspierali ten system, niejednokrotnie aż do ostatnich dni wojny.

Historia Polski podczas II wojny światowej pozwala na pokazanie, jak odmiennie można oceniać doniosłość wydarzeń historycznych i jak różna może być pamięć o nich. Polska w konsekwencji paktu Ribbentrop–Mołotow znalazła się pod okupacją dwóch reżimów totalitarnych, a po niemieckiej napaści na ZSRR – pod okupacją nazistowskich Niemiec. Jednocześnie powstało tu rozbudowane Państwo Podziemne, a polskie siły zbrojne na Wschodzie i Zachodzie wniosły duży wkład w walkę z Niemcami. Pięcioletnia okupacja doprowadziła do wielkich strat ludzkich i materialnych. Wszystkie fakty sprawiają, że w polskim nauczaniu historii temat „Polska podczas II wojny światowej” odgrywa rolę centralną i jest omawiany bardzo szczegółowo. Natomiast w nauczaniu historii w Niemczech jest to tylko jeden z wielu tematów związanych z II wojną światową.

Także wzorce pamięci o tej wojnie przez długi czas znacząco się różniły. W polskich rozważaniach historycznych mówiono o Polsce przede wszystkim jako o ofierze polityki niemieckiej, a później sowieckiej oraz przywiązywano szczególną wagę do ruchu oporu. W Niemczech natomiast centralnymi kategoriami są dziś niemiecka wina i Holokaust. Żmudna i wymagająca wielu debat była jednak walka o tego rodzaju akcentowanie, które w RFN zaczęło dochodzić

do głosu dopiero w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, po długiej fazie przemilczania, wypierania i pamiętania tylko o własnych ofiarach. Z kolei w NRD przeważała szczególna postawa antyfaszystowska – eksponowanie komunistycznego ruchu oporu, co pozwalało na eksternalizację poczucia winy.

W ostatnich dwudziestu latach zachwały się dominujące wzorce pamięci po obu stronach granicy na Odrze i Nysie. W Polsce coraz częściej dyskutowano publicznie także o ciemniejszych stronach własnej historii i o doświadczaniu cierpienia przez innych ludzi, a w zjednoczonych Niemczech toczyły się publiczne debaty na temat umiejscowienia zarówno II wojny światowej, jak i jej skutków w świadomości historycznej. Zauważalne różnice w formułowaniu zagadnień, a także we wzorcach pamięci dominujących w obu krajach należy wyjaśniać i omawiać, korzystając ze wspólnego podręcznika historii.

Jednak przemoc i terror były w XX wieku nie tylko zjawiskami towarzyszącymi wojnom. Większość dwudziestowiecznych dyktatur również w czasach pokoju pochłaniała wiele ofiar. Mimo że poszczególne reżimy, jak na przykład narodowosocjalistyczny czy sowiecki, stawiały sobie odmienne cele i mogły liczyć na różny zakres poparcia w społeczeństwie, to posługiwały się podobnymi metodami zabezpieczania swojej władzy: od prób pozyskania akceptacji społecznej i nakłonienia ludności do współdziałania, a przynajmniej do tolerowania reżimu, aż po brutalny ucisk i mordowanie osób, które były postrzegane jako zagrożenie dla systemu. W tym kontekście należałoby – w sposób stosowny dla grupy wiekowej – przedstawić teorię i praktykę totalitaryzmu. Z uwzględnieniem polskich i niemieckich doświadczeń, a także poglądów na porównywalność czy też nieporównywalność dyktatur: narodowosocjalistycznej i sowieckiej.

Także problematyka migracji przymusowych w XX wieku wygląda do dziś odmiennie w pamięci i ocenie polskiej i niemieckiej opinii publicznej. W Niemczech – poza środowiskami uniwersyteckimi – jest często wrywana z kontekstu i redukowana do przymusowych wysiedleń Niemców po II wojnie światowej. Spojrzenie z perspektywy europejskiej czy globalnej zdarza się tu również rzadko jak precyzyjna analiza przyczyn. W Polsce natomiast dyskusje na ten temat toczyły się zawsze w kontekście II wojny światowej i wiązały z wysiedleniami oraz deportacjami Polaków podczas okupacji niemieckiej i sowieckiej. Rada Ekspertów uważa, że trzeba połączyć dwie linie koncepcyjne. Po

pierwsze, uczniowie powinni zrozumieć, że nie można tej problematyki sprowadzać tylko do konfliktu polsko-niemieckiego ani ograniczać w czasie tylko do skutków II wojny światowej. Chodzi tu o jedno ze zjawisk o znaczeniu globalnym, które odcisnęło silne piętno na XX wieku i w rozmaitych formach trwa do dzisiaj. Sensowne byłoby także wskazanie na zjawiska pozaeuropejskie. Po drugie, wydaje się logiczne i samo przez się zrozumiałe, by we wspólnym polsko-niemieckim podręczniku do historii przedstawić tę problematykę na podstawie konkretnych doświadczeń Polaków z Kresów i Niemców ze Wschodu, a także jako bezpośrednie następstwo prowadzonej przez Niemcy wojny na wyniszczenie. Poza umieszczeniem tego złożonego tematu w kontekście historycznym, należałoby go potraktować w podręczniku w sposób bardziej zróżnicowany pod względem terminologicznym i faktograficznym. Niemieccy uczniowie powinni się dowiedzieć, dlaczego większość Polaków uważa pojęcie zbiorcze „wypędzenia” za niewłaściwe i dlaczego używa innych terminów; polskim uczniom natomiast należy wyjaśnić, co takie pojęcia jak „wypędzenia” i „przesiedlenia” implikują w Niemczech. Na takich przykładach można we właściwy sposób ćwiczyć zmiany perspektywy – umiejętność niezbędną do wykształcenia refleksyjnej świadomości historycznej.

Wojny i systemy totalitarne tak dalece naruszyły w XX wieku tradycyjne wyobrażenia o człowieczeństwie i prawości, tak wielkie wygenerowały obciążenia, że ruchy im przeciwne stały się niemal ich logiczną konsekwencją. One także odcisnęły trwałe piętno na „wieku skrajności” – zarówno poprzez swoje sukcesy, jak i niepowodzenia czy ograniczenia. Dlatego Rada Ekspertów postuluje uwzględnienie w podręczniku także tych strategii, które jednostki, grupy i instytucje rozwinęły w XX wieku, aby zapobiegać lub przeciwdziałać państwowej samowoli i zbrojnemu rozwiązywaniu konfliktów. Dwudziestowieczne dyktatury implikują ważne dla edukacji obywatelskiej pytanie, jakimi możliwościami i jaką swobodą działania dysponowali ludzie w różnych ustrojach politycznych i jak je wykorzystywali. Dobrym przykładem, dziś rzadko jeszcze omawianym w niemieckich podręcznikach, mogłoby być Polskie Państwo Podziemne (łącznie z Powstaniem Warszawskim). Wskazane byłoby zachęcanie uczniów do przedstawiania własnego stanowiska i wyrażania własnej oceny oraz pomaganie im w przeprowadzaniu analiz porównawczych (polskiego ruchu oporu z opozycją antyhitlerowską w Niemczech). Aby nie

obciążać tej tematyki emocjami i moralizowaniem, podręcznik powinien zawierać materiały źródłowe w ilości umożliwiającej krytyczną analizę, racjonalny osąd i kontekstualizację zjawisk.

Wychodząc od zagadnienia swobody działania jednostek i grup, można następnie przedyskutować różne formy oporu. Prawomocność przemocy, efektywność jej odrzucenia czy też demonstracyjny opór ludzi rządzonych i wyzuty z praw można znakomicie omówić na takich przykładach jak: powstanie w getcie warszawskim (1943), Powstanie Warszawskie (1944), grupy oporu w nazistowskich Niemczech, ruchy opozycyjne w okresie komunizmu (np. w NRD – rok 1953, wydarzenia w Polsce i na Węgrzech w 1956 roku, w Czechosłowacji w 1968, „Solidarność” w Polsce) oraz pokojowe rewolucje w krajach socjalistycznych w 1989 roku. Należy jednak unikać redukcji społecznej złożoności do relacji władza – opozycja, omawiając także zachowania tych grup ludności, które z przekonania lub z oportunistycznego wsparcia systemy niedemokratyczne lub je biernie akceptowały. W wielu dyktaturach grupy te stanowiły większość. Pytanie o uprawione i skuteczne formy oporu narzuca się także w odniesieniu do historii europejskiej i globalnej. Należałoby nawiązać między innymi do strategii i metod dekolonizacji, do ruchów antyrasistowskich i ruchów na rzecz praw obywatelskich (Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela – przykłady oporu bez stosowania przemocy, praktykowanego także przez polską opozycję), a także do ruchów terrorystycznych, jak RAF, IRA czy palestyńska intifada, którą należy przedstawić w historycznym kontekście konfliktu bliskowschodniego.

Już podczas II wojny światowej podjęto rozważania, korzeniami sięgające lat dwudziestych, na temat zjednoczenia Europy w celu zapewnienia jej trwałego pokoju i stabilności oraz wzmocnienia politycznego znaczenia Starego Kontynentu. Dlatego po 1945 roku zwycięskie państwa alianckie wraz z RFN stworzyły w Europie Zachodniej wiele organizacji mających skoncentrować się na tym zadaniu. Dzięki działalności grupy zachodnioeuropejskich mężów stanu podpisano w 1957 roku traktaty rzymskie, ustanawiające Europejską Wspólnotę Gospodarczą (EWG) i EURATOM. Proces integracji nie objął krajów Europy Środkowo-Wschodniej, znajdujących się pod władzą Związku Radzieckiego, który dążył do realizacji własnych, hegemonicznych planów (RWPG, Układ Warszawski). Mimo to idea zjednoczonej Europy była żywa także i w tych krajach – przede wszystkim

w kręgach emigracyjnych i opozycyjnych. Po roku 1989 podniosły się w państwach postkomunistycznych głosy optujące za udziałem w europejskich procesach integracyjnych i model pokojowy, pierwotnie zachodnioeuropejski, objął całą Europę. Ten proces integracyjny trwa do dzisiaj, mimo że jego pierwotna przyczyna – II wojna światowa i lęk przed ponownym konfliktem – straciła na znaczeniu.

Doświadczenie obu wojen światowych nie wyeliminowało wprawdzie wojny jako instrumentu prowadzenia polityki, ale go trwale podważyło. Dla niemałej części współczesnych stało się ono impulsem do dalszych przemyśleń na temat państwa narodowego i do szukania obywatelskich form pokojowego współistnienia poza płaszczyznami narodowych odniesień przed i po 1989 roku. Tom dotyczący wieku XX powinien przedstawiać klęski i sukcesy poszukiwania modeli zapewnienia pokoju i porozumienia między narodami, a także zachęcać do refleksji. Na przykład omawiając powołanie Ligi Narodów i pierwsze próby ogólnoeuropejskiej polityki pokojowej po I wojnie światowej, ich klęskę w latach trzydziestych, powstanie ONZ, okres zimnej wojny, ale też krzepnące od lat sześćdziesiątych oddolne ruchy, przeciwne wyścigowi zbrojeń, kolonializmowi i dyskryminacji, w europejskich i północnoamerykańskich demokracjach. Jednocześnie w Europie Środkowo-Wschodniej w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych nabierały znaczenia krytycznie nastawione wobec reżimów komunistycznych ruchy demokratyczne. Kluczowy dla buntu przeciwko istniejącym systemom był rok 1968. Podręcznik mógłby też pokazać, w jaki sposób konflikty zbrojne i wojny XX wieku, a zwłaszcza doświadczenie Holokaustu, wpłynęły na upowszechnianie idei praw człowieka, której z czasem także i państwa autorytarne nie mogły już zupełnie ignorować – przykładem odpowiednie konwencje ONZ czy konferencja helsińska. Dyskurs na temat praw uniwersalnych zintensyfikował dekolonizację, kolejny znamieny dla tej epoki proces, który – zwłaszcza dla byłych mocarstw kolonialnych i krajów pod ich panowaniem – był centralnym doświadczeniem drugiej połowy stulecia i odcisnął swoje piętno również na pamięci europejskiej.

Jeśli chodzi o aktywność pozaeuropejską, Niemcy są krajem o krótkiej i geograficznie ograniczonej przeszłości kolonialnej, a Polska w ogóle nie ma takich tradycji. Polskie doświadczenie dekolonizacji, podobnie jak całej Europy Środkowo-Wschodniej, jest doświadczeniem rozprawy z sowieckim komunizmem i jego oktrojowanymi

roszczeniami, odbieranymi jako kolonialne, a w wypadku Polski jeszcze pogłębione przez doświadczenia okresu zaborów. Interesujące mogłoby być więc nie tylko podkreślenie różnic między tymi dwoma krajami, lecz także spojrzenie na nie z perspektywy na przykład francuskiej i rosyjskiej czy sowieckiej.

W konsekwencji specyficznych doświadczeń w minionym stuleciu nastąpił dalszy rozwój społeczeństwa obywatelskiego – na bardzo różnych płaszczyznach i w różnych regionach świata. Trwający dziesiątki lat proces normalizacji w stosunkach między Niemcami a Polakami po II wojnie światowej, wspierany nie tylko przez działania państwowo-polityczne, lecz także inicjatywy obywatelskie, jest znamieniem tego rozwoju, który należy omówić z uwzględnieniem odmiennych warunków, w jakich przebiegał on w NRD, PRL i dawnej RFN.

Przemoc *versus* społeczeństwo obywatelskie to relacja, która także w początkach XXI wieku jest aktualna. Wprawdzie od 1945 roku społeczeństwa większości Europy mogą żyć w pokoju, a od 1989 roku cieszą się też wolnością, jednak z perspektywy zarówno ogólnoeuropejskiej, jak i z punktu widzenia historii świata problemy reżimów autorytarnych, wojny, pokoju i form oporu nie straciły na znaczeniu. Należy tu wspomnieć nie tylko o takich erupcjach przemocy i zbrodniach ludobójstwa, jakich doświadczyli ludzie po 1990 roku na Bałkanach, Kaukazie czy w Ruandzie, lecz także o dyskutowanym na nowo rozumieniu wojny jako uprawnionego środka zabezpieczenia pokoju i zwalczania terroryzmu.

Równość – nierówność – sprawiedliwość

Pomimo doświadczeń przemocy i kryzysów społeczeństwa europejskie kierowały się w swoim myśleniu i działaniu koncepcjami postępu i dążeniem do „szczęścia”, rozumianego jako życie bezpieczne i spełnione pod względem materialnym, kulturowym i politycznym. Liczne dwudziestowieczne ruchy polityczne, zwłaszcza wielkie polityczne religie, nawiązywały do tych nadziei lub na ich gruncie wyrosły. Wizja większej sprawiedliwości społecznej sięga epoki industrializacji, która doprowadziła do powstania dziewiętnastowiecznego społeczeństwa klasowego, należy ją więc rozpatrywać w kontekście ruchów społecznych w modernizmie, na co nie brak interesujących przykła-

dów zarówno w historii Polski, jak i Niemiec. Dobrze byłoby nie zredukować tych ruchów do samej ideologii, lecz przedstawić je także z punktu widzenia historii życia codziennego.

Dążenie do sprawiedliwszego dostępu do zasobów socjalnych, ekonomicznych, kulturowych i politycznych mobilizowało upośledzone warstwy społeczne, grupy etniczne i regiony świata. Z jednej strony wpłynęło to na rozwój nowych form partycypacji społecznej i artykulacji politycznej, z drugiej jednak przyniosło skutek odwrotny (masy te stały się bazą ruchów faszystowskich i komunistycznych), wywołując nieznanne do tej pory konflikty. Tam, gdzie narastały rozpacz, głód i nędza, a rządzący nie mieli woli lub siły do przeciwdziałania tym zjawiskom – nowy porządek zaczynała wprowadzać lewica: na przykład w 1917 roku w Rosji, w latach 1918–1919 w wielu krajach Europy, a później także w koloniach. Rzadko jednak te rewolucje spełniały oczekiwania swych zwolenników, a w krajach takich jak na przykład Włochy i Niemcy zawiedzione nadzieje stały się pożywką dla reżimów faszystowskich.

Po zakończeniu II wojny światowej kolejne państwa w Europie i poza nią dążyły do sprawiedliwości i równości. Idee te formułowane były jednak albo przez Związek Radziecki, albo pod jego wpływem (choć nie wszędzie, jak pokazuje przykład Chile). Realizowane miały być zazwyczaj poprzez „dyktaturę proletariatu” albo wewnętrzne lub zewnętrzne dyscyplinowanie ludności. Mogło ono przybierać formy nieskrywające pogardy dla człowieka, tak jak to było w stalinizmie, ale mogło też bezsprzecznie zawierać elementy partycypacji. Komunizm należy więc przedstawiać w całej jego złożoności: (1) wewnątrzpaństwowe represje i nadzór z jednej strony, a współdziałanie i głębokie przekonania z drugiej; (2) pogłębiający się od 1945 roku podział świata na dwa przeciwstawne bloki, z zimną wojną o wymiarze ideologicznym – jako sporem między komunizmem a kapitalizmem, militarnym – poprzez wyścig zbrojeń i wojny zastępcze, politycznym – jako przeciwieństwem między dyktaturą partyjną a demokracją parlamentarną, ekonomicznym wreszcie – jako przeciwieństwem między gospodarką nakazową a rynkową.

Konsumpcja wykraczająca poza zaopatrywanie społeczeństwa w artykuły podstawowe, kultura masowa, a nie tylko sztuka elitarna, wykształcenie jako oferta i prawo dla wszystkich – są to oczekiwania i obietnice, które odcisnęły swoje piętno na całym wieku XX,

zwłaszcza na półkuli północnej. Urzeczywistnianie tych dążeń stało się możliwe dopiero w warunkach, jakie zaistniały w drugiej połowie stulecia. Można tu omówić tendencje pozwalające na odpowiednie porównania RFN z NRD i PRL, a także społeczeństw europejskich ze społeczeństwami ich byłych kolonii.

Od 1989 roku zimna wojna czy też stan nieprzejednanej rywalizacji bloków i systemów nie są już w polityce elementem dominującym. Historia nie skończyła się wprawdzie, jak prognozowano, wraz z upadkiem komunizmu i sowieckiego imperium, ale stała się bardziej nieprzejrzysta. Rok 1989 jest cezurą, która kojarzy się przede wszystkim z rozpadem reżimów komunistycznych w Europie, z imponującą walką ich społeczeństw o wolność, z wyższością ustroju wolnościowo-demokratycznego i kapitalistycznej gospodarki rynkowej nad ustrojem komunistycznym oraz z końcem dwubiegunowego zagrożenia wojną atomową. Jednocześnie jednak nowym wielkim wyzwaniem stał się nierówny w skali globu dostęp do zasobów i ekologiczne następstwa wzrostu gospodarczego. Ważną rolę odgrywa tu ogromne, jeszcze dziewiętnastowieczne przyspieszenie przemian technicznych, społecznych i kulturalnych, które wywarło zasadniczy wpływ na kształt życia w XX wieku. Postępująca globalizacja, nowe formy produkcji i dystrybucji dóbr oraz wiedzy, związane między innymi z wynalezieniem komputera i jego upowszechnieniem, badanie przestrzeni kosmicznej i popełniane przez społeczeństwa przemysłowe grzechy wobec środowiska naturalnego prowokowały – zwłaszcza od lat siedemdziesiątych XX wieku – rozmaite dyskusje na temat niejednoznaczności koncepcji „postępu” i „modernizacji” oraz ich kosztów. Niemcy i Polska od dawna już żyją tymi problemami. Przedyskutowanie ich na konkretnych przykładach jest szansą, z której powinien skorzystać polsko-niemiecki podręcznik do historii.

Inkluzja i ekskluzja

Wiek XX nosi piętno nie tylko głębokich sprzeczności między systemami politycznymi, ale także brutalnej konkurencji między państwami o ustrojach demokratyczno-pluralistycznych a państwami wyraźnie totalitarnymi czy autorytarnymi. Uznane dwudziestowieczne systemy filozoficzne uprawomocniły zarówno ruchy wolnościowe, jak i systemy opresyjne. Należy je omówić, poczynając co najmniej od ich korzeni

dziewiętnastowiecznych (jeśli nie wcześniejszych). Można to zrobić nie tylko analizując ich treści, lecz także stawiając pytania: dlaczego ludzie wierzyli w określone systemy i idee polityczne; jak determinowały one ich działania; wreszcie, co sprawiało, że traciły one oparcie w masach? Wskazane byłoby tu porównanie takich zamkniętych, zmierzających do dyktatury ideologii, jak faszyzm, narodowy socjalizm, komunizm czy stalinizm, z koncepcjami otwartymi, zorientowanymi na wolność, demokrację i państwo prawa, które w pewnych regionach świata sprawdziły się również podczas wielkich kryzysów minionego wieku (USA, Wielka Brytania).

Centralne zagadnienia historii XX wieku można poznać, badając ewolucję wewnętrznych form rządzenia. Ważne są też doświadczenia w skali mikro: jak na dyktaturę reagują jednostki w konkretnych sytuacjach – odwracają wzrok, współdziałają czy stawiają opór? Wskazane byłoby omówienie tego tematu w podręczniku na przykładzie postaw konkretnych osób, a następnie przedyskutowanie kwestii następujących: w jaki sposób ludzie w różnych warunkach radzili sobie z doświadczeniami skrajnie traumatycznymi; jakie kultury pamięci wykształca młodzież – jakie postawy przyjmuje wobec przeszłości, która nie jest jej własną w sensie osobistym, ale za którą jednak odpowiada, będąc częścią pewnej zbiorowości i co się dzieje, gdy młodzież ta obarcza zbiorową odpowiedzialnością wcześniejsze pokolenia?

W tym kontekście chodzi też o wewnętrzne nastawienie społeczeństw – o wzorce inkluzji i ekskluzji. Dotykamy tu kwestii ostrzegania „swojego” i „innego/obcego”, akceptacji bądź dyskryminacji tych „innych”, a także pytania o uczestnictwo. Na przykład powszechne i równe prawo wyborcze, prawo, które nadało znaczenie polityczne także ludziom niezamożnym i kobietom, jest wynalazkiem dopiero XX wieku. Okres między rokiem 1918 a 1989 był więc nie tylko czasem dyktatur, wojen i przemocy, lecz także – przede wszystkim na półkuli północnej, tj. w Europie i na szeroko pojętym Zachodzie – czasem, w którym dokonano się definitywne przejście do masowego uczestnictwa w polityce, w którym nastąpił rozkwit demokracji. W efekcie na Zachodzie demokracja – tak jak i prawa człowieka – zaczęła być rychło uznawana za prawo uniwersalne, którego realizacji należy się domagać na całym świecie. Na wschód od żelaznej kurtyny postępy demokracji uniemożliwiali po roku 1945 komuniści, ale wizja demokracji żyła na emigracji – po latach podjęły

ją rozwijające się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ruchy opozycyjne.

Intensywna globalizacja i postępująca integracja europejska stymulują pytania o społeczną, kulturową i polityczną partycypację obywateli. Najpóźniej w ostatnich trzydziestu latach XX wieku poszerzył się krąg tych, którzy rościli sobie prawa do niej i jej się domagali. Im jednak nie chodziło już tylko o wyrównanie różnic między klasami społecznymi, lecz o coś więcej – o równe szanse dla Północy i Południa, dla czarnych i białych, dla kobiet i mężczyzn, mniejszości i większości. Należałoby tu nawiązać do społecznych i politycznych ruchów w modernizmie, na przykład do ruchów na rzecz praw obywatelskich na wschodzie i zachodzie Europy. Te procesy nie przebiegały jednocześnie – podczas gdy na Zachodzie feminizm (a w niektórych krajach także ruchy na rzecz środowiska naturalnego) rozwijał się już w latach siedemdziesiątych, to na obszarze pod władzą ZSRR, aż do 1989 roku, na pierwszym planie było uzyskanie podstawowych praw człowieka i obywatela.

W tym kontekście wspomnieć należy o kwestiach religii i religijności, o sekularyzacji i resakralizacji. Należałoby na przykład poruszyć temat politycznego znaczenia religii i wyznań – dziedzinę, w której zarówno Polska, jak i Niemcy zebrały w swej historii kilka podobnych i kilka bardzo odmiennych doświadczeń (np. dotyczących siły i wpływów Kościoła/Kościółów jako siły opozycyjnej). Niezależnie jednak od politycznych implikacji rola i znaczenie orientacji oraz instytucji religijnych wyraźnie się zmieniły. Obserwujemy procesy resakralizacji polityki, życia publicznego i społeczeństwa – przebiegające równoległe albo jako ruch przeciwny do procesów sekularyzacyjnych – oraz rosnącą atrakcyjność alternatywnych duchowych propozycji, odsyłających do nowych wzorców tożsamościowych i różnicujących, które są motywowane lub podbudowane religijnie.

Przemiana w stosunkach między religiami chrześcijańskimi a niechrześcijańskimi w Europie Zachodniej i Południowo-Wschodniej wiąże się ściśle z problemem społecznej integracji osób o innej niż większość społeczeństwa przeszłości narodowej i orientacji religijnej. Podczas gdy Niemcy, od czasu napływu „gastarbeiterów”, przekształcają się stopniowo – nawet jeśli początkowo niechętnie – w kraj imigracyjny, ludność w Polsce wydaje się jeszcze pod względem etnicznym i religijnym homogeniczna. Mimo to wspólny polsko-niemiecki pro-

jekt mógłby w ramach tego zagadnienia poruszyć także dzieje migracji, a problematyce kulturowej różnorodności nadać głębię i ostrość właściwą perspektywie historycznej. W pewnym stopniu przygotowałby w ten sposób uczniów na to, co przyniesie przyszłość. Ponadto podręcznik powinien umożliwić merytoryczną dyskusję na temat pytań, czy i w jakim stopniu Unia Europejska stanowi adekwatną odpowiedź na wyzwania naszych czasów i co Europa w dzisiejszym kształcie może oznaczać dla stosunków polsko-niemieckich.

Reasumując, Rada Ekspertów zachęca do tego, by współwystępowanie inkluzji i ekskluzji oraz związane z tym konstruowanie różnic systematycznie omawiać i dyskutować na różnych płaszczyznach – z uwzględnieniem etniczności, ras, narodów, religii i świeckich ideałów.

Tabelaryczne zestawienie treści nauczania

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<p>1. Okres międzywojenny</p> <p>1.1. Nowe państwa, nowe granice, nowy porządek – traktat wersalski i Liga Narodów</p> <p>1.2. Różne formy rządów</p> <p>1.3. Gospodarka – liberalizm czy komunizm? Odbudowa i kryzys</p>	<p>– Postanowienia traktatu wersalskiego w odniesieniu do polsko-niemieckiego pogranicza</p> <p>– Dwie nowe republiki: Polska i Niemcy – konstytucje, układ sił politycznych, powojenne trudności, przejście do masowej polityki</p> <p>– Słabe strony demokracji – radykalizacja postaw i ruchy antydemokratyczne</p> <p>– Koncepcje postępu i „dążenie do szczytów” w życiu codziennym</p> <p>– Koncepcje obywatelstwa i narodowości pomiędzy inkluzją a ekskluzją</p> <p>– Porównanie kryzysu gospodarczego w Polsce i w Niemczech – przyczyny i skutki</p> <p>– Interwencjonizm w Polsce i w Niemczech</p> <p>– Nacjonalizm gospodarczy</p>	<p>– Wojna polsko-bolszewicka</p> <p>– Protesty przeciw traktatowi wersalskiemu w Niemczech</p> <p>– Rosja radziecka – terror państwowy wobec własnych obywateli, kult jednostki, stalinizm</p> <p>– Faszyzm we Włoszech</p> <p>– Republika Weimarska – delegitymizacja starych elit</p> <p>– Wzrost znaczenia NSDAP – kryzys Republiki Weimarskiej</p> <p>– Dojście do władzy Hitlera – początek zbrodniczej dyktatury: eliminacja wrogów politycznych, prześladowania ludności żydowskiej, „głajchszaltowanie” wszelkich przejawów życia społecznego</p> <p>– Dominacja gospodarcza USA na świecie</p> <p>– 1929 – Wielki Kryzys (porównanie USA i Europy) i strategie przetrwania</p> <p>– Gospodarka komunistyczna w ZSRR (wielki głód, GULag, industrializacja i kolektywizacja)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Gospodarcze problemy Republiki Weimarskiej - Trudności Polski w integracji państwa powstałego z połączenia trzech zaborów - Gospodarcze sukcesy II RP
<p>1.4. Społeczeństwa pomiędzy wojnami</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brutalizacja życia w czasie I wojny światowej i jej skutki społeczne - Bezrobocie jako wyzwanie biograficzne, społeczne i polityczne - Inkluzja lub ekskluzja wobec mniejszości narodowych i społecznych outsiderów - Sytuacja ludności żydowskiej w Polsce i w Niemczech, Noc Kryształowa i jej skutki - Dynamiczny rozwój techniki, szybka urbanizacja, wzrost społecznej mobilności - Kultura i ruchy masowe: sport, film, konsumpcja, podróże, różne nurty polityczne - Obyczajowe prowokacje wyzwaniem dla tradycyjnych norm (kobieta „nowoczesna”, nieskrywany homoseksualizm, aborcja itp.) - Awangarda: literatura i sztuka - Berlin i Warszawa w latach 1918–1938 (porównanie miast, stosunki kulturowe) 	<ul style="list-style-type: none"> - Społeczna, narodowa i religijna struktura Polski - Trudny początek Republiki Weimarskiej – społeczne i moralne skutki przegranej wojny - Różnice w poziomie życia Europejczyków
<p>1.5. Od Ligi Narodów do paktu Ribbentrop–Mołotow –</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Postawa polskiego rządu wobec żądań Hitlera 	<ul style="list-style-type: none"> - Rozpad systemu wersalskiego – Rapallo, Locarno, sprzeczne interesy mocarstw

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<p>antywojenna prewencja <i>versus</i> przygotowania do wojny</p>	<p>– Pakt Ribbentrop–Molotow (tajny protokół), propagandowe przygotowanie ataku na Polskę</p>	<p>– Międzynarodowe inicjatywy pokojowe – Agresywna polityka Hitlera a koncepcja <i>appeasementu</i> państw zachodnich (konferencja w Monachium, <i>Anschluss</i> Austrii, zajęcie Kraju Sudeckiego) – Współpraca Niemiec, Włoch i Japonii – Polska polityka zagraniczna – Zajęcie Zaolzia – Polska i jej sojusznicy w przeddzień wojny</p>
<p>2. II wojna światowa</p>		
<p>2.1. Wybuch, eskalacja i koniec II wojny światowej</p>	<p>– Działania wojenne Niemiec: napad na Polskę, <i>Blitzkrieg</i>, zbrodnie wojenne (również poza linią frontu), początek przymusowych przesiedleń na masową skalę, nowy wymiar przemocy – Niemiecka okupacja Polski (eksploatacja gospodarcza zajętych terenów, szczególnie brutalność okupanta w Europie Wschodniej i ZSRR)</p>	<p>– Współpraca niemiecko-radziecka w latach 1939–1941 – Agresja ZSRR na Polskę i Finlandię – Wojna totalna – Zbrodnie II wojny światowej – Wielka Koalicja i konferencje Wielkiej Trójki – Wojna na zachodzie Europy – Wojna poza Europą – Walka Polaków u boku aliantów – Stalingrad i początek niemieckiej klęski – Wojna powietrzna przeciw Niemcom – Kapitulacja, koniec wojny</p>
<p>2.2. Społeczeństwa Europy w czasie II wojny światowej</p>	<p>– „Generalplan Ost” – Codziennosc okupowanej Warszawy (getto, życie Polaków, obecność Niemców)</p>	<p>– Aneksje radzieckie i polityka Moskwy wobec terytoriów okupowanych w latach 1939–1941</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Eksterminacja ludności żydowskiej z całej Europy - Obozy zagłady - Obozy koncentracyjne - Polacy wobec Holokaustu - System pracy przymusowej - Codziennosc bombardowanych miast - Formy oporu (dwie okupacje, postawy społeczeństwa polskiego wobec okupantów, możliwości działania, opór ludności żydowskiej) - Polskie Państwo Podziemne - Powstanie w getcie warszawskim - Powstanie Warszawskie 	<ul style="list-style-type: none"> - Działalność Rządu Polskiego na Uchodźstwie - Sukcesy wojenne i masowe poparcie reżimu przez społeczeństwo Niemiec - Niemiecka opozycja wobec polityki Hitlera
<p>2.3. II wojna światowa w pamięci historycznej</p>	<ul style="list-style-type: none"> - II wojna światowa: martyrologia i bohaterstwo w narracji rodzinnej - II wojna światowa w polskim i niemieckim nauczaniu historii - II wojna światowa w polityce historycznej - Prezentacje muzealne (Muzeum Powstania Warszawskiego, Centrum Przeciw Wypędzeniom, Muzeum II Wojny Światowej itp.) 	<ul style="list-style-type: none"> - upowszechnienie się ogólnoświatowej pamięci o Holokaucie, pamięć ponadnarodowa
<p>3. Okres powojenny</p>		
<p>3.1. Od współpracy do rywalizacji – początek zimnej wojny</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zmiany granic, przymusowe migracje Polaków i Niemców - Przejście władzy przez komunistów, stalinowskie represje 	<ul style="list-style-type: none"> - Polska: kształtowanie „nowego społeczeństwa”, integracja ziem północnych i zachodnich, narastające represje

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<p>3.2. W cieniu supermocarstw – zimna wojna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Komunistyczne struktury w gospodarce i polityce (reformacja rolna, nacjonalizacja, system monopartyjny); porównanie PRL i NRD - Przynależność RFN do NATO, a NRD i PRL do Układu Warszawskiego - Strach przed wojną, propaganda antywojenna i „walka o pokój”; relacje z supermocarstwami (lub mocarstwami okupacyjnymi); wojsko i społeczeństwo w RFN, NRD i PRL - Poszukiwanie modeli mających zapewnić zachowanie pokoju 	<ul style="list-style-type: none"> - Podział Niemiec na cztery strefy okupacyjne, niepowodzenie systemu okupacyjnego, denazyfikacja, internowania, procesy norymberskie - Pierwszy kryzys berliński - Powstanie ONZ - Stworzenie systemu praw człowieka - Hegemonia radziecka w Europie Środkowo-Wschodniej - Znaczenie planu Marshalla dla odbudowy Europy Zachodniej - Konflikt Jugosłowiańsko-radziecki
<p>3.3. Życie codzienne społeczeństw europejskich po wojnie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Amerykanizacja i sowietyzacja – porównanie kultury politycznej i popularnej w RFN, NRD i PRL 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia i propaganda – podstawy zimnej wojny - Rywalizacja supermocarstw, wyścig zbrojeń, NATO i Układ Warszawski - Polityczne i społeczne dyskusje w obu państwach niemieckich na temat remilitaryzacji (Bundeswehra i Narodowa Armia Ludowa); sprawa Niemiec w latach zimnej wojny - Główne ogniska konfliktów poza Europą – Korea, Wietnam, Kuba, Afganistan - Dekolonizacja

	<ul style="list-style-type: none"> - Wpływ ZSRR na życie umysłowe i kulturalne w PRL i NRD - Rok 1968 w RFN, NRD i PRL - Dysydenci i opozycja w NRD i PRL - Rola Kościołów - Formy współdziałania, kooperacja, instrumentalizacja życia społecznego w warunkach socjalizmu - Porównanie odbudowy gospodarczej i wzrostu dobrobytu w RFN, NRD i PRL - Postawy konsumpcyjne - Porównanie wyobrażeń na temat równości i sprawiedliwości - Rozwój systemów socjalnych - Porównanie systemu budownictwa mieszkaniowego w RFN, NRD i PRL - Migracje między PRL, NRD i ZSRR - Tematyka <i>gender</i> w Europie Wschodniej i Zachodniej – praca zarobkowa kobiet, modele rodziny - Tzw. awans społeczny - Nowy wymiar edukacji, dostęp do edukacji jako prawo obywatelskie 	
<p>3.4. Reformy i zbliżenie, kryzysy i nowe regulacje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nowa polityka wschodnia RFN - Rola „Solidarności” – reakcje niemieckie - społeczeństwo obywatelskie/ zaangażowanie obywatelskie, zbliżenie polsko-niemieckie 	<ul style="list-style-type: none"> - Kryzysy polityczne w latach: 1953, 1956, 1968, 1970, 1976, 1980/1981, 1989 - KBWE - Pontyfikat Jana Pawła II - Pierestrojka Michaila Gorbaczowa i rozpad ZSRR

Tematy przewodnie	Tematy bilateralne	Inne tematy wynikające z podstaw programowych
<p>4. Po roku 1989</p> <p>4.1. Europa i świat po zakończeniu zimnej wojny</p>	<p>– Niemcy i Polacy w „otwartej” Europie – Vladrina, Göriltz/Zgorzelec, mobilność</p>	<p>– Wybory czerwcowe – Tadeusz Mazowiecki pierwszym premierem III Rzeczypospolitej – „Jesień Narodów” – Rozpad NRD i zjednoczenie Niemiec</p>
<p>4.2. Rozwój technologiczny, ewolucja społeczeństw, zmiany systemu wartości</p>	<p>– Zmiany systemu wartości od lat sześćdziesiątych XX wieku i ich skutki – spadek liczby dzieci, polityka prorodzinna, liberalizacja relacji małżeńskich, tzw. związki partnerskie, polityka aborcyjna, zmiany ról społecznych kobiet i mężczyzn, sekularyzacja i sakralizacja</p>	<p>– Wyobrażenia Europy przed i po 1989 roku – Nowa mapa obszaru postradzieckiego i postkomunistycznego – „Trzecia wojna bałkańska” – Polityka wschodnia UE – Sytuacja na Bliskim Wschodzie – Prawa człowieka (międzynarodowe normy i ich naruszanie, Amnesty International) – Problemy nierozwiązane: podział świata na biedny i bogaty, problem zmian klimatu – 11 września 2001 roku a współczesny terroryzm – Wyzwania dla społeczeństw wielokulturowych</p>
		<p>– Wpływ osiągnięć technologicznych na życie codzienne ludzi na początku XXI wieku – Wyzwania spowodowane kulturalną i ekonomiczną globalizacją (globalne towary, globalne migracje, globalne katastrofy, np. ekologiczne)</p>

**Gremia projektu
„Polsko-Niemiecki
Podręcznik
do Nauczania Historii”**

Rada Zarządzająca

stan: 1 XII 2010

Polscy członkowie

- Mirosław Sielatycki, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej (pełnomocnik narodowy do 31 X 2012)
- Grzegorz Chorąży, Ministerstwo Edukacji Narodowej (przewodniczący Rady Zarządzającej)
- Andrzej Szynka, Ministerstwo Spraw Zagranicznych (do 5 X 2011)
- Jacek Miler, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego
- Małgorzata Szybalska, Ministerstwo Edukacji Narodowej
- Prof. dr hab. Robert Traba, Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie, współprzewodniczący Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej
- Prof. dr hab. Krzysztof Ruchniewicz, Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego (koordynator naukowy do 15 VI 2011), status gościa
- Dr Dariusz Wojtaszyn, Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego (sekretarz naukowy do 15 VI 2011), status gościa

Niemieccy członkowie

- Holger Rupperecht, minister oświaty, młodzieży i sportu, Brandenburgia (pełnomocnik narodowy do 31 XII 2010)
- Dr Wolfram Meyer zu Utrup, Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu, Brandenburgia (przewodniczący Rady Zarządzającej do 31 III 2012)
- Stefan Krawielicki, Ministerstwo Spraw Zagranicznych (do 30 VI 2011)
- Angela Krill de Capello, Sekretariat Stałej Konferencji Ministrów Edukacji, Nauki i Kultury Krajów Związkowych
- Prof. dr hab. Michael G. Müller, Uniwersytet im. Marcina Lutra, Halle-Wittenberga
- Prof. dr hab. Simone Lässig, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta, Brunzwik (koordynator naukowy), status gościa
- Mgr Thomas Strobel, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta, Brunzwik (sekretarz naukowy), status gościa

Poprzedni członkowie Rady Zarządzającej

Krzysztof Stanowski, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej RP (pełnomocnik narodowy do 2 VI 2010)
Marek Głuszko, Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP (do 2 VI 2010)
Krzysztof Hejno, Ministerstwo Edukacji Narodowej (do 17 IV 2009)
Peter Dettmar, Ministerstwo Spraw Zagranicznych RFN (do 27 VIII 2008)

Stan: 19 IV 2013**Polscy członkowie**

Maciej Jakubowski, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej (pełnomocnik narodowy od listopada 2012)
Grzegorz Chorąży, Ministerstwo Edukacji Narodowej (przewodniczący Rady Zarządzającej)
Małgorzata Szybalska, Ministerstwo Edukacji Narodowej
Olga Jabłońska, Ministerstwo Spraw Zagranicznych
Jacek Miler, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego
Prof. dr hab. Robert Traba, Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie, współprzewodniczący Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej
Dr hab. Igor Kąkolewski, Instytut Nauk Politycznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (koordynator naukowy od grudnia 2011), status gościa
Krzysztof Hejno, Ministerstwo Edukacji Narodowej (sekretarz strony polskiej), status gościa

Poprzedni członkowie Rady Zarządzającej

Irena Agata Szyszko, Ministerstwo Edukacji Narodowej (sekretarz strony polskiej do 31 X 2012), status gościa

Niemieccy członkowie

Dr Martina Münch, Ministerstwo Oświaty, Młodzieży i Sportu, Brandenburgia (pełnomocnik narodowy)
Hans-Jürgen Kuhn, Ministerstwo Oświaty, Młodzieży i Sportu, Brandenburgia (przewodniczący Rady Zarządzającej)
Dr Thomas Schmitt, Ministerstwo Spraw Zagranicznych
Angela Krill de Capello, Sekretariat Stałej Konferencji Ministrów Edukacji, Nauki i Kultury Krajów Związkowych

- Prof. dr hab. Michael G. Müller, Uniwersytet im. Marcina Lutra, Halle-Wittenberga
- Prof. dr hab. Simone Lässig, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta, Brunzwik (koordynator naukowy), status gościa
- Mgr Thomas Strobel, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta, Brunzwik (sekretarz naukowy), status gościa

Rada Ekspertów

stan: 19 IV 2013

Polscy członkowie

- Prof. dr hab. Robert Traba, Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie, współprzewodniczący Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej (przewodniczący Rady Ekspertów)
- Mgr Wiesława Araszkiewicz, Zespół Szkół nr 1, Szamotuły
- Prof. dr hab. Włodzimierz Borodziej, Uniwersytet Warszawski
- Prof. dr hab. Andrzej Chwalba, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
- Prof. dr hab. Roman Czaja, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
- Dr Bożena Gustowska, Uniwersytet Wrocławski
- Mgr Agnieszka Jaczyńska, Instytut Pamięci Narodowej, Lublin
- Dr hab. Violetta Julkowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Dr hab. Igor Kąkolewski, Instytut Nauk Politycznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski (koordynator naukowy, od grudnia 2011)
- Prof. dr hab. Jerzy Kochanowski, Uniwersytet Warszawski
- Prof. dr hab. Wojciech Kriegseisen, Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa
- Dr Mariusz Menz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Prof. dr hab. Leszek Mrozewicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Dr hab. Rafał Wnuk, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Niemieccy członkowie

- Prof. dr hab. Michael G. Müller, Uniwersytet Marcina Lutra, Halle-Wittenberga (przewodniczący Rady Ekspertów)

- Dr hab. Felix Biermann, Uniwersytet Humboldtów, Berlin
Prof. dr Dieter Bingen, Deutsches Polen-Institut, Darmstadt
Prof. dr hab. Hans-Jürgen Bömelburg, Uniwersytet im. Justusa Liebiga, Gießen (współprzewodniczący Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej)
- Dr Peter Johannes Droste, Kolegium Nauczycielskie, Jülich
Prof. dr hab. Hans Henning Hahn, Uniwersytet Oldenburski
Dr hab. Jürgen Heyde, Uniwersytet Marcina Lutra, Halle-Wittenberga
Prof. dr hab. Wolfgang Jacobmeyer, Uniwersytet Münster
Prof. dr hab. Simone Lässig, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta, Brunzwik (koordynator naukowy)
- Dr Falk Pingel, Bielefeld
Prof. dr hab. Karl Heinrich Pohl, Uniwersytet Kiloński
Prof. dr hab. Raimund Schulz, Uniwersytet Bielefeld
Dr Katrin Steffen, Nordost-Institut, Lüneburg
Mgr Thomas Strobel, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta, Brunzwik (sekretarz naukowy)*
Prof. dr hab. Dorothee Wierling, Centrum Badań Historii Najnowszej, Hamburg

Poprzedni członkowie Rady Ekspertów

- Prof. dr hab. Krzysztof Ruchniewicz, Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego (koordynator naukowy do 15 VI 2011)
Dr Dariusz Wojtaszyn, Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy'ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego (sekretarz naukowy do 31 XII 2011)

* We współpracy z mgr Hanną Grzempą, Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta, Brunzwik.

Noty biograficzne autorek i autorów (członków Rady Ekspertów)

Wiesława Araszkiwicz

Absolwentka historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, studia podyplomowe z historii i edukacji europejskiej. Edukator zespołu trenerów Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Uczestniczyła w międzynarodowych programach, m.in. „International Visitor Leadership Program”, organizowanym przez Departament Stanu USA oraz „Edukacja i pamięć” – ORE i Yad Vashem. Ukończyła Międzynarodową Szkołę Nauczania o Holokauście w Jerozolimie. Autorka publikacji edukacyjnych, m.in. programów nauczania. Nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w liceum ogólnokształcącym w Szamotułach.

Dr hab. Felix Biermann

Studiował historię, prahistorię, historię średniowiecza i historię sztuki w Münster, Marburgu, Bambergu i Berlinie. W latach 1995–1997 był asystentem przy projekcie „Germanen-Slawen-Deutsche” w Instytucie Prahistorii, Starożytności i Wczesnego Średniowiecza na Uniwersytecie we Frankfurcie nad Menem. Stopień doktora uzyskał w 1997 r. na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie. W latach 2001–2007 pracował jako adiunkt w Katedrze Prahistorii, Starożytności i Wczesnego Średniowiecza na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie, gdzie w 2007 r. uzyskał habilitację. W latach 2007–2010 profesor w Instytucie Historycznym na Uniwersytecie Humboldtów i kierownik Katedry Prahistorii, Starożytności i Wczesnego Średniowiecza na Uniwersytecie im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie, w latach 2010–2011 profesor na Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Warszawskim i Freie Universität w Berlinie. Stypendium im. Heisenberga Niemieckiej Wspólnoty Badawczej na Uniwersytecie im. Georga Augusta w Getyndze.

Prof. dr hab. Dieter Bingen

Studia w zakresie nauk politycznych, historii ustroju, historii społecznej i gospodarczej, socjologii i pedagogiki na uniwersytecie w Bonn; doktorat w 1979 r. W latach 1981–1999 pracownik naukowy Federalnego Instytutu Studiów Wschodnich i Międzynarodowych w Kolonii. Od 1999 r. dyrektor Deutsches Polen-Institut w Darmstadt,

od 2004 r. profesor honorowy w Wyższej Szkole w Żytawie/Görlitz. Autor wielu publikacji na temat stosunków polsko-niemieckich po 1945 r., polskiej polityki, najnowszej historii Polski oraz transformacji i integracji europejskiej po 1989 r.

Prof. dr hab. Hans-Jürgen Bömelburg

Studiował historię, germanistykę i slawistykę w Münster, Besançon i Mainz, doktorat obronił w 1993 r. W latach 1994–2003 współpracownik, a 1999–2002 zastępca dyrektora Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie. W latach 2004–2007 współpracownik Nordost-Institut w Lüneburgu. Habilitował się w 2005 r., od 2007 r. jest profesorem historii wschodnioeuropejskiej na Uniwersytecie im. Justusa-Liebiga w Gießen. Od 2012 r. współprzewodniczący Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Główne zainteresowania badawcze: historia nowożytna Europy Środkowo-Wschodniej, historia Polski XV–XX w., stosunki polsko-niemieckie.

Prof. dr hab. Włodzimierz Borodziej

Pracownik naukowy Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Od października 2010 r. jest wraz z prof. Joachimem von Puttkamerem jednym z dwóch dyrektorów Imre Kertész Kolleg przy Uniwersytecie im. Friedricha Schillera w Jenie. Od 1979 r. zatrudniony na UW: doktorat (1984), habilitacja (1991). Dyrektor Biura Stosunków Międzyparlamentarnych (1991–1992), Dyrektor Generalny Kancelarii Sejmu (1992–1994). W latach 1997–2007 współprzewodniczący Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. W latach 1999–2002 prorektor Uniwersytetu Warszawskiego. Redaktor naczelny serii Polskie Dokumenty Dyplomatyczne (wyd. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych). Od wielu lat współpracuje z niemieckim środowiskiem naukowym. Jako profesor wizytujący wykładał na uniwersytetach w Dreźnie, Marburgu oraz Jenie. Przewodniczący Rady Naukowej powstającego Domu Europejskiej Historii w Brukseli. Zajmuje się badaniem historii Polski w XX w., w tym Powstania Warszawskiego oraz okupacji w Generalnym Gubernatorstwie.

Prof. dr hab. Andrzej Chwalba

Profesor historii XIX i XX w. na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, kierownik Zakładu Antropologii Historycznej. Absolwent Uniwer-

sytetu Jagiellońskiego: doktorat (1982), habilitacja (1990). Od 1977 r. pracownik naukowy UJ: tytuł profesora w 1995 r., od 2001 r. profesor zwyczajny, w latach 1999–2005 prorektor ds. dydaktycznych. Od 2005 r. pracownik Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu. Zajmuje się dziejami historii Polski w okresie zaborów oraz III RP, w tym zagadnieniami historii społecznej, religii i kultury.

Prof. dr hab. Roman Czaja

Pracownik naukowy Instytutu Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, kierownik Zakładu Historii Średniowiecza. Doktorat pt. *Socjotopografia miasta Elbląga w średniowieczu* (1991), habilitacja na podstawie rozprawy *Miasta pruskie a zakon krzyżacki. Studium nad stosunkami między miastem a władzą terytorialną w średniowieczu* (1999). W latach 2000–2001 stypendysta Fundacji Alexandra von Humboldta na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie. Redaktor *Atlasu historycznego miast polskich* oraz wydawca (z Jürgenem Sarnowskim) serii poświęconej historii zakonów rycerskich: „Ordines militares. Colloquia Torunensia Historica”. Członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół historii miast w średniowieczu, Hanzy i strefy hanzeatyckiej oraz dziejów zakonu krzyżackiego.

Dr Peter Johannes Droste

Studia w zakresie historii, germanistyki i filozofii. Kierownik naukowy Muzeum Komputerów w Akwizgranie (1988–1993) oraz Muzeum Zinkhütter Hof w Stolbergu (1994–1995). Od 1988 r. wykładowca historii średniowiecznej i dydaktyki historii w Instytucie Historycznym politechniki w Akwizgranie. Doktorat w 1999 r. Dyrektor komitetu organizacyjnego zjazdu historyków w Akwizgranie (1999–2000). Wykładowca dydaktyki historii na uniwersytecie w Kolonii (2004–2008). Nauczyciel historii, filozofii, filozofii praktycznej oraz języka niemieckiego w Gimnazjum im. Johanna Josepha Couvena w Akwizgranie. Kierownik seminarium historycznego w Centrum Praktycznego Kształcenia Nauczycieli w Jülich. Przewodniczący zarządu Związku Niemieckich Nauczycieli Historii w landzie Nadrenia Północna-Westfalia i członek zarządu Związku Niemieckich Nauczycieli Historii na szczeblu federalnym.

Dr Bożena Gustowska

Pracownik naukowy Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, zajmuje się historią starożytną. Publikowała m.in. na temat produkcji ceramiki i budynków gospodarczych rzymskich garncarni w rzymskich prowincjach Germania Superior i Germania Inferior we wczesnym okresie cesarskim. Główne zainteresowania badawcze: rzymskie prowincje zachodnie, zwłaszcza Germania, produkcja ceramiki w wojsku rzymskim.

Prof. dr hab. Hans Henning Hahn

Studia w Kolonii i Fryburgu, doktorat na uniwersytecie w Kolonii (1976). W latach 1977–1988 adiunkt w zakładzie badawczym Instytutu Historycznego uniwersytetu w Kolonii (studia nad nacjonalizmem). Habilitacja na uniwersytecie w Kolonii (1986). Od 1992 r. profesor nowożytnej i najnowszej historii Europy Wschodniej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski na Uniwersytecie im. Carla von Ossietzky'ego w Oldenburgu. Członek założyciel i członek zarządu, obecnie prezes Societas Jablonoviana w Lipsku. Członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej oraz Rady Naukowej Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie. Autor publikacji poświęconych historii Polski w XIX i XX w., historii stosunków polsko-niemieckich i niemiecko-czeskich, stereotypom historycznym oraz kulturom pamięci.

Dr hab. Jürgen Heyde

Studia z historii Europy Wschodniej, sławistyczne i historii średniowiecza w Gießen, Mainz, Warszawie i Berlinie. Doktorat w 1998 r. na Freie Universität w Berlinie, habilitacja w 2009 r. na Uniwersytecie im. Marcina Lutra w Halle-Wittenberdze. W latach 1998–2003 współpracownik Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie. W latach 2003–2009 asystent w Instytucie Historycznym na Uniwersytecie im. Marcina Lutra w Halle-Wittenberdze, od 2009 r. wykładowca bezetatowy. Główne zainteresowania badawcze: historia Polski, historia Żydów w Polsce w średniowieczu i nowożytności, historia Żydów w Europie Wschodniej, historia Bałtów.

Prof. dr hab. Wolfgang Jacobmeyer

Studia w zakresie historii i germanistyki na uniwersytetach w Hamburgu, Getyndze i Oksfordzie. Zdał pierwszy i drugi nauczycielski egzamin państwowy. Doktorat na temat początków polskiego podziemia w okresie drugiej wojny światowej obroniony w 1971 r. w Bochum. Habilitacja na uniwersytecie w Hanowerze (1985). W latach 1971–1978 referent naukowy w Instytucie Historii Najnowszej w Monachium. W latach 1978–1991 zastępca dyrektora Instytutu Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunzswiku. W latach 1991–2005 profesor zwyczajny historii nowożytnej i najnowszej oraz dydaktyki historii na Westfalskim Uniwersytecie Wilhelma w Münster. Członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Zainteresowania badawcze: stosunki polsko-niemieckie, migracje ludności w XX w., nowożytna historia edukacji oraz badania nad podręcznikami dydaktyki historii.

Agnieszka Jaczyńska

Historyk, absolwentka Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Kierownik Referatu Edukacji Historycznej Oddziałowego Biura Edukacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej w Lublinie. Jest recenzentką podręczników do historii. W latach 1992–2000 nauczycielka historii i zastępca dyrektora jednego z liceów w Zamościu. Koordynacja, od 2004 r., z ramienia OBEP IPN w Lublinie międzynarodowego projektu edukacyjnego, w ramach którego cyklicznie odbywają się konferencje naukowo-edukacyjne dla nauczycieli z Polski i Niemiec. Specjalizuje się w szeroko pojętej edukacji historycznej. Współautorka *Atlasu polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956* oraz tek edukacyjnych IPN: *Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1939–1947* i *Zagłada Żydów polskich w czasie II wojny światowej*.

Dr hab. Violetta Margaret Julkowska, prof. UAM

Absolwentka polonistyki (1985) i historii (1987) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; doktorat w zakresie historii (1996) i habilitacja z historii historiografii (2010) w UAM. Kieruje Zakładem Dydaktyki Historii w Instytucie Historii UAM. W latach 2003–2011 kierownik Studiów Podyplomowych Historii, a w 2011–2012 wicedyrektor Instytutu Historii ds. dydaktycznych. Współorganizatorka

i uczestniczka międzynarodowych projektów naukowo-badawczych i edukacyjnych. Autorka materiałów dydaktycznych i podręczników szkolnych. Członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Od 2011 r. w Radzie Naukowej projektu „Modi memorandii. Interdyscyplinarny leksykon pojęć pamięci zbiorowej w CBH PAN w Berlinie”. Zajmuje się historią historiografii i dydaktyką historii.

Prof. dr hab. Jerzy Kochanowski

Pracownik naukowy Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Asystent w IH UW od 1988 r., doktorat w 1991 r., habilitacja w 2001 r., stanowisko profesora od 2005 r. W latach 2000–2005 pracownik naukowy w Niemieckim Instytucie Historycznym w Warszawie, w 2007 r. profesor wizytujący na Uniwersytecie w Mainz, w latach 2011–2012 Senior Fellow w Imre-Kertész-Kolleg w Jenie. Zainteresowania badawcze: historia społeczna Polski po 1945 r., stosunki polsko-(wschodnio)niemieckie, przymusowe migracje w XX w.

Prof. dr hab. Wojciech Kriegseisen

Dyrektor Instytutu Historii Polskiej Akademii Nauk, kierownik Zakładu Studiów Nowożytnych. W latach 1974–1978 studia w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W 1985 r. doktorat na temat samorządu szlacheckiego w Małopolsce w XVII i XVIII w. Od 1987 r. w Instytucie Historii PAN. Habilitacja w 1996 r. na temat sytuacji ludności ewangelickiej w Rzeczypospolitej w XVIII w. W latach dziewięćdziesiątych przez dwie kadencje zastępca dyrektora Instytutu Historii PAN ds. naukowych. W 1998 r. uzyskał etat profesorski na Wydziale Historycznym UW. Do końca 2009 r. redaktor „Kwartalnika Historycznego”. Członek Komitetu Redakcyjnego *Polskiego słownika biograficznego*, roczników „Acta Poloniae Historica”, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” oraz serii *Spoleczeństwo staropolskie*. Członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Zainteresowania badawcze: stosunki wyznaniowe w Rzeczypospolitej, kultura polityczna w Rzeczypospolitej, studia nad relacjami między państwem a Kościołem w okresie od reformacji do oświecenia.

Prof. dr hab. Simone Lässig

Od października 2006 r. dyrektor Instytutu Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunzwiku oraz

profesor historii nowożytnej i najnowszej na politechnice w Brunzshwiku. W latach 1990–1992 pracownik Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Dreźnie; w latach 1993–1999 adiunkt na politechnice w Dreźnie. Stypendium habilitacyjne Niemieckiej Wspólnoty Badawczej (1999–2001). W latach 2002–2006 Research Fellow w Niemieckim Instytucie Historycznym w Waszyngtonie. W 2009/2010 r. profesor wizytujący (z ramienia Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) w European Studies Centre of St. Antony's College w Oksfordzie. Zastępca niemieckiego przewodniczącego Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej oraz koordynator naukowy projektu „Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii” ze strony niemieckiej. Zainteresowania badawcze: historia społeczna i historia kultury w XIX i XX w., zwłaszcza dzieje Żydów, religia i religijność, fundacje i darowizny, biografie przedsiębiorców, historia Europy, a także nauczanie i uczenie się historii.

Dr Mariusz Menz

Studia historyczne na Wydziale Historycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 1988–1993. W latach 1994–2005 nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w XVII Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu. W 2004 r. doktorat na podstawie rozprawy *Ideowo-wychowawcze aspekty polskiej szkoły średniej ogólnokształcącej w latach 1918–1939 (ze szczególnym uwzględnieniem historii jako przedmiotu nauczania)*. Od 2005 r. zatrudniony w Instytucie Historii UAM w Zakładzie Myśli i Kultury Politycznej. Przygotowuje pracę habilitacyjną pt. „Myśl polityczna Stanisława Koźmiana na tle innych stańczyków”. Autor wielu artykułów z dziedziny dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie oraz z zakresu polskiej myśli politycznej. Współautor dwóch podręczników do historii oraz podręcznika do wiedzy o społeczeństwie.

Prof. dr hab. Leszek Mrozewicz

Pracownik naukowy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zajmuje się historią starożytną i epigrafiką. Przez wiele lat był aktywnym członkiem Ekspedycji Archeologicznej w Novae (Bułgaria) Uniwersytetu Poznańskiego. Należy do Międzynarodowego Stowarzyszenia Epigrafiki Greckiej i Łacińskiej z siedzibą w Rzymie i Genewie – przez dwie kadencje (1997–2007) wchodził w skład jego

Komitetu, w latach 1992–1997 oraz 2002–2005 był prezesem Komisji Historii Starożytnej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego. Członek i przez dwie kadencje (2005–2011) wiceprzewodniczący Komitetu Nauk o Kulturze Antycznej Polskiej Akademii Nauk. W latach 1980–2003 współredagował czasopismo „Eos”. Od stycznia 2009 r. dyrektor naukowy Kolegium Europejskiego UAM im. Jana Pawła II w Gnieźnie (Collegium Europaeum Gnesense), a od września 2009 r. dyrektor Instytutu Kultury Europejskiej UAM w Gnieźnie, którego jest twórcą. Zainteresowania badawcze: dzieje Rzymu, w tym historia prowincji rzymskich nad Renem i Dunajem, municipalizacja i urbanizacja świata rzymskiego, struktury społeczne i religia państwa rzymskiego doby pryncypatu.

Prof. dr hab. Michael G. Müller

Studia w zakresie historii i slawistyki we Frankfurcie nad Menem. W latach 1974–1990 pracownik naukowy (adiunkt) na uniwersytetach we Frankfurcie nad Menem i Gießen oraz pracownik naukowy Komisji Historycznej w Berlinie. W latach 1992–1996 profesor historii Europy Środkowo-Wschodniej w Europejskim Instytucie Uniwersyteckim we Florencji. Od 1996 r. profesor historii Europy Wschodniej na Uniwersytecie im. Marcina Lutra w Halle-Wittenberdze. W latach 2000–2012 niemiecki współprzewodniczący Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Niemiecki przewodniczący Rady Ekspertów projektu „Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii”. Członek Rady Naukowej Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie. Zainteresowania badawcze: dzieje polityczne i historia ustroju Rosji i Polski od XVI do XIX w., polityczna historia regionalna wschodnich Niemiec, historia stosunków polsko-niemieckich, porównawcza historia społeczna Europy Środkowo-Wschodniej w okresie nowożytnym.

Dr Falk Pingel

W latach 1973–1983 asystent na Wydziale Historii na Uniwersytecie w Bielefeld. W latach 1983–2009 współpracownik Instytutu Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunzswiku, od 1993 r. zastępca dyrektora, od września 2005 do września 2006 r. dyrektor Instytutu. Od stycznia 2003 do stycznia 2004 r. dyrektor działu edukacji misji OBWE w Sarajewie (Bośnia i Hercego-

wina). Doświadczony wykładowca historii, teorii i dydaktyki historii, m.in. na Uniwersytecie Pedagogicznym w Szanghaju. Autor i współautor podręczników historii. Doradca w międzynarodowych instytucjach i projektach dotyczących tych tematów. Naukowo związany z Instytutem Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunshwiku. Główne zainteresowania badawcze: międzynarodowe badania nad podręcznikami, historia Niemiec i Europy.

Prof. dr hab. Karl Heinrich Pohl

Studia w zakresie historii, germanistyki i nauk politycznych w Tybindze, Monachium i Hamburgu. W 1971 i 1978 r. zdał egzaminy państwowe uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela szkół średnich (Hamburg). Doktorat w 1977 r., habilitacja w 1989 r. W latach 1978–1981 adiunkt w Wyższej Szkole Pedagogicznej Westfalen-Lippe. Do 1987 r. adiunkt na uniwersytecie w Bielefeld. Do 1995 r. docent prywatny oraz pracownik projektu naukowego „Historia porównawcza nowożytnego mieszczaństwa”. Od 1995 r. profesor historii i dydaktyki historii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu im. Christiana Albrechta w Kolonii, od 2001 r. profesor w tamtejszym Instytucie Historycznym oraz dyrektor Instytutu Historii Najnowszej i Regionalnej w Szlezwiku. Od 2010 r. na emeryturze. Zainteresowania badawcze: historia Niemiec w XIX i XX w. (ruch robotniczy, mieszczaństwo), historia regionalna, dydaktyka historii (pozaszkolne formy uczenia się, projekty reform szkolnictwa wyższego, analiza podręczników szkolnych).

Prof. dr hab. Krzysztof Ruchniewicz

Studiował historię we Wrocławiu, Saarbrücken i Marburgu. Pracę doktorską (2000) poświęcił stosunkom między PRL, NRD i RFN w latach 1949–1958. Habilitował się (2007) na podstawie rozprawy o polskich zabiegach o odszkodowania niemieckie prowadzonych w latach 1944/1945–1975. Od 1991 r. asystent w Instytucie Historii Uniwersytetu Wrocławskiego, od 2009 r. profesor nadzwyczajny UW. W latach 2008–2011 koordynator naukowy projektu „Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii” po stronie polskiej. W latach 2002–2007 i od 2009 dyrektor Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy’ego Brandta na Uniwersytecie Wrocławskim. Zainteresowania badawcze: historia Niemiec i stosunków polsko-nie-

mieckich w XX w., historia integracji europejskiej, zagadnienia historii kultury i historii polityki, historia Polaków w Niemczech, międzynarodowe badania nad podręcznikami.

Prof. dr hab. Raimund Schulz

Pierwszy egzamin państwowy zdał na uniwersytecie w Getyndze (1988). Pracownik naukowy politechniki w Berlinie; doktorat na temat rzymskiego prawa międzynarodowego (1991). W latach 1993–1999 adiunkt na politechnice w Berlinie. W 1996 r. habilitacja na podstawie pracy na temat rzymskich rządów w prowincjach w okresie republiki. Drugi egzamin państwowy w 2001 r. Od 2004 r. nauczyciel gimnazjalny. Wykładowca zewnętrzny uniwersytetu w Hanowerze (2001–2003) i Hildesheim (2004–2005). Od 2003 r. nieetatowy profesor politechniki w Berlinie. Od 2008 r. profesor historii ze szczególnym uwzględnieniem historii starożytnej na uniwersytecie w Bielefeld. Zainteresowania badawcze: żegluga morska, wojna, władza oraz prawo międzynarodowe w starożytności.

Dr Katrin Steffen

Studia w zakresie historii Europy Wschodniej, historii nowożytnej oraz slawistyki na uniwersytetach w Gießen i Moguncji, a także na politechnice, Uniwersytecie Humboldtów oraz Freie Universität w Berlinie. W latach 1996–1999 współpraca przy polsko-niemieckiej edycji źródeł dotyczących wypędzenia i przymusowego wysiedlenia Niemców z Polski. Doktorat na Freie Universität w Berlinie na temat stosunków polsko-żydowskich (2002). W latach 2002–2007 pracownik naukowy Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie. Od 2008 r. pracownik naukowy w Nordost-Institut w Lüneburgu. W latach 2002–2012 prowadziła zajęcia zlecone na uniwersytecie we Frankfurcie nad Odrą, Uniwersytecie Warszawskim, Freie Universität w Berlinie oraz uniwersytecie w Halle-Wittenberdze. Zainteresowania badawcze: historia Polski, dzieje Żydów w Europie Środkowo-Wschodniej i Wschodniej, ponadnarodowa historia nauki i migracji, europejskie kultury historyczne i kultury pamięci.

Thomas Strobel

Studiował historię średniowieczną i nowożytną oraz nauki polityczne w Heidelbergu, Krakowie i Lipsku. W latach 2000–2004 kierownik

działu konferencji w Federalnej Centrali Kształcenia Obywatelskiego. Pierwszy egzamin państwowy zdał na Freie Universität w Berlinie. Przygotowuje rozprawę doktorską na temat działalności Wspólnej Niemiecko-Polskiej Komisji Podręcznikowej w latach 1972–1990. Od 2005 r. asystent w Instytucie Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunshwiku. Niemiecki sekretarz naukowy Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej oraz projektu „Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii” po stronie niemieckiej.

Prof. dr hab. Robert Traba

Historyk, politolog, kulturoznawca, absolwent Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Założyciel stowarzyszenia Wspólnota Kulturowa „Borussia” w Olsztynie i redaktor naczelny czasopisma „Borussia”. Pracę badawczą rozpoczął w Stacji Naukowej Polskiego Towarzystwa Historycznego w Olsztynie. W latach 1995–2003 pracownik Niemieckiego Instytutu Historycznego w Warszawie, następnie Instytutu Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk i Uniwersytetu Warszawskiego. Od 2006 r. dyrektor Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie i profesor honorowy na Freie Universität w Berlinie. Od 2007 r. współprzewodniczący Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej i polski przewodniczący Rady Ekspertów projektu „Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii”. Zainteresowania badawcze: historia kulturowa Niemiec, Polski, Europy Środkowej, regionalizm.

Prof. dr hab. Dorothee Wierling

Od 2003 r. zastępca dyrektora Ośrodka Badań nad Historią Najnowszą w Hamburgu. Studia (przygotowujące do zawodu nauczyciela szkół podstawowych i średnich) na uniwersytetach w Essen i Bochum. W 1986 r. doktorat w Zespole Szkół Wyższych w Essen. W latach 1986–1990 pracownik naukowy Katedry Historii Nowożytnej Uniwersytetu Zaocznego w Hagen. W latach 1990–1993 pracownik naukowy Instytutu Kulturoznawstwa w Centrum Naukowym Nadrenii Północnej-Westfalii. W latach 1994–1997 DAAD-Visiting (Associate) Professor for German and European Studies na Uniwersytecie Waszyngtońskim w Seattle. W 1999/2000 r. Visiting Associate Professor for Modern German History na Uniwersytecie Michigan w Ann Arbor. Habilita-

cja na uniwersytecie w Poczdamie (2000). Zainteresowania badawcze: historia społeczna XX w., *oral history*, historia płci i pokoleń.

Dr hab. Rafał Wnuk

Absolwent historii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W latach 1993–1997 studia w Szkole Nauk Społecznych Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Od 1996 r. pracownik w Instytucie Nauk Politycznych PAN, w 1999 r. doktorat. W latach 2000–2008 pracownik Instytutu Pamięci Narodowej (Oddział w Lublinie) na stanowisku kierownika ds. edukacji. Od 2008 r. pracownik naukowy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Habilitacja w 2008 r. w zakresie nauk politycznych, profesor KUL. Od 2009 r. współpracownik Muzeum Drugiej Wojny Światowej w Gdańsku. Główne zainteresowania badawcze: polski ruch oporu podczas II wojny światowej, polskie dążenia do niepodległości w podziemiu po II wojnie światowej.

Dr Dariusz Wojtaszyn

Studiował historię na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, stopień doktora uzyskał na Uniwersytecie Wrocławskim. W latach 2005–2008 asystent, a od 2009 r. adiunkt w Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy’ego Brandta na Uniwersytecie Wrocławskim. Współpracownik Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej na Uniwersytecie Wrocławskim. Autor wielu publikacji z zakresu stosunków polsko-niemieckich po II wojnie światowej, m.in. na temat obrazu Polaków w prasie i literaturze NRD w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. oraz dotyczących związków między sportem a polityką. Od 2010 do stycznia 2012 r. polski sekretarz naukowy Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. W latach 2008–2011 sekretarz naukowy projektu „Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii” ze strony polskiej.

