

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

czasopismo poświęcone dydaktyce historii

ISSN 3071-6942

Hołd pruski z 1525 r.

Reforma nauczania
w Republice Czeskiej

Edukacja historyczna
w dialogu trzech
narodów

Relacje polsko-czeskie
w edukacji historycznej

Jerzy Centkowski
(1941–2014)

Antoni Stark
(1941–2025)

Lubelskie Forum
Dydaktyczne

Historia dla pokolenia Z

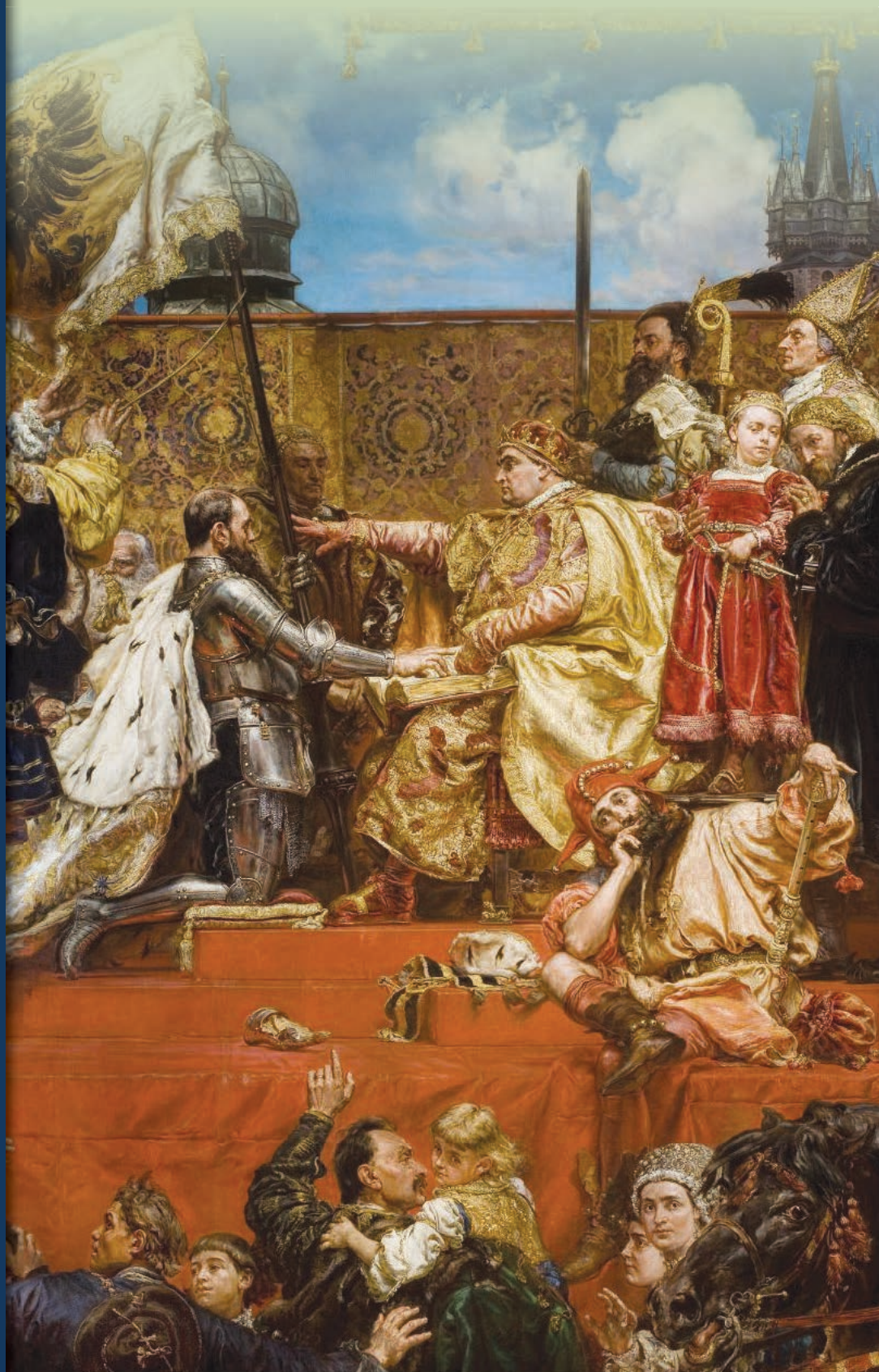
Pomniki i miejsca
pamięci w Republice
Czeskiej

Czy polskiej szkole
potrzebna jest edukacja
obywatelska?

Hołd pruski
1525 r. na kartach
współczesnych
podręczników historii

Ogólnopolski program
„1000-lecie Królestwa
Polskiego”

III Rzeczpospolita
(scenariusz lekcji)



Rada naukowa:

prof. dr hab. Stanisław Roszak (Toruń)
prof. dr hab. Krzysztof Mikulski (Toruń)
prof. dr hab. Andrzej Chwalba (Kraków)
prof. UWM dr hab. Andrzej Korytko (Olsztyn)
mgr Zofia Teresa Kozłowska (Warszawa)
prof. dr hab. Cezary Kukło (Białystok)
prof. UMCS dr hab. Marek Sioma (Lublin)
dr Wojciech Walczak (Białystok)
prof. dr hab. Andrzej Rachuba (Warszawa)
prof. AP dr hab. Marian Drozdowski (Słupsk–Poznań)
prof. dr hab. Jarosław Kita (Łódź)
prof. UW r dr hab. Filip Wolański (Wrocław)

Zespół redakcyjny:

prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska (Poznań) – redaktor naczelny
prof. US dr hab. Małgorzata Machałek (Szczecin) – zastępca redaktora naczelnego
dr Mariusz Menz (Poznań) – sekretarz
prof. UO dr hab. Marek Białokur (Opole)
prof. dr hab. Bogumiła Burda (Zielona Góra)
prof. dr hab. Maciej Fic (Katowice)
dr Anna Gołębiowska (Opole)
prof. UWM dr hab. Izabela Lewandowska (Olsztyn)
prof. UMK dr hab. Małgorzata Strzelecka (Toruń)
prof. UW r dr hab. Barbara Techmańska (Wrocław)
prof. UP dr hab. Piotr Trojański (Kraków)

Korekta:

Wioletta Sytek

Na okładce: *Hołd pruski* Jana Matejki, domena publiczna

Opracowanie graficzne:

Janusz Świnarski

„Wiadomości Historyczne” ukazują się od 2023 r. jako półrocznik.

Dostępne są w wersji elektronicznej na stronie Polskiego Towarzystwa Historycznego

<https://pth.net.pl>

© Copyright by Polskie Towarzystwo Historyczne, Warszawa 2025

ISSN 0511-9162 (wersja drukowana)

ISSN 3071-6942 (wydanie online)

Wydawca:

Polskie Towarzystwo Historyczne
ul. Rynek Starego Miasta 29/31
00-272 Warszawa
tel: +48 22 831 63 41
e-mail: pth@ihpan.edu.pl



Creative Commons: Uznanie autorstwa – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-ND 4.0)

Spis treści

OD REDAKCJI

- 3** Danuta Konieczka-Śliwińska
Od Redakcji

Z KALENDARZA

- 4** Igor Kąkolewski
Hołd pruski z 1525 roku. Czy istniały rozwiązania alternatywne?

REFORMA PROGRAMOWA (doświadczenia polsko-czeskie)

- 13** Marie Fritzová, Naděžda Morávková
„Wielka reforma” ramowego programu nauczania w Republice Czeskiej widziana oczami studentów studiów magisterskich Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie (ze szczególnym uwzględnieniem obszaru „Człowiek i społeczeństwo”)
- 25** Leokadia Drożdż, Marek Białokur
Edukacja historyczna w dialogu trzech narodów. Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Naukowej Dydaktyków Historii w Opawie (26–28 marca 2025 roku)
- 31** Danuta Konieczka-Śliwińska
Relacje polsko-czeskie w edukacji historycznej. Rekomendacje do projektu Podstawy programowej

ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE

- 33** Alan Kujawa
Wkład Jerzego Centkowskiego (1941–2014) w rozwój dydaktyki historii
- 41** Stanisław Zajęc
Antoni Stark (1941–2025) – geograf, oświatowiec... przyjaciel edukacji historycznej
- 45** Mariusz Ausz, Kamil Michaluk
Lubelskie Forum Dydaktyczne „Edukacja, Kultura, Wychowanie” (Kazimierz Dolny, 23–25 maja 2025 r.)
- 48** Arkadiusz Maksim
Historia dla pokolenia Z. Sprawozdanie z obrad II Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii

KLUCZ DO EPOKI

- 54** Michał Twardowski
Wybrane pomniki i miejsca pamięci w Republice Czeskiej jako element polityki historycznej państwa

FORUM DYDAKTYCZNE

- 62** Anna Chudzińska, Mariusz Menz
Czy polskiej szkole potrzebna jest edukacja obywatelska? Wyniki badań ankietowych wśród poznańskich licealistów
- 69** Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski
Na rynku w Krakowie. Hołd pruski z 1525 roku na kartach współczesnych polskich szkolnych podręczników historii

WZBOGACAMY LEKCJE HISTORII

- 78** Aneta Murawiecka
III Rzeczpospolita – transformacja gospodarcza i społeczna (scenariusz lekcji)
- 80** Katarzyna Grabarz, Anna Gołębiowska
Ogólnopolski program „1000-lecie Królestwa Polskiego” jako przykład wzbogacenia szkolnej edukacji historycznej

REKOMENDACJE

- 84** Krzysztof Łożyński
Recenzja książki Bartłomiej Janicki, *Dydaktyka historii w dobie technologii cyfrowych*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2024
- 87** Marek Białokur
Stephen Clarke i jego historii „wkurzania Francuzów” ciąg dalszy, czyli *Rewolucja francuska...
i co poszło nie tak*

Od Redakcji

Drugą ważną rocznicą, którą obchodzimy w 2025 r., poza 1000-leciem koronacji pierwszych królów Polski, jest 500-lecie hołdu pruskiego. Koronacji Bolesława Chrobrego poświęciliśmy pierwszy numer tegorocznych „Wiadomości Historycznych”, natomiast problematyka hołdu pruskiego dominuje w niniejszym numerze. Zachęcam do zapoznania się z artykułem Igora Kąkolewskiego, który nie tylko przybliżył nam okoliczności złożenia hołdu lennego królowi Zygmuntowi I Staremu przez Albrechta Hohenzollerna, ale również rozważa, czy istniały rozwiązania alternatywne. Dopełnieniem tych wątków jest obszerna analiza szkolnych podręczników historii, autorstwa Marka Białokura, Karoliny Biedki i Dariusza Gołębiowskiego, ukazująca sposób prezentacji hołdu pruskiego we współczesnej narracji podręcznikowej.

Kontynuujemy ponadto dyskusję wokół reformy programowej w polskim systemie oświaty. Tym razem korzystamy z doświadczeń naszych południowych sąsiadów, którzy również dokonują gruntownej reformy edukacji szkolnej. O tym, w jakim kierunku zmierzają zmiany czeskiej Podstawy programowej, piszą Naděžda Morávková i Maria Fritzová z Pilzna, natomiast Marek Białokur i Leokadia Drożdż prezentują wyniki dyskusji na temat optymalnych sposobów kształtowania relacji polsko-czeskich, jaką przeprowadzono w gronie uczestników III Międzynarodowej Konferencji Dydaktyków Historii w Opawie. Dopełnieniem tych rozważań są

rekomendacje Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego do projektu polskiej Podstawy programowej, a także artykuł Michała Twardowskiego na temat polityki historycznej w Republice Czeskiej.

Nie zabrakło w tym numerze także informacji dotyczących naszego środowiska dydaktyczno-historycznego. Przedstawiamy w nim m.in. sylwetki dwóch ważnych postaci: prof. Jerzego Centkowskiego, cenionego dydaktyka historii i wieloletniego redaktora „Wiadomości Historycznych”, oraz Antoniego Starka – wielkiego przyjaciela edukacji historycznej i prezesa Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Toruniu. Publikujemy również obszerne sprawozdania z pierwszej edycji Lubelskiego Forum Dydaktycznego oraz II Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyków Historii, który odbył się w Górze Świętej Anny.

Gorąco zachęcam do lektury pozostałych tekstów niniejszego numeru, w których są m.in. wyniki badań na temat edukacji obywatelskiej wśród poznańskiej młodzieży licealnej, propozycje ciekawych zajęć dotyczących III Rzeczypospolitej, informacje o realizacji ogólnopolskiego programu „1000-lecie Królestwa Polskiego”, a także recenzje dwóch najnowszych publikacji.

Danuta Konieczka-Śliwińska
redaktor naczelna
„Wiadomości Historycznych”

Igor Kąkolewski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie

ORCID: 0000-0001-5721-3988

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 4–12

ISSN 3071-6942

Hołd pruski z 1525 roku. Czy istniały rozwiązania alternatywne?

Czy hołd pruski z 1525 roku był błędem?

Z okazji obchodzonej w 2025 roku rocznicy 500-lecia hołdu pruskiego zaplanowano różne projekty konferencyjne, wystawiennicze i publikacyjne. Skłoniły one do podjęcia refleksji nad oceną kończącego wojnę z zakonem krzyżackim z lat 1519–1521 pokoju krakowskiego z 8 kwietnia 1525 roku oraz będącego jego przypieczętowaniem hołdu złożonego królowi Polski dwa dni później przez ostatniego wielkiego mistrza zakonu w Prusach i pierwszego świeckiego księcia Prus Albrechta Hohenzollerna. W dwóch opublikowanych w 2025 roku książkach ich autorzy zaprezentowali dwie różne oceny tych wydarzeń – krytyczną¹ i apologetyczną². Podążają oni śladem ciągnącej się od prawie półtora wieku w polskiej historiografii debaty wokół pytania: czy hołd pruski był błędem w polityce zagranicznej Zygmunta I Jagiellończyka? Czy zamiast zgody na rozwiązanie kompromisowe – nazwijmy je „wasalnym” – polegające na przekształceniu władztwa zakonnego w Prusach w lenno

Korony Polskiej – nie należało opowiedzieć się za wariantem „inkorporacyjnym”, tj. kontynuacją wojny pruskiej (1519–1521) aż do pokonania osłabionego zakonu krzyżackiego i wcielenia jego ziem do Królestwa Polskiego? To ostateczne rozwiązanie zostało jednak zastosowane po wygranej przez stronę polską wojnie 13-letniej w 1466 roku dzięki przyłączeniu Prus Królewskich, które stały się prowincją Korony Polskiej na ponad 300 lat aż do okresu rozbiorów.

Odpowiedzi na te pytania udzielano w różny sposób. Często wpływ na nie miał współczesny kontekst polityczny i stan stosunków polsko-niemieckich. Najbardziej krytyczne oceny – za którymi do dziś opowiada się część polskich historyków – wyraził znany przedstawiciel krakowskiej szkoły historycznej Michał Bobrzyński w swym zarysie dziejów Polski, opublikowanym po raz pierwszy w 1879 roku, w trakcie prac Jana Matejki nad jego monumentalnym dziełem *Hołd pruski* (1879–1882). Bobrzyński poddawał ostrej krytyce politykę ostatnich Jagiellonów, szczególnie zaś panowanie Zygmunta I i kompromis krakowski z 1525 roku. Pisał: „Zygmunt miłował nade wszystko spokój, pognębionemu Albertowi podał rękę do zgody [...]. W roku 1525 złożył Albert na rynku krakowskim uroczysty hołd Zygmuntowi [...]. Tak dla chwilowej korzyści i miłego spokoju podpisano hańbiący traktat, który niejako był przyznaniem, że już Polska żadnej wielkiej sprawy podjąć i przeprowadzić nie zdoła”³.

¹ J. Wijaczka, *Traktat krakowski i hołd pruski z 1525 roku*, Olsztyn 2025.

² I. Kąkolewski, *Hołd pruski (1525). Historia, pamięć i narracje o scenariuszach alternatywnych*, Warszawa 2025. W niniejszym artykule przedstawiam w zarysie argumenty, które w obszerniejszej formie Czytelnicy znajdą w mojej książce. Tam również zawarłem bardziej szczegółowe omówienie stanu badań polskiej historiografii na temat hołdu pruskiego z 1525 r.

³ M. Bobrzyński, *Dzieje Polski w zarysie*, Warszawa 1879, s. 251.

Z pewnością na hiperkrytycznym osądzie Bobrzyńskiego zaważyły także wydarzenia, których był świadkiem – zjednoczenie Niemiec pod berłem Hohenzollernów w 1871 roku, niekorzystnie rzutująca na Polaków w zaborze pruskim polityka Kulturkampfu oraz przybierająca na sile fala germanizacji w Rzeszy Niemieckiej. Nie bez znaczenia było też miejsce przypisywane w prote스탄ckiej niemieckiej kulturze pamięci od II połowy XIX wieku Albrechtowi Hohenzollernowi, postrzeganemu jako twórca pierwszego państwa europejskiego, w którym luteranizm stał się religią panującą, lecz również jako założyciel pruskiej państwowości.

Wcześniejsi polscy historycy przed Bobrzyńskim, śledząc dalszy bieg wydarzeń – utratę zwierzchności lennej nad Prusami Książęcymi w 1657, powstanie Królestwa Prus w 1701 i później jego aktywną rolę w rozbiorach Rzeczypospolitej – bynajmniej nie oceniali tak krytycznie traktatu krakowskiego i hołdu pruskiego z 1525 roku. Twierdzono z reguły, że król Zygmunt I nie mógł przewidzieć dalekosiężnych skutków swojego kroku. Podobne opinie wyrażali też niektórzy przedstawiciele polskiej historiografii zarówno po pierwszej, jak i drugiej wojnie światowej, choć do dziś widać podział na krytyków i apologetów pruskiej polityki Zygmunta I. Pierwsi, nawiązując pośrednio do poglądów niektórych współczesnych na początku XVI wieku – przede wszystkim w kręgu prymasa Jana Łaskiego – powracają w pogłębiony sposób do opinii Bobrzyńskiego o sensowności scenariusza, jakim było „wcielenie Prus i ostateczne złamanie Zakonu i tej niemieckiej przewagi”⁴ w 1525 roku. Drudzy bronią opcji, która na krakowskim dworze mimo dystansowania się od luteraniskich sympatii Albrechta przeważała. Polegała ona na wyborze rozwiązania wasalnego, tzn. przekształcenia sekularyzowanego państwa zakonu krzyżackiego w Prusach w lenno Korony Polskiej. Koncepcja ta nie była aż tak nowa, jak mogłoby się pozornie wydawać.

Prusy Krzyżackie po 1466 roku jako lenno Korony Polskiej?

Już zapisy II traktatu pokojowego w Toruniu w 1466 roku, który zakończył wojnę 13-letnią z zakonem przyłączeniem do Polski Prus Królewskich z dużymi miastami Gdańskiem, Toruniem i Elblągiem, mogły skłaniać do interpretacji statusu Prus Krzyżackich jako lenna Korony Polskiej. Przypomnijmy jednak, że w przeciwieństwie do późniejszego traktatu krakowskiego nigdzie nie użyto w nim określenia „lenno” czy „wasal”. Najważniejsze w tym kontekście były trzy postanowienia nakładające na wielkich mistrzów obowiązki: 1) składania królowi przysięgi wierności i dochowania postanowień traktatowych; 2) zasiadania w radzie królewskiej, czyli senacie koronnym – dokładnie: „po lewej stronie [od królewskiego tronu – I.K.] ma mieć pierwsze miejsce i siedzenie”⁵; 3) świadczenia służby wojennej, tj. dostarczania w razie wojny stronie polskiej zbrojnych oddziałów. Zapisy te przypominały charakterystyczne dla średniowiecznego prawa lennego zobowiązania wasala wobec seniora, choć pomijały też jego typowy element – inwestyturę, czyli uroczysty ceremoniał nadania lennikowi dóbr przez jego zwierzchnika. Stąd też w polskiej historiografii przeważa pogląd, że status Prus Zakonnych po 1466 roku można postrzegać jako lenny, choć z zastrzeżeniem, że był on specyficzny ze względu na monastyczny charakter władztwa krzyżackiego w Prusach i podległość zakonu papieżowi.

Kluczową rolę w tym kontekście odgrywała przysięga wierności, która zawierała zobowiązanie do pełnego przestrzegania postanowień pokoju toruńskiego. Każdy nowo wybrany wielki mistrz miał ją złożyć w imieniu własnym, wszystkich członków zakonu oraz świeckich poddanych. W latach 1469–1493 kolejnych pięciu wielkich mistrzów, po krótszym lub dłuższym ociąganiu, przewidzianą II traktatem toruńskim przysięgę złożyło. Zawsze miało to miejsce na terenie Polski, w miejscu, w którym królowie polscy w danej chwili przybywali: Piotrkowie Trybunalskim (1469 i 1470), Nowym Mieście Korczynie

⁴ Tamże, s. 249.

⁵ *Władztwo Polski w Prusiech Zakonnych i Książęcych (1454–1657). Wybór źródeł*, oprac. A. Vetulani, Wrocław 1953, s. 54.

(1479), Radomiu (1489) oraz Poznaniu (1493). Dokładniej znany opis „przysięgi hołdowniczej”, jak ją określono w jednym z niemieckojęzycznych źródeł (*eid der holdingunge*)⁶, złożonej na zamku królewskim w Piotrkowie Trybunalskim 29 listopada 1469 roku. Przyprawiony przez czterech dostojników królewskich przed oblicze Kazimierza IV wielki mistrz Henryk Reuss von Plauen miał na kolanach ofiarować polskiemu królowi służbę zakonu i prosić go o wsparcie i ochronę. Następnie wziął udział w posiedzeniu senatu, zasiadając po królewskiej lewicy. Po złożeniu przysięgi król uznał go „księciem i doradcą Korony [Polskiej]”⁷. Przebieg ceremonii zachował się zarówno w źródłach krzyżackich, jak i polskich, które opisują, że wielki mistrz złożył ją na kłęczkach, dotykając ręką pectorału obecnego na ceremonii biskupa krakowskiego.

Dzięki – trzeba przyznać, że dość sporadycznemu – w latach 1469–1493 powoływaniu wielkich mistrzów do udziału w posiedzeniach rady królewskiej, otrzymywali oni szansę zajmowania drugiej pod względem rangi (stąd miejsce po lewicy króla) pozycji senatora w Koronie Polskiej, po arcybiskupie gnieźnieńskim (zwyczajowo zasiadał on po królewskiej prawicy). Strona polska zmusiła też dwukrotnie (w 1485 i 1497 r.) zakon do służby wojskowej z powodu zagrożenia ze strony osmańskich Turków. Udział oddziału krzyżackiego (liczącego około 400 zbrojnych) w wyprawie mołdawskiej w 1497 roku nie był w stanie zapobiec ciężkiej klęsce armii polskiej. W czasie tej kampanii zmarł też wielki mistrz Jan von Tiefen – ostatni, który skłonny był złożyć przysięgę wierności dochowania postanowień traktatu toruńskiego.

Krzyżackie zabiegi o podważenie postanowień II traktatu toruńskiego

Zapisy traktatu pokojowego z 1466 roku, ostatecznie niezatwierdzonego ani przez papieża,

ani też niemiecką i inflancką gałąź zakonu, miały spotkać się w przyszłości z oporem i krytyką ostatnich dwóch wielkich mistrzów krzyżackich w Prusach: Fryderyka Miśnieńskiego (1498–1510) i Albrechta Hohenzollerna (1511–1525). Mimo że obydwaj byli siostrzeńcami trzech kolejnych Jagiellonów na tronie polskim: Jana Olbrachta, Aleksandra i Zygmunta I, to jednak konsekwentnie odmawiali składania przysięgi wierności, tym samym kwestionując postanowienia II pokoju toruńskiego. Jednym z problemów był fakt, że obaj jako pierwsi wielcy mistrzowie w dziejach zakonu wywodzili się z rodów książęcych w Rzeszy – Fryderyk z saksońskich Wettinów, Albrecht zaś z frankońskiej linii Hohenzollernów – teoretycznie zatem nie powinni uznawać zwierzchności wasalnej innej niż cesarza. Od rządów Fryderyka Miśnieńskiego często przypominano, że zakon krzyżacki jako „dom” dla synów rycerskich z Rzeszy był z nią ściśle związany. Fryderyk zapoczątkował też politykę umiędzynarodowienia sporu polsko-krzyżackiego o przestrzeganie pokoju toruńskiego z 1466 roku, poszukując arbitrażu na międzynarodowej arenie. Tego rodzaju próba na zjeździe w Poznaniu w 1510 roku, z udziałem przedstawicieli papieża, wysłanników cesarza Maksymiliana Habsburga, książąt Rzeszy oraz króla Czech i Węgier Władysława Jagiellończyka, zakończyła się jednak fiaskiem.

Zakon za czasów Fryderyka i Albrechta ciągle też wysuwał (w różnych wariantach) pretensje do zwrotu inkorporowanych do Korony Polskiej w 1466 roku Prus Królewskich. Żądając tego w 1504 roku, wielki mistrz Fryderyk oferował gotowość przyjęcia od króla polskiego w lenno Pomorza Gdańskiego. Z polskiego punktu widzenia, ale też i stanów Prus Królewskich, pomysł ten był nie do zaakceptowania.

W sumie linia dyplomacji polskiej do ostatniej wojny polsko-krzyżackiej w latach 1519–1521 pozostawała dość elastyczna. Przede wszystkim starano się zmusić królewskich siostrzeńców na urządzie wielkiego mistrza do złożenia przysięgi wierności na traktat z 1466 roku. Podjęto też intensywne zabiegi w celu nakłonienia kurii rzymskiej do zatwierdzenia postanowień pokoju toruńskiego. Przy tej okazji strona polska w 1503 roku powróciła do wysuwanej już od schyłku XV wieku koncepcji przeniesienia

⁶ A. Szwecha, „*Princeps et consiliarius Regni Poloniae*”. *Król i wielki mistrz w latach 1466–1497*, [w:] *Od traktatu kaliskiego do pokoju oliwskiego. Polsko-krzyżacko-pruskie stosunki dyplomatyczne w latach 1343–1660*, red. A. Bues i in., Warszawa 2015, s. 248.

⁷ Tamże, s. 249.

zakonu krzyżackiego z Prus na Podole w celu walki z najazdami Tatarów – sprzymierzeńców osmańskich Turków. Plany te wychodziły w dużym stopniu naprzeciw oczekiwaniom papieństwa związanym z mobilizacją świata chrześcijańskiego do walki z postępującą ekspansją muzułmańską w Europie południowo-wschodniej. Tego rodzaju rozwiązania kwestii krzyżackiej w Prusach pomogłyby też podtrzymać statutową misję utworzonego w trakcie wypraw krzyżowych zakonu rycerskiego, jakim byli Krzyżacy – walki z niewiernymi.

Różne rozwiązania wasalne kwestii pruskiej

Rozwiązanie kwestii polsko-krzyżackiej w formie rozbudowanego katalogu rozmaitych scenariuszy przedstawił podczas swej wizyty w Krakowie jeszcze ponad rok przed wybuchem wojny pruskiej, latem 1518 roku, legat papieski Mikołaj von Schönberg, brat Dietricha, głównego doradcy Albrechta Hohenzollerna. Pierwsza z propozycji (uzgodniona z wielkim mistrzem) zakładała częściowy zwrot zakonowi terenów Prus Królewskich (ziemia chełmińska, Powiśle z Malborkiem, Warmia lub Gdańsk) w zamian za deklarację przyjęcia przez Albrechta z rąk Zygmunta I ziem pruskich jako lenna. Zastrzegano jednak, że zakon w takim przypadku nie powinien być zobowiązany do wspierania strony polsko-litewskiej w akcjach zbrojnych ani przeciw Rzeszy, ani (prawosławnemu) Wielkiemu Księstwu Moskiewskiemu, które od 1517 roku związane było sojuszem zaczepno-odpornym z zakonem krzyżackim w Prusach. Nie miało to obowiązywać, jeśli Rzesza lub Moskwa, uwikłana od długiego czasu w szereg wojen z Wielkim Księstwem Litewskim, wcześniej same podjęłyby zbrojne kroki przeciw Polsce i Litwie. Inny scenariusz zakładał zgodę wielkiego mistrza na przeniesienie się na pięć lat na tereny zagrożonego przez Tatarów Podola, które nadano by zakonowi na podstawie „przysięgi lennej” (*feudale iuramentum*)⁸. Przez ten okres postanowienia II pokoju toruńskiego miałyby obowiązywać

tylko w zakresie niepozostającym w sprzeczności z wyżej wymienionymi warunkami.

Oprócz tego kreatywny legat zarysował jeszcze kilka innych scenariuszy. Zawierały one różne warianty nadania Albrechtowi, bądź któremuś z jego braci z frankońskiej linii Hohenzollernów, Podola jako lenna z obowiązkiem obrony przed najazdami Tatarów. W zamian król Polski miałby przejąć przejściowo ziemie Prus Krzyżackich, a decyzja dotycząca ważności ustaleń II pokoju toruńskiego zapadłaby dopiero później. Inna propozycja zakładała przyjęcie części lub całości Prus wraz z Podolem jako polskiego lenna, przysięga wasalna jednak miałaby zwalniać wielkiego mistrza z obowiązku pomocy zbrojnej w przypadku wojny z Moskwą lub Rzeszą. Jako rozwiązanie alternatywne rozważano też nadanie zakonowi krzyżackiemu ziem w Krocacji lub Dalmacji położonych w granicach Korony Węgierskiej i bezpośrednio zagrożonych przez Osmanów.

Wszystkie te pomysły opierały się na dwóch założeniach: nawiązaniu wasalnej zależności wielkiego mistrza od króla Polski oraz przeniesieniu zakonu krzyżackiego z Prus na południowo-wschodnie ziemie polsko-litewskie (lub nawet Korony Węgierskiej) w celu walki z niewiernymi. Zwłaszcza ta druga opcja wydawała się wysoce użyteczna z perspektywy ówczesnego chrześcijańskiego świata. Przeniesienie Krzyżaków na tereny zagrożone podbojem osmańskim mogłoby także aktualizować statutowy cel, dla którego zakon powołano w epoce krucjatowej. W tym samym okresie zakon joannitów na Rodos dawał odpór kolejnym próbom zdobycia wyspy przez Turków – do momentu ostatecznej kapitulacji w 1523 roku. Po kilku latach tułaczki i różnych planów na zapewnienie dalszej egzystencji joannici otrzymali od cesarza Karola V Habsburga w 1530 roku w posiadanie Wyspy Maltańskie. Tam też zdołali odtworzyć swe zakonne władztwo, kontynuując przez następne trzy stulecia walkę z imperium osmańskim jako eksponentem islamu.

Mimo pozytywnych reakcji na dworze krakowskim i w Rzeszy na zmierzające do wypracowania pokojowego kompromisu wysiłki papieskiego legata Mikołaja Schönberga na dalszych decyzjach Albrechta miała zaważyć postawa Moskwy, która w 1518 roku wznowiła wojnę

⁸ M. Biskup, *Polska a Zakon Krzyżacki w Prusach w początkach XVI wieku*, Olsztyn 1983, s. 542–543.

z Litwą. Za wsparciem prawosławnego sojusznika opowiedział się brat legata Dietrich Schönberg, wyruszając z poselstwem od Albrechta do wielkiego księcia moskiewskiego. Uczynił to zresztą wbrew stanowisku swego brata, który w rozpaczliwych listach proponował jeszcze inne rozwiązanie: wymianę przez zakon Prus na Krym, który Krzyżacy mogliby zdobyć, walcząc przy boku Polski przeciw Tatarom. Mikołaj ostrzegał też Dietricha przed zbyt dużym zaufaniem obietnicom pomocy Moskwy dla zakonu w przypadku wybuchu wojny polsko-krzyżackiej. Jak pokazał przebieg wojny pruskiej 1519–1521, Mikołaj Schönberg miał rację.

Rozwiązanie wasalne z 1525 roku

W miarę upływu czteroletniego rozejmu, który zakończył działania zbrojne wiosną 1521 roku, rosła presja na znalezienie ostatecznego rozwiązania. Tym bardziej, że polska strona wydawała się odrzucać możliwość przedłużenia rozejmu. Spośród różnych alternatywnych scenariuszy rozwiązania konfliktu polsko-krzyżackiego na przełomie 1524 i 1525 roku Albrecht, przebywający od kilku lat w Rzeszy, wiedział już, w jakim kierunku powinien zmierzać. Rozważana przez niego – dodajmy: czysto taktycznie jako argument przetargowy – wiosną 1524 roku możliwość przyjęcia statusu lennika Korony Polskiej na zasadzie tzw. lenna pośredniego nie miała szans powodzenia. Oznaczało to bowiem, że król Polski musiałby uzyskać najpierw Prusy Zakonne w lenno od cesarza, następnie zaś przyjąć z tego terytorium hold lenny od Albrechta. Koncepcja ta była nie do przyjęcia przez Zygmunta I, dla którego uznanie zwierzchności cesarskiej oznaczałoby naruszenie zasady suwerenności Korony Polskiej. Ostatecznie ze względu na sympatie Albrechta wobec doktryny Lutra, który już rok wcześniej doradzał sekularyzację zakonu krzyżackiego i przekształcenie jego władztwa w świeckie księstwo, wielki mistrz zdecydował się na inne wasalne rozwiązanie. Niewykluczone, że pewną rolę w podjęciu decyzji odegrała wizyta złożona mu w Norymberdze, zapewne wiosną 1523 roku, przez cichego zwolennika luteranizmu, podkomorzego pomorskiego Achacego Ceme. Do spotkania doszło z inspiracji architektów ówczesnej

polityki polskiej – kanclerza Krzysztofa Szyszkowskiego oraz podkanclerzego i biskupa krakowskiego Piotra Tomickiego, którzy zaproponowali Albrechtowi rezygnację z godności wielkiego mistrza w zamian za nadanie mu przez króla Zygmunta odpowiednich uposażeń ziemskich oraz stosownej rekompensaty pieniężnej. Albrecht miał w odpowiedzi przytoczyć religijne motywy, jakie nim kierowały: „Kochany Panie Cemo! Ponieważ, gdy Boską prawdę czytałem i jej się przysłuchiwałem, zrozumiałem słowo Boskie, że ja w tym stanie [tj. jako rycerz-zakonnik – I.K.] świętemu słowu więcej się sprzeciwiam, aniżeli po jego woli sobie postępuję. Jak wiele krwi ja w tym moim stanie przelałem, gdy nie miałem jeszcze poznania Boga, to Wy, którzyście to wszystko widzieli, a przy tym byli, wiecie najlepiej [...]”⁹. Obiecał wziąć przedstawioną mu propozycję pod rozwagę, choć prosił o utrzymanie całej sprawy w tajemnicy.

Sympatie wielkiego mistrza do luteranizmu z jednej strony, z drugiej zaś pojawiający się od lat w rozmaitych wariantach scenariusz wasalnego rozwiązania konfliktu polsko-krzyżackiego zaważyły na ostatecznych decyzjach o sekularyzacji zakonu w Prusach i przekształceniu jego władztwa w lenne Księstwo Pruskie. Po dyplomatycznych pertraktacjach z przedstawicielami Albrechta w marcu 1525 roku na dworze krakowskim opracowano postanowienia traktatu pokojowego, który podpisano 8 kwietnia. Inaczej niż w traktacie toruńskim z 1466 roku, zawarte w nim postanowienia nie budziły wątpliwości co do lennego statusu świeckiego władcy Prus. Punkt 10 traktatu jednoznacznie stwierdzał: „Jego Królewska Mość winien jest nadać w prawowite i dziedziczne lenno [tereny dawnych Prus Zakonnych – I.K.] margrabiemu Albrechtowi jako księciu w Prusiech”¹⁰. Przyimek „w” odpowiadał tytułaturze króla Polski od 1466 roku jako „wszystkich ziem pruskich pana i dziedzica”¹¹, co podkreślało zwierzchnictwo polskiego monarchy nad całymi Prusami – Królewskimi i Książęcymi.

⁹ J. Wijaczka, dz. cyt., s. 118.

¹⁰ *Władztwo Polski w Prusiech Zakonnych i Książęcych...*, dz. cyt., s. 82.

¹¹ Zob. rotę przysięgi lennej Albrechta i jego następców tamże, s. 101.

Poza tym wszystkie wymienione w traktacie obowiązki przypominały klasyczne zobowiązania wasala wobec seniora. Traktat nakładał na księcia w Prusach obowiązek służenia radą królowi i przyznawał mu „pierwsze i najbliższe miejsce przy Jego Królewskiej Mości w naradach ziemskich, sejmach i zjazdach publicznych”¹². Sformułowanie to podwyższało rangę władcy Prus Książęcych w porównaniu z pozycją wielkich mistrzów, ustaloną na mocy pokoju z 1466 roku. Albrechtowi i jego potomkom miało na stałe przysługiwać w senacie koronnym miejsce najwyższe, po królewskiej prawicy, przed arcybiskupem gnieźnieńskim. W przyszłości jednak mimo wysiłków księcia i jego następców ustalenie to rzadko było realizowane. Poza tym książę i jego poddani mieli świadczyć zwierzchnikowi lennemu pomoc wojskową (po okresie zwolnienia na najbliższych sześć lat), zwłaszcza w razie napaści przez państwo trzecie, której przyczyną byłoby nadanie lenna Albrechtowi, lub na wypadek wojen z niewiernymi, toczonych zarówno w granicach Królestwa Polskiego, jak i poza nimi. Inne ważne postanowienie związane ze stosunkiem lennym zakazywało sprzedaży lub darowizny przez wasala jakichkolwiek ziem nowo utworzonego księstwa bez zgody królewskiej. Zakres spraw dotyczących relacji zwierzchnik lenny – lennik uzupełniały trzy regulacje mówiące o rozstrzyganiu procesów przed wspólnie przez nich powołanymi sądami. Chodziło zarówno o potencjalne spory między księciem w Prusach a królem Polski, jak i skargi na księcia-lennika lub sprawy wytoczone mu przez stronę trzecią, włączając w to jego poddanych. Ze sformułowań tych wynikała możliwość interwencji przez władcę Polski w wewnętrzne sprawy księstwa. Rzecz charakterystyczna, że w treści traktatu krakowskiego ani słowem nie wspomniano o kwestiach religijnych, przewidując oburzenie, jakie wśród zwolenników papieństwa miało wywołać przyjęcie przez katolickiego władcę jako lennika zwolennika luterańskiej „herezji”. Obawy te zresztą potwierdziła fala krytyki na dworach europejskich, przeciw której dwór krakowski podjął szybko zręczną akcję propagandową. Dystansując się od popierania w jakikolwiek sposób doktryny luterańskiej, tłumaczył

za pomocą pragmatyczno-pacyfistycznych argumentów swój udział w sekularyzacji Prus Zakonnych – którą Maciej Ptaszyński w swej przełomowej książce¹³ określa na skalę europejską „największą rewolucją konfesyjną od czasu wystąpienia Lutra”.

Przypieczętowaniem wasalnego statusu Albrechta była wzorowana na hołdach książąt Rzeszy przed cesarzem ceremonia hołdownicza na rynku krakowskim 10 kwietnia 1525 roku. Jej szczegóły są dobrze znane ze współczesnych relacji. Natomiast najstarsze przedstawienie ikonograficzne hołdu pruskiego jest nieco późniejsze. Pochodzi z rękopisu *Cronica der Preussen*, spisanej na polecenie rady miasta Gdańska w latach 1553–1556 przez Heinricha Redena. Na jednej z kilkudziesięciu zdobiących ją barwnych akwareli anonimowy ilustrator ukazał Albrechta Hohenzollerna klęczącego przed Zygmuntem I zasiadającym na tronie i ubranym w strój koronacyjny. Uwagę widza zwraca wyeksponowana Ewangelia w ręku biskupa krakowskiego i podkanclerzego Piotra Tomickiego, na którą przysięgę składa nowy książę „w Prusach”. Takie centralne umieszczenie Pisma Świętego nie powinno dziwić w dziele powstałym w środowisku luterańskim w Gdańsku, który w latach 1557–1558 wraz z innymi głównymi miastami Prus Królewskich otrzymał przywileje głoszenia ewangelii według zasad wyznania luterańskiego. Inaczej niż w znanych opisach tego wydarzenia Albrecht w momencie składania wasalnej przysięgi nie trzyma jednak w ręku chorągwi hołdowniczej. Tę dzierży w prawej ręce stojący za nim jego brat, książę Jerzy, w imieniu frankońskiej linii Hohenzollernów dopuszczony na podstawie traktatu krakowskiego do sukcesji w Prusach Książęcych na wypadek wygaśnięcia męskiej pruskiej linii Hohenzollernów. Na zawieszonym na drzewcu proporcu widnieje niedokładna podobizna nowego herbu Prus Książęcych: czarnemu orłowi z literą „S” – inicjałem króla polskiego i pana lennego książąt pruskich – brak korony na szyi – symbolu poddaństwa wobec Korony Polskiej. Podobna korona była elementem herbu zarówno Prus Królewskich, jak i Księstwa Pruskiego.

¹² Tamże, s. 84.

¹³ M. Ptaszyński, *Reformacja w Polsce a dziedzictwo Erazma z Rotterdamu*, Warszawa 2018, s. 208.



Ryc. 1. Heinrich Rheden, *Kronica der Preußen: Wie das Landt Erfunden und gebaut ist. Vom Glauben Sitten und Gebrauch der einwoner. Vonn Anfang des Ordens und seiner Regirung, und wie sie das Lanth verloreenn. Anno 1553*, ref. Ms. boruss. fol. 176 (Staatsbibliothek zu Berlin), k. 186v¹⁴

Konkluzje

Przyjęte w 1525 roku wasalne rozwiązanie wobec byłego władztwa zakonu krzyżackiego w Prusach, choć wzbudzające silne kontrowersje ze względu na dopuszczenie przez katolickiego władcę do lenna luterńskiego „heretyka”, było rozwiązaniem wynikającym z wcześniejszych opcji rozważanych na arenie dyplomatycznej. Starano się uniknąć nieścisłości zawartych w pokoju toruńskim z 1466 roku. Zapisy traktatu krakowskiego wiązały też nowego księcia „w Prusach” i jego sukcesorów z systemem ustrojowym Królestwa Polskiego bardziej niż innych lenników: książąt mazowieckich (do 1526 r.) czy książąt zachodniopomorskich z ich lenna łęborsko-bytowskiego (od 1526 r.), czy nawet – po sekularyzacji inflanckiej gałęzi zakonu krzyżackiego (po 1561 r.) – książąt Kurlandii. Zresztą

przykład Kurlandii, która pozostała lennem Rzeczypospolitej aż do ostatniego rozbioru w 1795 roku, ukazuje, jak trwałym rozwiązaniem mogło być rozwiązanie wasalne.

Krytyczny stosunek Michała Bobrzyńskiego do królewskich decyzji związanych z hołdem pruskim 1525 roku oraz wysuwana przez krakowskiego historyka opcja wcielenia państwa zakonu krzyżackiego w Prusach do Królestwa Polskiego, choć tak można też interpretować głosy z kręgów wokół Jana Łaskiego, krył w sobie wiele ahistorycznych uproszczeń. Wysuwane przez Łaskiego plany rozciągnięcia bezpośredniego władztwa króla polskiego nad Prusami Krzyżackimi nie zakładały bowiem zupełnej likwidacji zakonu, ale jego wykorzystanie dla dalszych walk z muzułmańskimi Tatarami, Turkami czy prawosławną Moskwą. Jeszcze w 1511 roku mianowany niedawno arcybiskupem gnieźnieńskim Łaski proponował włączenie ziem zakonu krzyżackiego do Korony Polskiej i wykorzystanie jego potencjału do walki z niewiernymi, czyli w celu, jaki został na niego nałożony w epoce krucjat. Zakon miał być użyty do wsparcia Litwy w wojnach ze „schizmatyczną” Moskwą oraz Polski w jej planach związanych z Mołdawią, która coraz wyraźniej ulegała osmańskim wpływom. Zarazem Łaski proponował powierzenie godności wielkiego mistrza królowi Zygmuntowi. Albrecht miałby w zamian otrzymać nominację na metropolię gnieźnieńską. Koncepcja prymasa nawiązywała do scenariusza, który od schyłku XV wieku był realizowany w królestwach Kastylii i Aragonii. Wobec likwidacji muzułmańskiego panowania na Półwyspie Iberyjskim trzy największe hiszpańskie zakony rycerskie, utworzone w epoce rekonkwisty – Kalatrawa, Alkantara i Santiago – za przyzwoleniem papieskim w 1523 roku podporządkowano Koronie Hiszpańskiej, a urząd wielkiego mistrza miały odtąd piastować osoby wywodzące się z rodziny królewskiej. Nie zapobiegło to zresztą w najbliższej przyszłości sekularyzacji zakonów, tj. zniesieniu celibatu ich członków. Z kolei niedługo po zawarciu rozejmu w 1521 roku, przerywającego wojnę pruską, prymas Łaski przedstawił propozycję złożenia przez wielkiego mistrza przysięgi senatorskiej i wstąpienia przezeń na służbę polskiego króla w celu wsparcia Polski i Litwy w wojnach z Moskwą i Turcją.

¹⁴ XVI-wieczny autograf przechowywany jest w Staatsbibliothek zu Berlin – zob. https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN660778696&PHYSID=PHYS_0416&DMDID=DMDLOG_0007 [dostęp: 2.03.2025]. Kopie z początku XVII w. znajdują się w Bibliotece UMK w Toruniu: sygn. Rps 60/III oraz Rps 61/III. Por. też A. Mycio, *Heinrich von Reden, Kronika Prus*, <https://www.bu.umk.pl/kronika-prus> [dostęp: 2.03.2025] z podaną literaturą przedmiotu.

Na koniec warto zauważyć, że nawet gdyby zamiast wariantu wasalnego został wobec Prus Krzyżackich w 1525 roku zastosowany wariant inkorporacyjny, jak wobec Prus Królewskich w 1466 roku, to stany nowej prowincji zapewne na podobieństwo królewskiej części Prus przez długi czas uważałyby, że są połączone z Polską jedynie unią personalną, tj. wyłącznie osobą wspólnego władcy. Poza tym połączenie „dwóch części Prus”¹⁵ mogłoby wzmocnić autonomię Prus Królewskich, ograniczoną częściowo dopiero w 1569 roku. Wizja Bobrzyńskiego „wcielenia Prus i ostatecznego złamania Zakonu”¹⁶, aczkolwiek przekonująca w drugiej połowie epoki zaborowej oraz dla późniejszych generacji Polaków zwłaszcza w momentach eskalacji stosunków polsko-niemieckich, odbiegała jednak znacznie od realiów późnej epoki jagiellońskiej.

Wybór bibliografii

- Biskup Marian, *Geneza i znaczenie hołdu pruskiego w 1525 roku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1975, nr 4.
- Biskup Marian, *Polska a Zakon Krzyżacki w Prusach w początkach XVI wieku*, Olsztyn 1983.
- Biskup Marian, Gerard Labuda, *Dzieje zakonu krzyżackiego w Prusach. Gospodarka, społeczeństwo, państwo, ideologia*, Gdańsk 1986.
- Bobrzyński Michał, *Dzieje Polski w zarysie*, Warszawa 1879.
- Bogucka Maria, *Hołd pruski*, Warszawa 1985.
- Górski Karol, *Zakon Krzyżacki a powstanie państwa pruskiego*, Wrocław i in. 1977.
- Kąkolewski Igor, *Hołd pruski (1525). Historia, pamięć i narracje o scenariuszach alternatywnych*, Warszawa 2025.
- Kąkolewski Igor, *Krzyżacy jako metafora. Pamięć o wojnie 13-letniej w obchodach jubileuszy inkorporacji Prus Królewskich do Korony Polskiej*, [w:] Johann Daniel Tietz vel Titius, *Die gänzliche Ergebung der Lande Preußen an Polen / Całkowite poddanie ziem pruskich na rzecz Polski*, red. I. Kąkolewski, tłum. P. Czerwińska, E. Drzazgowska, P.J. Wajlonis, Berlin-Warszawa 2023 (online: <https://cbhist.eu/wp-content/uploads/tietz-vel-titius-johann-daniel-die-gaenzliche-ergebung-berlin-warszawa-cbh-pan-mhp-2023.pdf>)
- Małek Janusz, *Dwie części Prus. Studia z dziejów Prus Książęcych i Prus Królewskich w XVI i XVII wieku*, Olsztyn 1987.
- Małek Janusz, *Polska wobec luteranizacji Prus*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 2005, t. XLIX.
- Mycio Andrzej, *Heinrich von Reden, Kronika Prus*, <https://www.bu.umk.pl/kronika-prus>
- Potkowski Edward, „Hołd pruski” w opiniach historyków polskich, „Miscellanea Historico-Archivistica” 2016, t. XXIII.
- Ptaszyński Maciej, *Reformacja w Polsce a dziedzictwo Erazma z Rotterdamu*, Warszawa 2018.
- Rheden Heinrich, *Kronika der Preußen: Wie das Landt Erfunden und gebauet ist. Vom Glauben Sitten und Gebrauch der einwoner. Vonn Anfang des Ordens und seiner Regirung, und wie sie das Lanth verlorren*, Anno 1553 (rękopis w Staatsbibliothek zu Berlin, sygn. Ms. boruss. fol. 176, https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN660778696&PHYSID=PHYS_0416&DMDID=DMDLOG_0007).
- Szweda Adam, „Princeps et consiliarius Regni Poloniae”. Król i wielki mistrz w latach 1466–1497, [w:] *Od traktatu kaliskiego do pokoju oliwskiego. Polsko-krzyżacko-pruskie stosunki dyplomatyczne w latach 1343–1660*, red. A. Bues i in., Warszawa 2015.
- Wijaczka Jacek, *Albrecht von Brandenburg-Ansbach (1490–1568). Ostatni mistrz zakonu krzyżackiego i pierwszy książę „w Prusiech”*, Olsztyn 2010.
- Wijaczka Jacek, *Traktat krakowski i hołd pruski z 1525 roku*, Olsztyn 2025.
- Władztwo Polski w Prusiech Zakonnych i Książęcych (1454–1657). Wybór źródeł*, oprac. A. Vetulani, Wrocław 1953.

¹⁵ J. Małek, *Dwie części Prus. Studia z dziejów Prus Książęcych i Prus Królewskich w XVI i XVII wieku*, Olsztyn 1987.

¹⁶ Zob. wyżej przypis 4.

Igor Kąkolewski – dr hab., profesor na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, historyk i dydaktyk. Dyrektor Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie. Zainteresowania badawcze: historia Polski i Europy XVI–XVIII w., historia stosunków polsko-niemieckich od schyłku średniowiecza do XX w., historia Żydów polskich i niemieckich we wczesnej epoce nowożytnej i XX w., badania kultur pamięci, muzealnictwo, dydaktyka historii.

e-mail: igor.kakolewski@cbh.pan.pl

Marie Fritzová

Uniwersytet Zachodnioczeski w Pilźnie
ORCID: 0000-0002-3328-3567

Naděžda Morávková

Uniwersytet Zachodnioczeski w Pilźnie
ORCID: 0000-0001-5930-666X

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 13–24

ISSN 3071-6942

„Wielka reforma” ramowego programu nauczania w Republice Czeskiej widziana oczami studentów studiów magisterskich Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie (ze szczególnym uwzględnieniem obszaru „Człowiek i społeczeństwo”)

W ostatnich latach czeski system edukacji przechodzi kluczowe reformy, które mają na celu przede wszystkim reagowanie na przełomowy rozwój technologiczny, jaki od dawna przechodzi społeczeństwo. Pilną potrzebę zmian w nauczaniu odczuwają chyba najbardziej początkujący nauczyciele, a także sami uczniowie, którzy często nie rozumieją, dlaczego powinni uczyć się niektórych rzeczy na pamięć, skoro w ciągu kilku sekund mogą znaleźć potrzebne informacje na swoich urządzeniach elektronicznych. Długotrwała dyskusja na temat stosunku ilości informacji do ich przydatności jest jedną z ważnych kwestii, która od kilku lat jest bardzo intensywnie omawiana w dokumentach strategicznych. Ostatnia „wielka reforma” miała przynieść kluczową zmianę w podejściu do edukacji w ogóle.

Celem niniejszego artykułu jest spojrzenie na tę „wielką reformę” z perspektywy studentów I roku studiów magisterskich Wydziału Pedagogicznego (WP) Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie, którzy mają jedną z następujących specjalizacji: historia lub wychowanie

obywatelskie¹. Ich opinia jest bardzo potrzebna, ponieważ to właśnie oni najbardziej odczuwają skutki reformy. Aby jednak zrozumieć, jaka droga doprowadziła do „wielkiej reformy”, w artykule skupimy się najpierw na krótkim omówieniu historycznego rozwoju dokumentów programowych w Republice Czeskiej.

Kluczowe strategie krajowe a ramowe programy edukacyjne

Ramowe programy edukacyjne zostały wprowadzone w Republice Czeskiej ustawą nr 561/2004 Sb. o edukacji przedszkolnej, podstawowej, średniej, wyższej zawodowej i innej (ustawa o szkolnictwie)². Był to zasadniczy krok, który

¹ W czeskim systemie studiów III stopnia studenci mogą wybierać studia będące połączeniem dwóch kierunków.

² RVP – *Rámcové vzdělávací programy*, <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/> [dostęp: 4.09.2025].

stanowił logiczną konsekwencję strategii krajowej przedstawionej w 2001 roku w dokumencie „Biała księga”. Wydanie tej strategii jest uważane w czeskim szkolnictwie za kamień milowy w podejściu do edukacji w ogóle. Już w 2001 roku ten ponadczasowy dokument precyzyjnie określił podstawowe potrzeby innowacji i transformacji czeskiego systemu edukacji. Wyraźnie dostrzegano w nim potrzebę reagowania na powstanie nowego społeczeństwa, które dysponuje nieograniczoną ilością informacji, kontaktów i wzajemnych powiązań³. W „Białej księdze” jasno zdefiniowano również związek krajowego programu nauczania z ramowymi programami nauczania (*Rámcové vzdělávací programy* – RVP) i szkolnymi programami nauczania (*Školní vzdělávací programy* – ŠVP). Duży nacisk położono na ogólną zmianę systemową, jaką musi przejść czeski system edukacyjny. Zasadniczy nacisk położono na tworzenie ramowych i szkolnych programów nauczania, które nie będą już oparte na przyswajaniu jak największej liczby faktów⁴. „Zadaniem szkoły będzie zapewnienie systematycznej i zrównoważonej struktury podstawowych pojęć i relacji, które umożliwią umieszczenie informacji w sensownym kontekście wiedzy i praktyki życiowej. Będzie to dotyczyło równowagi między podstawą programową, rozwojem kompetencji oraz przyswajaniem podstaw i wartości. Zostanie pogłębione wzajemne powiązanie między celami, treścią kształcenia i kompetencjami, nacisk zostanie położony na nabywanie kluczowych kompetencji”⁵. Tym krokiem rozpoczęła się nowa generacja dokumentów programowych i reforma systemu edukacji w Republice Czeskiej.

„RVP określa w szczególności: konkretne cele, formy, czas trwania i obowiązkowy zakres kształcenia, zarówno ogólnego, jak i zawodowego, zgodnie z profilem danego kierunku kształcenia, jego organizację, profil zawodowy, warunki przebiegu i zakończenia kształcenia oraz zasady tworzenia szkolnych programów kształcenia;

warunki kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz niezbędne warunki materialne, kadrowe i organizacyjne oraz warunki bezpieczeństwa i ochrony zdrowia.

RVP musi odpowiadać najnowszym ustaleniom: naukowym, których podstawy i praktyczne zastosowanie ma przekazywać edukacja; pedagogicznym i psychologicznym dotyczącym skutecznych metod i organizacji edukacji dostosowanej do wieku i rozwoju uczących się”⁶.

Chociaż „Białą księgę” można słusznie uznać za ponadczasową, w wyniku szybkiego rozwoju technologicznego i społecznego konieczne było stworzenie nowych dokumentów strategicznych, które zasadniczo nawiązują do „Białej księgi”, ale są aktualne i odpowiadają konkretnym potrzebom danego okresu. Obecnie obowiązującą strategią krajową jest dokument „Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do roku 2030+”⁷. Dokument ten został opublikowany w roku 2020 i określa dwa strategiczne cele:

- 1) Skupienie się w edukacji w większym stopniu na nabywaniu kompetencji niezbędnych do aktywnego życia obywatelskiego, zawodowego i osobistego.
- 2) Zmniejszenie nierówności w dostępie do wysokiej jakości edukacji i umożliwienie maksymalnego rozwoju potencjału dzieci, uczniów i studentów⁸.

Zgodnie z tą strategią ma nastąpić stopniowa modernizacja szkół w zakresie wyposażenia, cyfryzacji, innowacji w nauczaniu i zmniejszenia obciążenia administracyjnego. Celem jest, aby uczniowie przyswoili sobie praktyczną wiedzę, umiejętności i postawy, a treść nauczania ma zostać znacznie uproszczona. Częścią strategii jest również systematyczne wsparcie dla nauczycieli i dyrektorów⁹. Realizacja celów tej strategii ma przebiegać w trzech etapach. Jako jeden z kluczowych wyników pierwszego okresu wdrażania powstał zreformowany RVP, któremu poświęcimy więcej uwagi w dalszej części.

³ *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha 2001, s. 15, https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/nuv/strategie/Bila_kniha_2001.pdf [dostęp: 26.10.2025].

⁴ Tamże, s. 38.

⁵ Tamże.

⁶ *RVP – Rámcové vzdělávací programy*, dz. cyt.

⁷ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, Praha 2020, https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf [dostęp: 26.10.2025].

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

Zreformowane ramy programowe kształcenia w szkole podstawowej – Rámcový Vzdělávací Program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

W ciągu ponad dwudziestu lat swojego istnienia RVP ZV przeszły częściowe zmiany, które w latach 2005–2010 zostały zmodyfikowane dodatkowymi działaniami ministrów (chodziło np. o dostosowanie planów dla uczniów z LMP¹⁰, stopniowe uzupełnianie częściowych dziedzin, takich jak np. wychowanie etyczne, wychowanie taneczne i ruchowe, edukacja filmowa i audiowizualna). W 2013 roku nastąpiła częściowa rewizja RVP, która dotyczyła języka czeskiego, matematyki, ale także nauczania języków obcych. W 2021 roku podjęto działania dotyczące przede wszystkim nauczania informatyki, które były kontynuacją strategii przedstawionej w autonomicznym dokumencie „Strategia edukacji cyfrowej do 2020 roku”¹¹. W przestrzeni publicznej przyjęło się dla niej określenie „mała rewizja RVP”¹². Dotyczyła ona przede wszystkim obszaru technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Zmiana w RVP wprowadziła do struktur nową kluczową kompetencję – cyfrową – oraz nowy kierunek kształcenia Informatyka, który kładzie nacisk przede wszystkim na rozwój myślenia informatycznego i zrozumienie podstawowych zasad technologii cyfrowych. Rozwój kompetencji cyfrowych uczniów ma przebiegać w ramach poszczególnych kierunków kształcenia, w zależności od tego, jak technologie cyfrowe odzwierciedlają się w ich treści. Z perspektywy czasu „mała rewizja RVP” została pozytywnie oceniona zarówno przez nauczycieli, jak i opinię publiczną, a poszczególne szkoły dość elastycznie wdrożyły kluczowe wymagania do swoich programów nauczania¹³.

¹⁰ Skrót oznaczający uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową.

¹¹ *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, Praha 2014, <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf> [dostęp: 4.09.2025].

¹² *Přehled úprav RVP ZV od roku 2004 do současnosti*, <https://archiv-nuv.npi.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1.html> [dostęp: 4.09.2025].

¹³ Národní pedagogický institut České republiky, *RVP ZV 2021*, <https://digitalizace.rvp.cz/co-se-meni> [dostęp: 4.09.2025].

14 stycznia 2025 roku Ministerstvo Školství, Mládeže a Tělovýchovy (MŠMT)¹⁴ Republiki Czeskiej zatwierdziło nowy RVP ZV¹⁵. Nowy dokument stanowi radykalną zmianę, przede wszystkim pod względem stopnia autonomii, jaki daje poszczególnym szkołom w tworzeniu szkolnych programów nauczania. Chociaż pierwotne RVP ZV od początku swojego powstania koncentrowały się na nauczaniu kompetencyjnym, w swojej strukturze jasno określały treści i wiedzę, które uczniowie powinni opanować. Zmieniony RVP całkowicie odchodzi od tego podejścia i koncentruje się wyłącznie na tzw. OVU (oczekiwanych wynikach nauczania – očekávané výsledky učení) i bezgranicznym dostępie do kompetencji.

Zmieniony RVP ZV – obszar „Člověk i společnost” („Człowiek i społeczeństwo”)

W ramach zreformowanego programu nauczania obszar edukacyjny „Człowiek i społeczeństwo” został opracowany tak, aby wyposażyc uczniów w kompetencje niezbędne do aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie i orientacji w dzisiejszym świecie¹⁶. Obszar ten kładzie silny nacisk na kształtowanie postaw związanych z demokracją, prawami człowieka, równością i poszanowaniem różnorodności oraz prowadzi uczniów do odpowiedzialności wobec siebie, społeczności i środowiska globalnego. Edukacja w tym obszarze ma na celu zrozumienie historycznych, społecznych i kulturowych kontekstów życia ludzkiego w przeszłości i obecnie, a jej celem jest również wspieranie zrównoważonego stylu życia i świadomości

¹⁴ Ministerstvo Edukace, Mladieži a Sportu Republiky Czeskéj stanowi odpowiednik Ministerstwa Edukacji Narodowej.

¹⁵ Národní pedagogický institut České republiky, *Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání*, 14.01.2025, <https://prohlednout.rvp.cz/export> [dostęp: 4.09.2025].

¹⁶ Národní pedagogický institut České republiky, *Rámcový vzdělávací program ZV 2025: Vzdělávací oblast Člověk a společnost* [online]. Revize RVP, 2025, <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas> [dostęp: 4.09.2025].

odpowiedzialności za stan społeczeństwa i planety¹⁷.

Treści nauczania podzielono na dwa obszary edukacyjne – historię i wychowanie obywatelskie. Zmieniony RVP kładzie większy nacisk na modernizację nauczania tych przedmiotów. W historii kładzie się nacisk na poświęcenie większej uwagi historii współczesnej i powiązanie tematów historycznych z bieżącymi wydarzeniami; preferowana jest forma nauczania oparta na badaniach i odkrywaniu, a nie na samym zapamiętywaniu faktów¹⁸. W wychowaniu obywatelskim dokonano przeglądu treści w celu skłonienia uczniów do aktywnego i odpowiedzialnego działania. Program nauczania (*kurikulum*) koncentruje się na praktycznych tematach, takich jak samoświadomość, prawa i obowiązki obywateli (w tym kwestie praw człowieka), wiedza finansowa, relacje międzyludzkie oraz rola jednostki w społeczności, gminie, państwie, Europie i na świecie¹⁹. Te tematy zostały w dokumencie na nowo podkreślone i wyodrębnione strukturalnie – np. w ramach wychowania obywatelskiego zreformowany RVP zawiera oddzielną część „Ja i świat finansów”, poświęconą edukacji finansowej²⁰. Zgodnie z koncepcją kompetencji również w obszarze „Człowiek i społeczeństwo” wszystkie wymagane efekty kształcenia są sformułowane w taki sposób, aby uczniowie musieli stosować zdobytą wiedzę w rzeczywistych sytuacjach i łączyć ją z wiedzą z różnych przedmiotów. Nauczanie powinno w większym stopniu opierać się na aktywnych działaniach uczniów – nacisk kładziony jest na dyskusję, krytyczną ocenę różnych punktów widzenia, pracę z różnymi źródłami informacji i rozwiązywanie aktualnych problemów

społecznych²¹. Celem tych zmian jest, aby nauczanie w obszarze „Człowiek i społeczeństwo” w większym stopniu przyczyniało się do rozwoju kompetencji obywatelskich uczniów i przygotowywało ich do odpowiedzialnego życia w XXI wieku.

Badania

Ankietę przeprowadzono w kwietniu 2025 roku wśród studentów I roku studiów magisterskich WP Uniwersytetu Zachodniopomorskiego w Pilźnie, którzy studiują jako jeden z kierunków historię lub wychowanie obywatelskie. Wzięły w niej udział 23 osoby, czyli mniej niż połowa studentów I roku, którzy mają te uprawnienia. Kwestionariusz został opracowany na platformie Microsoft Forms i za pomocą tego narzędzia oraz ChatGPT²² został również oceniony. Celem badań ankietowych było przeanalizowanie stosunku studentów do zmian w programie nauczania pod kątem ich świadomości, zainteresowania dyskusją publiczną i własnej oceny zmienionego dokumentu. Studenci zostali poinformowani o treści i kontekście powstania tego dokumentu w ramach zajęć i mieli możliwość zapoznania się z nim. Badanie skupiało się zatem na ustaleniu, w jakim stopniu studenci nadal aktywnie śledzą ten temat i jak krytycznie oceniają dokument i całą reformę.

Wyniki

Pytania nr 3 i 4 skupiały się na sprawdzeniu, czy studenci śledzili cały proces zmian i czy znają ten dokument. Wynika z nich jasno, że studenci zapoznali się z odpowiednimi fragmentami podczas zajęć, ale proces reformy śledzili albo niesystematycznie, albo znali go tylko ze słyszenia. Istotne dla naszych wyników jest jednak to, że

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Pracovní skupina pro oblast Člověk a společnost (NPI), *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost – podkladový materiál*, Praha 2023, <https://revize.rvp.cz/files/koncepce-cas.pdf> [dostęp: 4.09.2025].

¹⁹ Tamże.

²⁰ Národní pedagogický institut České republiky, Interaktivní učební dokument RVP ZV – Výchova k občanství [online]. Revize RVP, 2025, <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/cas> [dostęp: 4.09.2025].

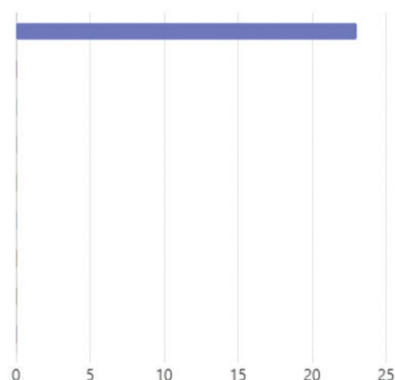
²¹ Pracovní skupina pro oblast Člověk a společnost (NPI), *Koncepce...*, dz. cyt.

²² ChatGPT został wykorzystany do podstawowej analizy, np. podziału na grupy według podobieństwa wypowiedzi, natomiast ostateczną kontrolę i interpretację autorki przeprowadziły samodzielnie.

2. Uvedte prosím váš studovaný ročník nebo praxi

[Další podrobnosti](#)

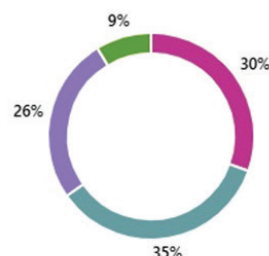
1. ročník navazujícího magisterského studia	23
2. ročník navazujícího magisterského studia	0
absolvent - první rok v zaměstnání	0
2 roky praxe	0
3-5 let praxe	0
6-10 let praxe	0
11-20 let praxe	0
více než 20 let praxe	0
Jiné	0



3. Sledovali jste celý vývoj revize RVP ZV?

[Další podrobnosti](#)

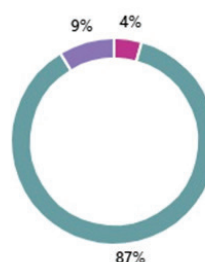
Ano - aktivně jsem připomínkoval/a.	0
Ano - sledoval/a jsem bez aktivního zapojení.	7
Částečně - jen přes média, nesystematicky.	8
Ne - ale věděl/a jsem o ní.	6
Vůbec jsem přípravu nesledoval/a.	2



4. Se zněním nových RVP ZV jsem seznámen/a.

[Další podrobnosti](#)

Úplně jsem si prostudoval/a celý dokument i modelové návrhy ŠVP.	0
Úplně jsem si prostudoval/a celý dokument bez modelových návrhů ŠVP.	1
Prostudoval/a jsem si pro mě relevantní části.	20
S dokumentem jsem seznámen/a skrze všeobecnou diskusi.	2



studenci znají analizovanou část, a zatem ich uwagi opierają się na konkretnej wiedzy, a nie tylko na ogólnych opiniach.

W pytaniu nr 5 stwierdziliśmy, że zdaniem respondentów cały proces reformy nie był zbyt dobrze komunikowany opinii publicznej. 52% studentów odpowiedziało „częściowo”, a 35% „raczej nie”. Tylko jeden respondent stwierdził, że proces był raczej dobrze komunikowany. Wynik ten pokazuje, że zdaniem naszych studentów reforma nie stała się interesującym tematem dla opinii

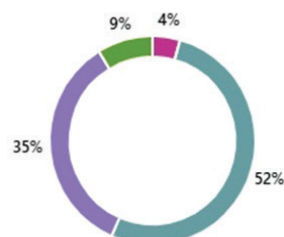
publicznej. W pytaniu nr 6 skupiliśmy się na tym, czy zreformowany RVP ZV przynosi jakościową zmianę w edukacji. 43% respondentów uważa, że częściowo tak, 34% odpowiedziało na to pytanie negatywnie. Dzięki pytaniu nr 7 ustaliliśmy, że zdaniem naszych respondentów zmieniony RVP ZV przynajmniej częściowo wprowadza innowacje do nauczania. Negatywnie lub raczej negatywnie na to pytanie odpowiedziało tylko 17%.

Dzięki pytaniu nr 8 stwierdziliśmy, że przejrzystość zrewidowanych dokumentów jest

5. Byl celý proces revize RVP dobře komunikován s veřejností?

[Další podrobnosti](#)

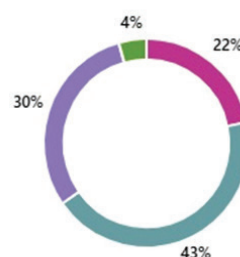
Ano.	0
Spíše ano.	1
Částečně.	12
Spíše ne.	8
Ne.	2



6. Přináší podle vás nové RVP ZV kladný kvalitativní posun do českého vzdělávacího systému?

[Další podrobnosti](#)

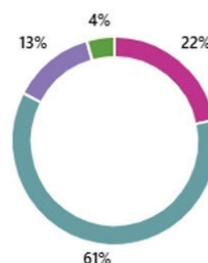
Ano.	0
Spíše ano.	5
Částečně.	10
Spíše ne.	7
Ne.	1



7. Přináší podle vás nové RVP ZV inovaci do výuky?

[Další podrobnosti](#)

Ano.	0
Spíše ano.	5
Částečně.	14
Spíše ne.	3
Ne.	1



oceniana raczej pozytywnie. Przejrzystość formatu online dokumentu została następnie wymieniona przez studentów jako ważna zaleta w pytaniu nr 12. W pytaniu nr 9 skupiliśmy się na porównaniu poprzednich i nowych RVP. Okazało się, że ponad połowa respondentów postrzega poprzednie RVP jako lepiej przygotowane niż najnowsze.

Jednym z kluczowych wymagań krajowej „Strategii 2030+” było tzw. przewietrzenie programów nauczania w szkołach. W pytaniu nr 10 skupiliśmy się zatem na tym, czy zrewidowane RVP osiągają ten cel. Opinie respondentów są tutaj równomiernie rozłożone na całej skali

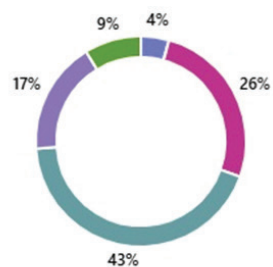
odpowiedzi. Wynik można zatem interpretować na różne sposoby. 39% respondentów zgadza się, że program nauczania został „odciążony”, jednocześnie 39% nie zgadza się z tym stwierdzeniem, a 22% zgadza się z tym stwierdzeniem częściowo. Biorąc pod uwagę, że był to jeden z kluczowych celów całej reformy, wynik ten nie może być uznany za zadowalający.

Ostatnie pytanie badawcze dotyczyło tego, czy zreformowane RVP można uznać za dobre wsparcie dla nauczania. Udzielone odpowiedzi można ocenić również jako raczej negatywne. 52% studentów odpowiedziało „nie”, a 48% „częściowo”. Żaden z respondentów nie uważa, że

8. Jsou podle vás nové RVP ZV přehledné a srozumitelné?

[Další podrobnosti](#)

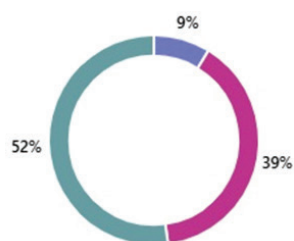
Ano.	1
Spíše ano.	6
Částečně.	10
Spíše ne.	4
Ne.	2



9. Souhlasíte s tvrzením, že revize RVP jsou kvalitněji zpracované než předchozí RVP ZV?

[Další podrobnosti](#)

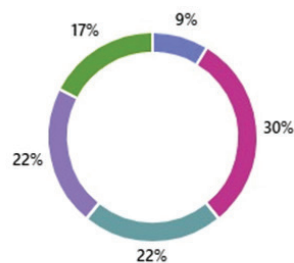
Ano.	2
Částečně.	9
Ne.	12



10. Souhlasíte s tvrzením, že revize "provzdušnili" učivo pro ZV?

[Další podrobnosti](#)

Ano.	2
Spíše ano.	7
Částečně.	5
Spíše ne.	5
Ne.	4



11. Souhlasíte s tvrzením, že revize RVP jsou dostatečnou oporou pro vyučujícího do výuky konkrétního předmětu?

[Další podrobnosti](#)

Ano.	0
Částečně.	11
Ne.	12



nowe RVP stanowią dobre wsparcie dla nauczania konkretnego przedmiotu. Należy jednak zaznaczyć, że konkretne podręczniki metodyczne zaczęto stopniowo umieszczać na portalu internetowym dopiero po przeprowadzeniu tej ankiety.

Pozytywne i negatywne aspekty zreformowanych ramowych programów nauczania według ankiety

Pytanie nr 12 brzmiało: „Proszę wpisać zalety nowych RVP ZV dla nauczania przez Państwa przedmiotu. Proszę wpisać je punktowo”. Dla odzwierciedlenia wyników wygenerowanych z tabeli odpowiedzi stworzyliśmy chmurę słów. Słowa o podobnym znaczeniu lub różne części mowy połączyliśmy w jedno pojęcie. Wyrażenia słowne wyrażające zgodną opinię zmodyfikowaliśmy do kluczowego wyrażenia słownego, podanego w chmurze słów. Poniżej przedstawiamy podsumowanie pozytywnych aspektów rewizji RVP według studentów (wynikające z otwartych odpowiedzi, n = 23).

1. Większa autonomia nauczyciela i swoboda w nauczaniu

- Większa swoboda w planowaniu nauczania i wyborze programu nauczania, metod i form pracy (1, 8, 11, 22, 23)
- Bardziej przychylne podejście do treści (3)
- Stworzenie większej przestrzeni dla kreatywności dydaktycznej (22)

2. Przejrzystość i struktura dokumentu

- Nowa forma dokumentu jest bardziej przejrzysta i lepiej zorganizowana (4, 6, 10, 12)
- Pozytywnie oceniono opracowanie w formacie online/wersji internetowej (6, 10)

3. Treść i wsparcie nauczania

- Spójność treści w dziedzinie edukacji obywatelskiej (5)

- Bardziej konkretne wyniki i cele (9)
- Obecność inspirujących tematów do nauczania (2, 10)
- Nacisk na kompetencje (7, 11, 22)
- Dążenie do aktywnego zaangażowania uczniów (15, 16)
- Nacisk na umiejętności komunikacyjne w języku angielskim (20)
- Rozwój relacji międzyprzedmiotowych (21)
- Dobra podstawa w zakresie „Poznajemy przeszłość” w historii (19)

4. Odpowiedzi neutralne lub niezdecydowane

- Respondent nie wie / nie ma zdania (13, 14, 17, 18)



Rys. 1. Wygenerowano za pomocą darmowej wersji narzędzia WordClouds²³.

Z odpowiedzi studentów wynika, że jako główną zaletę nowych RVP postrzegają większą swobodę w wyborze konkretnych treści nauczania, metod i form pracy. Pozytywnie oceniono również format online dokumentu i jego wersję internetową.

Pytanie nr 13 brzmiało: „Proszę wpisać wady nowych RVP ZV dla nauczania przez Państwa przedmiotu. Proszę wymienić je punktowo”. W tym wypadku również stworzyliśmy chmurę

²³ <https://www.wordclouds.com/> [dostęp: 4.09.2025]. Rysunek pochodzi z archiwum autorek.

słów, która odzwierciedla wyniki wygenerowane z tabeli odpowiedzi. Słowa o podobnym znaczeniu lub różne części mowy połączyliśmy w jedno pojęcie. Wyrażenia słowne wyrażające zgodną opinię zmodyfikowaliśmy do kluczowego wyrażenia słownego, podanego w chmurze słów. Poniżej przedstawiamy podsumowanie negatywnych aspektów rewizji RVP według studentów (wynikające z otwartych odpowiedzi, n = 23).

1. Brak przejrzystości i zrozumiałości dokumentu.

- Dokument jest nieprzejrzysty, trudno się w nim odnaleźć (1, 2, 12, 10)
- Zbyt abstrakcyjna terminologia i ogólność celów (7, 21, 22)

2. Brak konkretnych treści nauczania i wsparcia dla nauczycieli

- Brak konkretnych treści nauczania uważany za problem (6, 15, 16, 17, 23)
- Utrata wsparcia merytorycznego, obawy przed arbitralnym wyborem tematów przez nauczyciela (17, 22, 23)
- Starszy RVP postrzegany jako bardziej szczegółowy i bardziej pomocny (6, 10, 22)
- Początkujący nauczyciele mogą mieć problemy z planowaniem zajęć (23)

3. Zwiększone obciążenie nauczycieli

- Reforma wymaga stworzenia nowych materiałów i większej inwestycji czasu (4, 8)
- Większe wymagania bez odpowiedniego wsparcia (8, 11)

4. Braki merytoryczne w konkretnych obszarach

- Krytyka ograniczenia programu nauczania historii, niewystarczające konteksty historyczne (5, 15, 19, 20)
- Słabe wsparcie dla kompetencji cyfrowych (11)

- Połączenie programów nauczania wielu przedmiotów uważane za problematyczne (3)

5. Krytyka nacisku na kompetencje kosztem wiedzy

- Nie zgadzam się z przedkładaniem kompetencji nad wiedzę (8, 15, 16, 22)
- Obawa przed utratą podstawowej wiedzy przez uczniów (15, 20, 22)

6. Odpowiedzi neutralne / bez opinii

- Respondent nie wie / nie odpowiedział (9, 13, 14, 18)

Z odpowiedzi studentów wynika, że za główny problem zreformowanego RVP uważają nieprzejrzystość dokumentu, brak konkretnych treści nauczania i niewystarczające wsparcie dla nauczycieli. Częstym zarzutem jest również nadmierny nacisk na kompetencje kosztem podstawowej wiedzy i obawa przed utratą historycznej kompetencji uczniów.



Rys. 2. Wygenerowano za pomocą darmowej wersji narzędzia WordClouds²⁴.

²⁴ <https://www.wordclouds.com/> [dostęp: 4.09.2025].
Rysunek pochodzi z archiwum autorek.

Dyskusja

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów kierunków pedagogicznych pokazują, że zreformowana wersja RVP ZV jest postrzegana w sposób niejednoznaczny – przynosi zarówno pożądane ulepszenia, jak i nowe wyzwania. Studenci pozytywnie oceniają przede wszystkim większą autonomię i swobodę, jaką nowy RVP zapewnia szkołom i nauczycielom. Odpowiada to jednemu z deklarowanych celów reformy: zapewnieniu szkołom większej elastyczności w tworzeniu ŠVP i wyborze treści edukacyjnych. Studenci doceniają również przejrzystość struktury dokumentu i możliwość pracy z interaktywną wersją RVP online. Uproszczenie treści i bardziej nowoczesny, przejrzysty format programu nauczania były celami, które ministerstwo wyraźnie realizowało podczas reformy, i wydaje się, że pod tym względem dokument spełnił oczekiwania przynajmniej części przyszłych pedagogów. Cieszy również fakt, że nowy RVP ZV kładzie nacisk na rozwój kompetencji i praktyczne wykorzystanie wiedzy – zmiana ta, polegająca na odejściu od encyklopedyczności na rzecz nauczania kompetencyjnego, była od dawna postulowana w strategicznych dokumentach państwowych (np. w „Strategii 2030+”). Studenci często przyjmowali ją z zadowoleniem w swoich odpowiedziach, ponieważ widzą w niej szansę na uczynienie nauczania bardziej sensownym i bliższym życiu uczniów.

Z drugiej strony ankietowani studenci wskazywali kilka zasadniczych problemów i zagrożeń związanych z nowym programem nauczania. Najbardziej znaczącym pozostaje krytyka niskiej zrozumiałości i praktycznej użyteczności RVP – zdaniem studentów dokument jest miejscami niejasny, użyto w nim bardzo abstrakcyjnej terminologii i nie zawiera konkretnych przykładów materiału nauczania. Ta ogólnikowość budzi obawy, że nauczyciele stracą jasne wsparcie w zakresie tego, czego mają nauczać. Podobne obawy pojawiają się również wśród ekspertów: niektórzy z nich zwracają uwagę, że do ostatecznej wersji RVP w ostatniej chwili wprowadzono istotne zmiany bez wystarczającej dyskusji, co mogło przyczynić się do niejasności

w dokumencie²⁵. Najbardziej kontrowersyjnym aspektem pozostaje fakt, że zmieniony RVP nie określa wiążącej treści programu nauczania – nauczyciele muszą w dużej mierze sami ją wybrać i opracować. Studenci postrzegają tę swobodę jako miecz obosieczny: z jednej strony daje ona pole do kreatywności i dostosowania nauczania do potrzeb uczniów, ale z drugiej strony może być bardzo trudna dla mniej doświadczonych nauczycieli. Nauczyciele rozpoczynający swoją pracę w zawodzie mogą mieć problem z opracowaniem wysokiej jakości ŠVP i przemyśleniem jego ciągłości bez wcześniejszego wzorca lub bardziej szczegółowych programów nauczania. Obawy te podziela również wielu praktykujących pedagogów i dyrektorów szkół, którzy ostrzegają, że bez intensywnego wsparcia metodycznego zreformowane nauczanie może napotkać trudności²⁶.

Kolejną często wymienianą wadą jest zwiększenie obciążenia i wymagań wobec nauczycieli. Szkoły będą musiały przerobić swoje ŠVP, stworzyć nowe materiały dydaktyczne i dokładnie zapoznać się z nową strukturą programu nauczania. Wszystko to stanowi proces wymagający czasu i wiedzy fachowej. Studenci obawiają się, że nauczyciele mogą nie mieć wystarczających możliwości, aby wykonać tę pracę, zwłaszcza jeśli nie otrzymają odpowiedniej pomocy metodycznej. MŠMT zdaje sobie sprawę z tej potrzeby i obiecało kompleksowe wsparcie wdrożenia reformy: szkoły mają do dyspozycji stale aktualizowane materiały metodyczne, konsultacje, przykłady dobrych praktyk, a teraz także modelowe ŠVP, które mogą wykorzystać jako wzór²⁷. Narzędzia te powinny ułatwić przejście na nowy program nauczania i pomóc nauczycielom przezwyciężyć początkowe niepewności. Wyniki badania wskazują jednak, że świadomość studentów

²⁵ Stálá konference asociací ve vzdělávání, *S revidovaným RVP by ministerstvo školství mělo zveřejnit také detailní plán jeho implementace*, SKAV, 7.01.2025, https://skav.cz/tiskova_zprava/s-revidovanym-rvp-by-ministerstvo-skolstvi-melo-zverejnit-take-detailni-plan-jeho-implementace/ [dostęp: 4.09.2025].

²⁶ Tamże.

²⁷ MŠMT – Národní pedagogický institut, *Metodická podpora k zavádění revidovaného RVP ZV*, Praha 2025, <https://www.edu.cz/> [dostęp: 4.09.2025].

(i prawdopodobnie również części nauczycieli) na temat podjętych działań wspierających nie jest jeszcze wystarczająca – wielu z nich ma wrażenie, że w praktyce pozostaną „sami” z tymi zmianami. Dlatego w nadchodzącym okresie kluczowe znaczenie ma intensywna komunikacja na temat tego, jak będzie wyglądała pomoc dla szkół, oraz zaangażowanie nauczycieli w przygotowanie do wdrożenia²⁸.

Znaczna część respondentów skrytykowała również możliwe osłabienie podstawy wiedzy w edukacji. Uważają oni, że silny nacisk na rozwój kompetencji nie powinien odbywać się kosztem przyswajania konkretnej wiedzy, zwłaszcza w tak ważnych dyscyplinach jak historia. Niektórzy studenci wyrazili obawę, że swoboda w określaniu treści nauczania spowoduje, że uczniowie nie będą mieli spójnej wiedzy i nie będą rozumieli kontekstu historycznego. Obawa ta wynika jednak raczej z niepewności co do tego, jak szkoły poradzą sobie z nowym podejściem. Zmieniony RVP umożliwi szkołom zachowanie tradycyjnych treści, jeśli uznają to za konieczne – dysponuje wystarczającą liczbą godzin i wolnymi (dostępnymi) godzinami, które szkoły mogą wykorzystać do wzmocnienia dowolnego przedmiotu lub obszaru tematycznego²⁹. Innymi słowy, jeśli nauczyciele i środowiska naukowe mają poczucie ryzyka „nauczania bez wiedzy”, mogą w ramach danego systemu nadal kłaść nacisk na kluczowe tematy historyczne lub faktograficzne. Reforma sama w sobie nie oznacza więc automatycznego obniżenia poziomu wiedzy uczniów – ostateczna jakość kształcenia będzie zależała od tego, jak poszczególne szkoły wykorzystają nowo nabytą autonomię. Ważną rolę odegra tu również bieżąca ocena skutków reformy. MŠMT planuje stopniowe wdrażanie zrewidowanego RVP ZV z możliwością dobrowolnego pilotażowego sprawdzenia od września 2025 roku; uzyskane informacje zwrotne zostaną wykorzystane do dopracowania dokumentu i modelowych ŠVP

przed tym, zanim wejdą w życie w 2027 roku dla klas pierwszych i szóstych³⁰. Ten iteracyjny³¹ sposób wdrażania powinien pomóc w wykryciu ewentualnych niedociągnięć i dostosowaniu programu nauczania do potrzeb praktyki.

Ogólnie rzecz biorąc, wydaje się, że „wielka reforma” RVP ZV jest krokiem we właściwym kierunku, ale jej sukces będzie zależał od jakości realizacji. Pozytywne oczekiwania (większa swoboda w nauczaniu, aktualizacja treści, nacisk na kompetencje) mogą się spełnić tylko wtedy, gdy uda się pokonać zdiagnozowane przeszkody – w szczególności zapewnić nauczycielom wystarczające wsparcie oraz stworzyć wśród nich zrozumienie i akceptację dla nowej koncepcji programu nauczania. Jak trafnie zauważyli uczestnicy jednego z eksperckich „okrągłych stołów”, pozyskanie nauczycieli dla zreformowanego RVP ma kluczowe znaczenie, ponieważ bez aktywnego zaangażowania pedagogów nawet najlepszy program nauczania nie ma szansy niczego zmienić³².

Podsumowanie

Trwająca rewizja ramowych programów edukacyjnych stanowi najważniejszą zmianę koncepcyjną w czeskim szkolnictwie podstawowym w ciągu ostatnich dwóch dekad. Nowy RVP ZV odzwierciedla wymagania ery cyfrowej oraz „Strategii 2030+” – kładzie nacisk na kompetencje, umiejętności czytania i pisanie, aktualność programu nauczania oraz zapewnia szkołom większą swobodę. Z perspektywy przyszłych

²⁸ Stálá konference asociací ve vzdělávání, *S revidovaným RVP...*, dz. cyt.

²⁹ B. Bohuněk, *Obavy, hejty a mýty okolo změn ve vzdělávání*, <https://www.pedagogicke.info/2025/04/bohuslav-bohunek-obavy-hejty-myty-okolo.html>; Stálá konference asociací ve vzdělávání, *S revidovaným RVP...*, dz. cyt.

³⁰ MŠMT *schválilo nové Rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání*, <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-schvalilo-nove-ramcove-vzdelavaci-programy-pro> [dostęp: 4.09.2025].

³¹ Proces iteracyjny to metoda zarządzania projektami, która polega na podziale całego procesu na mniejsze, powtarzalne cykle, zwane iteracjami [dop. Red.].

³² R. Hrdinová, *Získat pro revidované RVP učitele je klíčové. Bez nich nemá sebelepší kurikulum šanci něco změnit*, <https://www.eduin.cz/clanky/ziskat-pro-revidovane-rvp-ucitele-je-klicove-bez-nich-nema-sebelepsi-kurikulum-sanci-neco-zmenit/> [dostęp: 4.09.2025].

pedagogów, którzy zostali zapytani w tej ankiecie, nowy program nauczania stwarza wiele możliwości, ale jednocześnie budzi niemałe obawy. Pozytywnym aspektem jest przejście do bardziej nowoczesnego, mniej ograniczającego podejścia do nauczania: studenci kierunków pedagogicznych doceniają możliwość większej kreatywności, lepszego powiązania programu nauczania z rzeczywistym życiem oraz bardziej przejrzystą strukturę nowego RVP. Negatywnie postrzegają jednak niektóre aspekty realizacji reformy – przede wszystkim brak konkretnych treści w dokumencie, co może utrudniać planowanie nauczania, oraz zwiększone wymagania stawiane nauczycielom przy wprowadzaniu zmian. Wyraźne są również obawy, że przy kładzeniu nacisku na kompetencje zostanie utracone systematyczne przekazywanie uczniom wiedzy.

Te wnioski są cennym sygnałem dla twórców programu nauczania i wszystkich odpowiedzialnych instytucji. Wskazują one, na czym należy się skupić w kolejnej fazie reformy: intensywnej

komunikacji z nauczycielami, wyjaśnianiu zasad nowej koncepcji i słuchaniu uwag płynących od praktyków. Ponadto konieczne jest zapewnienie szerokiego wsparcia dydaktycznego – od zrozumiałych podręczników i szkoleń po dzielenie się przykładami dobrych praktyk lub mentoring bezpośrednio w szkołach. Tylko w ten sposób można sprawić, że nowo opracowany program nauczania będzie rzeczywiście stosowany w codziennej praktyce i nie pozostanie jedynie teoretyczną wizją. Doświadczenia z przeszłości (np. powolne przyjmowanie RVP po roku 2005) pokazują, że zmiany systemowe w edukacji nie mogą obejść się bez głębokiego zaangażowania wszystkich podmiotów – nie tylko autorów dokumentów, ale przede wszystkim samych nauczycieli, dyrektorów i, w nie mniejszym stopniu, rodziców. Jeśli uda się stworzyć atmosferę współpracy, zaufania i wspólnego celu wokół „wielkiej reformy” RVP, istnieje szansa, że nowe *kurikulum* spełni swoje ambicje i przesunie czeską edukację w kierunku nowoczesnego podejścia do nauczania w XXI wieku.

Marie Fritzová – Mgr. et Mgr., Ph.D., wykłada na Wydziale Historycznym Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie. W 2016 r. obroniła rozprawę doktorską na temat tożsamości społecznej chrześcijan palestyńskich na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Pilźnie w ramach studiów doktoranckich z etnologii. Zajmuje się metodą wywiadu, historią mówioną, tożsamością społeczną i dialogiem międzyreligijnym, a od 2020 r. również wpływem kryzysu pandemicznego na społeczeństwo i badaniami pedagogicznymi.
e-mail: fritzovamarie@gmail.com

Naděžda Morávková – Doc. PaedDr., Ph.D., wykłada obecnie w Katedrze Historii Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie i kieruje tą katedrą. W 2016 r. uzyskała habilitację na Uniwersytecie Śląskim w Opawie z zakresu historii Czech i Czechosłowacji. Zajmuje się dydaktyką historii, historiografią i biografią zawodową, historią mówioną i jej zastosowaniem w dydaktyce historii.
e-mail: nmoravkova@gmail.com

Leokadia Drożdż

Instytut Śląski

ORCID: 0000-0002-4179-8317

Marek Białokur

Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski

ORCID: 0000-0002-8475-033X

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 25–30

ISSN 3071-6942

Edukacja historyczna w dialogu trzech narodów

Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Naukowej Dydaktyków Historii w Opawie (26–28 marca 2025 roku)

Spotkanie ponad granicami

Pod koniec marca 2025 roku Opawa – jedno z ważnych miast czeskiego Śląska – po raz kolejny stała się miejscem ważnego wydarzenia dydaktyczno-historycznego. W gmachu Wydziału Filozoficzno-Przyrodniczego Uniwersytetu Śląskiego odbyła się III Międzynarodowa Konferencja Naukowa Dydaktyków Historii, poświęcona problematyce współpracy czesko-polsko-słowackiej w zakresie edukacji historycznej i obywatelskiej. Konferencja została zorganizowana przez Śląski Uniwersytet w Opawie oraz Polsko-Czeskie Towarzystwo Naukowe – Polsko-Czeski Zespół Dydaktyczny. Uczestniczyli w niej przedstawiciele uniwersytetów, instytutów naukowych, stowarzyszeń dydaktycznych, a także nauczyciele praktycy.

Spotkanie miało nie tylko charakter naukowy, ale i integracyjny – podkreślało wagę międzynarodowego dialogu w czasach, gdy młodzież coraz częściej poszukuje informacji historycznych poza szkołą, w przestrzeni mediów cyfrowych i społecznościowych.

Edukacja na rozdrożu

Pierwszy dzień obrad (27 marca 2025 roku) rozpoczął się sesją plenarną zatytułowaną

„Edukacja obywatelska i historyczna w Polsce, Czechach i na Słowacji: wyzwania reform i ich wpływ na kształtowanie postaw młodzieży”. Już w wystąpieniu inauguracyjnym prof. Maciej Fic (Uniwersytet Śląski w Katowicach) podkreślił, że edukacja historyczna w Polsce znajduje się obecnie „na rozdrożu” – pomiędzy presją wynikającą ze zmieniających się podstaw programowych a koniecznością zachowania elastyczności i otwarcia na nowoczesne metody nauczania.

Następnie prof. Marek Białokur (Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski) postawił pytanie, które wybrzmiało niczym refren całej konferencji: Czy współczesne podręczniki historii mogą jeszcze zaciekać uczniów? Już na wstępie prelegent przypomniał, że podręczniki – niezależnie od swojej formy – pozostają obok nauczyciela najważniejszym źródłem wiedzy historycznej dla młodych ludzi. Dla wielu uczniów, jak zauważył, są to wręcz pierwsze i ostatnie książki historyczne, które przeczytają w życiu.

Profesor Marek Białokur w wystąpieniu opartym na wynikach badań własnych – ankiety przeprowadzonej wśród 458 uczniów klas I–IV w czterech szkołach ponadpodstawowych województwa opolskiego – wskazał kilka kluczowych postulatów dotyczących współczesnych podręczników historii. Zwrócił uwagę na konieczność odnalezienia „złotego środka” między podręcznikiem papierowym a cyfrowym. Według



Fot. 1. Członkowie Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego. Fot. ze zbiorów autorów

badanych uczniów optymalna objętość książki powinna mieścić się w przedziale 200–220 stron, a jej konstrukcja winna opierać się na zasadzie „jedna lekcja – jeden temat”, każdy temat musi zawierać trzy komponenty: narrację, ikonografię oraz źródła historyczne. Prelegent wskazał również na potencjał połączenia podręcznika z zeszytem ćwiczeń – rozwiązania, które może sprzyjać długofalowemu utrwalaniu materiału przez ucznia. Powołując się na wyniki wspomnianej ankiety podał, że 58% uczniów (266) preferuje wersję papierową, 34% (156) opowiedziało się za formą cyfrową (multibook), a jedynie 8% (37) wskazało tradycyjny plik PDF. Zdaniem prelegenta jest to ważny sygnał zarówno dla autorów, jak i wydawców, który wskazuje, że znaczna część młodzieży, mimo przywiązania do technologii w codziennym życiu, ceni bezpośredni kontakt z materialną formą, z książką.

Wystąpienie prof. Marka Białokura miało charakter nie tylko analityczny, ale i postulatowy – było swego rodzaju apelem o rozsądne łączenie tradycji z nowoczesnością, a zarazem

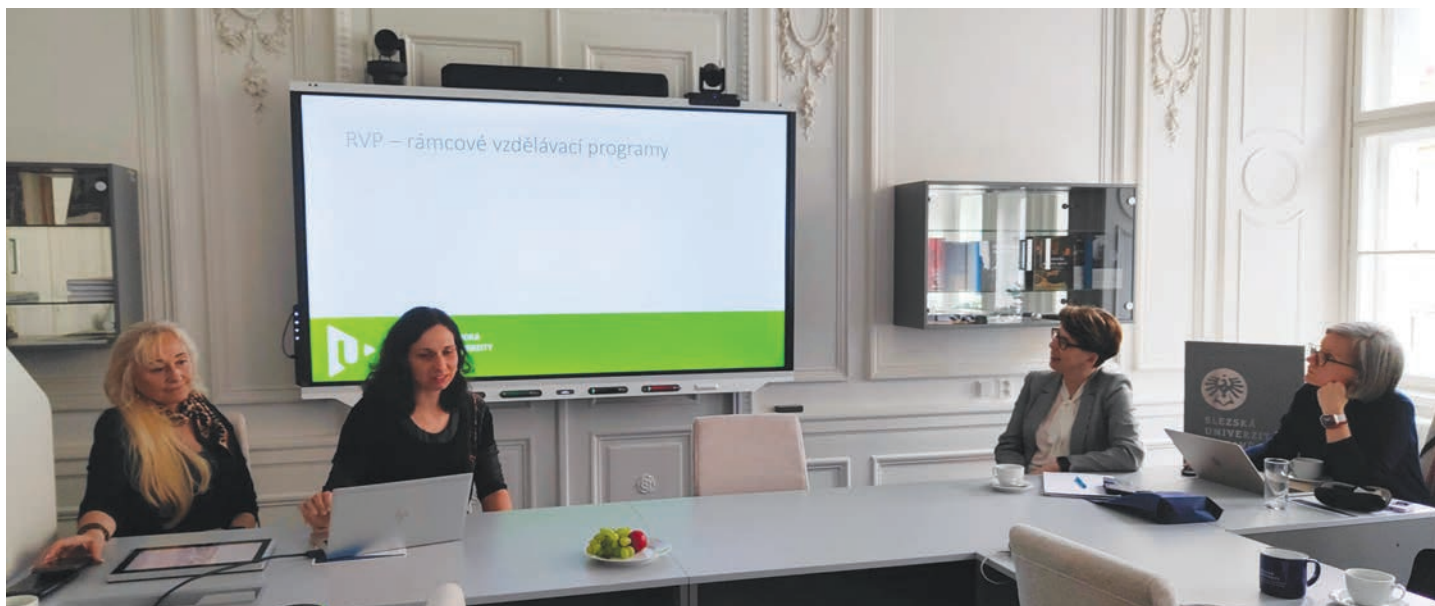
przypomnieniem, że w centrum procesu dydaktycznego nie powinien znajdować się sam podręcznik, lecz uczeń i jego zdolność do samodzielnego, krytycznego myślenia.

W dalszej części obrad głos zabrały przedstawicielki czeskiej dydaktyki historii – mgr Marie Fritzová, Ph.D. oraz doc. Naděžda Morávková z Uniwersytetu Zachodnioczeskiego w Pilźnie, które zobrazowały aktualne kierunki zmian w programach nauczania oraz proces implementacji ram kompetencyjnych dla przyszłych nauczycieli kształcących się na kierunkach pedagogicznych w Republice Czeskiej. W swoich wystąpieniach prelegentki omówiły zarówno cele reformy, jak i jej praktyczne konsekwencje dla dydaktyki szkolnej i akademickiej, w której szczególnie nacisk położono na rozwój kompetencji kluczowych, takich jak myślenie krytyczne, praca ze źródłem historycznym, umiejętność analizy narracji historycznych. Zwrócono uwagę na rosnącą potrzebę ścisłego powiązania teorii kształcenia z praktyką szkolną, a także dostosowania kształcenia nauczycieli do zmieniających się realiów społeczno-edukacyjnych.

Z kolei mgr Leokadia Drożdż (Instytut Śląski) w swoim wystąpieniu przypomniała o istotnej roli, jaką pełnią konkursy historyczne w procesie kształtowania postaw obywatelskich i historycznych wśród młodzieży. Podkreśliła, że tego typu inicjatywy nie tylko wspierają rozwój zainteresowań poznawczych, lecz także promują świadome i krytyczne podejście do przeszłości jako fundamentu tożsamości regionalnej i narodowej. Prelegentka zaprezentowała również historię organizowanego przez Instytut Śląski w Opolu Konkursu im. Jana i Wojciecha Wawrzynków na najlepszą pracę maderską poświęconą dziejom politycznym, kulturze i problemom społecznym Śląska. Jej wystąpienie stanowiło podsumowanie 35-lecia istnienia konkursu, który na przestrzeni dekad stał się ważnym narzędziem popularyzowania oraz integrowania młodych badaczy zainteresowanych historią Śląska.

Standardy i różnice

W kolejnej części obrad uczestnicy konferencji skoncentrowali się na zagadnieniach dotyczących wymagań programowych oraz standardów



Fot. 2. Doc. Naděžda Morávková, mgr Marie Fritzová, Ph.D., prof. Danuta Konieczka-Śliwińska i doc. Adriana Kičková.
Fot. ze zbiorów autorów

kształcenia nauczycieli historii i edukacji obywatelskiej w Europie Środkowej.

Profesor Danuta Konieczka-Śliwińska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) przedstawiła bilans polskich reform edukacyjnych z lat 2017–2025, pokazując, jak zmieniała się koncepcja edukacji historycznej w szkołach. W swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na zmiany w strukturze treści programowych oraz ograniczenie miejsca na refleksję krytyczną i wieloperspektywiczność w nauczaniu historii.

Profesor Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) zaprezentowała projekt „Szlak kobiet Krakowa”, będący przykładem alternatywnej, pozaszkolnej formy edukacji historycznej, realizowanej w przestrzeni miejskiej z perspektywy genderowej. Projekt ten, jak zaznaczono, nie tylko popularyzuje lokalną historię kobiet, ale też stworzył specjalne trasy zwiedzania, które zwracają uwagę na poznawanie kobiecych historii oraz analizowanie ich wkładu w rozwój miasta na różnych płaszczyznach.

Zespół z Nitry – prof. Martin Hetényi, doc. PhDr. Róbert Arpáš i doc. PhDr. Adriana Kičková – w swoim wystąpieniu skupili się na problemie (nie)obecności kobiet w podręcznikach historii używanych w czeskich i słowackich szkołach.

Na zakończenie tej części obrad PhDr. Jiří Mihola (Masarykova univerzita, Brno) omówił

aktualne wyzwania dydaktyki historii w czeskim szkolnictwie wyższym. Wskazał na rosnące rozbieżności między przygotowaniem akademickim studentów kierunków nauczycielskich a praktycznymi wymogami współczesnej szkoły.

Drugi dzień obrad zwieńczyły nieformalne rozmowy, w których dominowało przekonanie, że pomimo różnic systemowych i narodowych uwarunkowań edukacyjnych wyzwania stojące przed dydaktyką historii mają charakter uniwersalny. Wśród najczęściej wskazywanych problemów znalazły się: postępująca cyfryzacja i jej wpływ na sposoby przyswajania wiedzy, spadek zainteresowania historią wśród młodzieży oraz pilna potrzeba kształcenia umiejętności krytycznego myślenia. Wspólna refleksja nad tymi zagadnieniami pokazała, jak istotne jest utrzymanie międzynarodowego dialogu oraz tworzenie przestrzeni współpracy między praktykami i teoretykami edukacji historycznej z różnych krajów.

Ankieta wśród uczestników – co łączy nasze narody?

Ważnym punktem obrad w Opawie było przeprowadzenie, analiza i omówienie wyników badania ankietowego, które zrealizowali mgr Leokadia Drożdż i prof. Marek Białokur. Ankieta została skierowana do uczestników konferencji



Fot. 3. Mgr Leokadia Drożdż i prof. Danuta Konieczka-Śliwińska. Fot. ze zbiorów autorów

– wypełniło ją 15 historyków i dydaktyków z Polski, Czech i Słowacji, a miała ona charakter otwarty. Pytania dotyczyły najważniejszych wydarzeń i postaci w historii poszczególnych krajów, kluczowych celów edukacji historycznej oraz preferowanych form nauczania. W odpowiedziach na pytanie o najważniejsze wydarzenie historyczne w poszczególnych państwach wskazano:

- Czechy: powstanie Czechosłowacji w 1918 roku i Aksamitna Rewolucja (po 5 wskazań);
- Słowacja: rok 1918 i rozpad Czechosłowacji (7 i 4 wskazania);
- Polska: Chrzest Polski 966 w roku, odzyskanie niepodległości w 1918 roku oraz Jesień Narodów 1989 rok (6 wskazań).

Jedno wydarzenie wspólne, które powinno się obowiązkowo znaleźć w nauczaniu młodzieży w trzech państwach to: rok 1918 (8 wskazań), II wojna światowa (4 wskazania), rok 1989 i proces przemian demokratycznych (3 wskazania). Postacie kluczowe to: Václav Havel (4 wskazania), Jan Paweł II (3), Mieszko I, Karol IV, Jan Amos Komenský, Józef Piłsudski, Tomasz G. Masaryk i Lech Wałęsa (1). W odpowiedzi na pytanie o najważniejsze cele edukacji historycznej ankietowani wymienili: krytyczne myślenie i ocena informacji z Internetu (4 wskazania), rozumienie znaczenia integracji europejskiej (3), otwartość na sąsiadów (2), umiejętność interpretacji i uzasadniania własnej perspektywy (2). Jedno

z pytań dotyczyło książek, które warto rekomendować uczniom. Tu wśród wymienionych pozycji (lektur dla młodzieży) znalazły się zarówno klasyczne opracowania (m.in. Jan Rychlík, Władimir Penczew – *Historia Czech*, Wojciech Roszkowski – *Historia Polski*), jak i dzieła o wymiarze uniwersalnym (Norman Davies – *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Aleksander Sołżenicyn – *Archipelag Gułag 1918–1956*).

Wyniki ankiety stanowiły punkt wyjścia do dalszej dyskusji na temat kanonu edukacji historycznej, jego selektywności oraz wpływu na kształtowanie się postaw uczniowskich. Ankieta pokazała również, że choć nasze narody mają różne doświadczenia, to w edukacji historycznej dostrzegamy podobne priorytety – krytyczne myślenie, refleksję nad XX wiekiem i potrzebę budowania wspólnej pamięci europejskiej.

Dyskusje i zakończenie

Ostatni dzień konferencji (28 marca 2025 roku) wypełniła dyskusja plenarna zatytułowana „Edukacja historyczna i obywatelska w Polsce, Czechach i na Słowacji – wyzwania i perspektywy”. Moderatorkami sesji były: prof. Danuta Konieczka-Śliwińska i doc. Naděžda Morávková, które w swoich wystąpieniach podsumowały główne wątki prezentowane we wcześniejszych



Fot. 4. Prof. Marek Białokur, prof. Danuta Konieczka-Słowińska, doc. PhDr. Adriana Kičková, mgr Marie Fritzová, Ph.D.
Fot. ze zbiorów autorów

referatach i debatach. Uczestnicy konferencji podkreślili potrzebę kontynuowania badań porównawczych nad dydaktyką historii i edukacją obywatelską. Zwrócono uwagę na znaczenie wspólnych projektów dydaktycznych umożliwiających wymianę doświadczeń, dobrych praktyk oraz materiałów edukacyjnych.

Konferencję zakończyło posiedzenie Polsko-Czeskiego Zespołu Dydaktycznego, podczas którego omówiono wstępne założenia dalszej współpracy międzynarodowej.

Jakie wnioski płyną z opawskiej konferencji?

Po pierwsze, przede wszystkim przekonanie, że historia powinna być nauczana nie tylko w perspektywie narodowej, lecz także środkowo-europejskiej i europejskiej. Uczniowie winni dostrzegać, że losy Czechów, Słowaków i Polaków często spletały się w przełomowych momentach XX wieku – 1918, 1939–1945, 1989. Zintegrowane podejście do historii sprzyja nie tylko lepszemu rozumieniu przeszłości, ale także budowaniu postaw otwartości i dialogu międzykulturowego.

Po drugie, potwierdzenie, że podręcznik nie jest celem, lecz narzędziem – a młodzież wciąż potrzebuje zróżnicowanych form pracy, łączących narrację z ćwiczeniami, obrazem i źródłami. Takie podejście sprzyja aktywizacji uczniów oraz rozwijaniu ich samodzielności i refleksyjności.

Po trzecie, warto wprowadzać na lekcjach elementy refleksji nad integracją europejską i otwartością na sąsiadów – te bowiem wskazania w ankiecie powtarzały się najczęściej.

Konferencja w Opawie udowodniła, że dydaktyka historii nie jest jedynie polem badań akademickich, lecz żywą praktyką, która kształtuje świadomość młodych pokoleń. Spotkanie czeskich, polskich i słowackich dydaktyków świadczy o tym, że wspólna refleksja nad historią i edukacją obywatelską jest możliwa i potrzebna, a nauczyciele – zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej – mogą z niej czerpać inspirację do własnej pracy. Być może to właśnie w takich międzynarodowych spotkaniach kryje się przyszłość edukacji historycznej – dialog, współpraca i odwaga zadawania pytań o sens nauczania historii w XXI wieku.

Marek Białokur – dr hab., prof. Uniwersytetu Opolskiego, pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim. Nauczyciel historii w Liceum Ogólnokształcącym nr III im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu. Zainteresowania naukowe: biografistyka, historia polskiej myśli politycznej XX w., dydaktyka historii, historia i symbolika KL Auschwitz-Birkenau. Autor książek: *Myśl społeczno-polityczna Joachima Bartoszewicza* (Toruń 2005); *Spoglądając na Południe. Szkice z historii stosunków polsko-czeskich w XX wieku w historiografii i myśli politycznej obozu narodowego* (Opole–Bielsko-Biała 2013); *Poniatowski i inni. Studia o polskiej polityce, dydaktyce i edukacji historycznej XIX i XX wieku*, t. I–II (Opole–Bielsko-Biała 2013–2014, wyd. II 2016); *Gabriel Narutowicz. Biografia* (Opole 2016). Redaktor lub współredaktor ponad dwudziestu książek. Autor czterystu artykułów naukowych, popularnonaukowych, recenzji i konspektów zajęć edukacyjnych. Członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk.

e-mail: mbialokur@uni.opole.pl

Leokadia Drożdż – magister, pracownik Instytutu Śląskiego. W latach 2008–2012 pełniła funkcję p.o. sekretarza naukowego, a następnie z-cy dyrektora ds. organizacyjnych i p.o. dyrektora PIN – Instytutu Śląskiego w Opolu. Ukończyła również studia podyplomowe z zakresu „Zarządzania projektami badawczymi i pracami rozwojowymi” oraz „Menedżer projektów badawczych”. W latach 2020–2023 pełniła funkcję kierownika Zakładu Edukacji i Promocji Dziedzictwa Śląska w Instytucie Śląskim. Obecnie jest kierownikiem Pracowni Badań Historycznych w Zakładzie Badań Śląskoznawczych w Instytucie Śląskim. Jest koordynatorem projektów: *Ocalone dziedzictwa. Regionalne Izby Pamięci* – koordynator regionalny na Śląsk Opolski, realizowanego przez Ośrodek „Pamięć i Przeszłość” we Wrocławiu oraz Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii. Zainteresowania naukowe: historia Śląska, dzieje mniejszości polskiej na Zaolziu po 1945 r. Współautorka i współredaktorka publikacji, m.in.: *W służbie polskiej nauki i kultury – Instytut Śląski 1934–2024* (2024); *Polskie i czeskie podręczniki szkolne w perspektywie XXI wieku. 30 lat demokracji w Europie Środkowo-Wschodniej* (2024); *Rok Wincentego Witosa. Historia – polityka – edukacja* (2024); *1989. Rok przełomu. Historia – polityka – edukacja* (2024).

e-mail: l.drozd@instytutslaski.pl

Danuta Konieczka-Śliwińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-6943-9167

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 31–32

ISSN 3071-6942

Relacje polsko-czeskie w edukacji historycznej

Rekomendacje do projektu Podstawy programowej

Upowszechnianie opartej na naukowych podstawach wiedzy o Polsce i Czechach oraz ich wzajemnych historycznych i współczesnych relacjach jest jednym z głównych celów działającego od 2007 roku Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego. Cel ten realizowany jest m.in. poprzez aktywność Polsko-Czeskiego Zespołu ds. Podręczników Szkolnych, który działał przy PCzTN w latach 2014–2023¹, a obecnie (od roku 2023) Polsko-Czeskiego Zespołu Dydaktycznego. Zespół ten pracuje w składzie: przewodnicząca ze strony polskiej – prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. US dr hab. Małgorzata Machalek (Uniwersytet Szczeciński), prof. dr hab. Maciej Fic (Uniwersytet Śląski w Katowicach), prof. UO dr hab. Marek Białokur (Uniwersytet Opolski), prof. UKEN dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), mgr Leokadia Drożdż (Instytut Śląski w Opolu) oraz przewodnicząca ze strony czeskiej – doc. PaedDr. Naděžda Moravkova, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni), Mgr. Jiří Mihola, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně), Mgr. Josef Márc, Ph.D (Univerzita JEP,



Ústí nad Labem), Mgr. Milan Hes, Ph.D. (Univerzita JEP, Ústí nad Labem), Mgr. et Mgr. Marie Fritzová, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni), mgr. Pavel Kopeček, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci). Na posiedzeniach we Wrocławiu, Opolu i Opawie w 2024 i 2025 roku zespół ten wypracował rekomendacje dla edukacji historycznej w polskim systemie oświaty w zakresie budowania relacji polsko-czeskich. Pełny tekst tych rekomendacji, przyjęty przez Zarząd Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego w dniu 27 września 2025 roku, publikujemy poniżej.

Rekomendacje dla edukacji historycznej w polskim systemie oświaty w zakresie budowania relacji polsko-czeskich

Mając na względzie budowanie trwałych i dobrych relacji pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Republiką Czeską, Polsko-Czeski Zespół Dydaktyczny, działający przy Polsko-Czeskim Towarzystwie Naukowym, formułuje poniższe rekomendacje dla edukacji historycznej,

¹ Zob. więcej na ten temat: D. Konieczka-Śliwińska, *Polsko-Czeski Zespół ds. Podręczników Szkolnych w latach 2014–2021 – idea, działalność, wyzwania*, [w:] *Wokół wielkopolskich badań i inicjatyw czechoznawczych*, red. J. Dobosz, K. Szymańska, Poznań–Leszno 2022, s. 11–26 oraz tejże, *Obraz sąsiada w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, „Wiadomości Historyczne” 2022, nr 2, s. 22–26.

realizowanej w polskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

- 1) Rozwój badań historycznych, przemiany w historiografii, a przede wszystkim zmiany cywilizacyjne powodują, że dotychczasowy program edukacji historycznej wymaga gruntownego przebudowania. Potrzeba wręcz zmiany paradygmatu edukacji historycznej, w którym na pierwszym miejscu będziemy stawiać na rozwój myślenia historycznego, szeroko rozumiane kształcenie kompetencji oraz budowanie dobrych relacji z sąsiadami.
- 2) Obowiązujące w ostatnich latach Podstawy programowe dla edukacji historycznej są w naszej opinii zbyt przeładowane i mało elastyczne, co powoduje brak możliwości uwzględnienia przez nauczyciela w pracy z uczniem problematyki pogranicza, historii naszych sąsiadów oraz relacji polsko-czeskich. Apelujemy o częściowe ograniczenie obowiązkowych treści na rzecz materiału dobieranego indywidualnie przez nauczyciela historii, w zależności od potrzeb i miejsca zamieszkania uczniów, w którym znajduje się przestrzeń na kształtowanie również relacji dobrosąsiedzkich.
- 3) Wobec ciągłych zmian w Podstawach programowych i towarzyszących im nowych podręcznikach historii, dostrzegamy coraz bardziej uzasadnioną potrzebę refleksji nad zawartością podręczników szkolnych, nie

tylko pod kątem tego, co autorzy piszą w nich na temat naszych sąsiadów, ale przede wszystkim nad tym, co w nich powinno się znaleźć z perspektywy ucznia i jego sposobu postrzegania rzeczywistości.

- 4) Dokonujący się w błyskawicznym tempie rozwój technologii informacyjnej sprawia, że nie tylko szkolny podręcznik jest współcześnie wykorzystywany w edukacji historycznej jako środek dydaktyczny i nie tylko podręczniki do nauczania historii kształtują dziś obraz sąsiada. W szerokim dostępie znajdują się liczne alternatywne źródła informacji, które również biorą udział w budowaniu dobrych relacji polsko-czeskich.
- 5) Wobec realizowanej przebudowy Podstawy programowej w polskim systemie kształcenia, jesteśmy przekonani o potrzebie całościowego spojrzenia na problem budowania relacji polsko-czeskich, nie tylko przez pryzmat edukacji historycznej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej i I–IV liceum, ale również na pozostałych etapach edukacyjnych (przedszkole, klasy I–III szkoły podstawowej). Tematyka dotycząca naszych sąsiadów i wzajemnych relacji powinna stanowić element przemyślanej koncepcji, realizowanej konsekwentnie przez cały okres edukacji ucznia.

Wrocław – Opole – Opawa, 2025 r.

Alan Kujawa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 33–40

ISSN 3071-6942

Wkład Jerzego Centkowskiego (1941–2014) w rozwój dydaktyki historii

Życie i działalność naukowa Jerzego Centkowskiego

Jerzy Centkowski urodził się 29 czerwca 1941 roku w Siedlcach. Jego ojciec Bronisław był pracownikiem kolei, a matka Karolina opiekowała się domem. Swoją edukację rozpoczął w rodzinnym mieście. Pobierał naukę w siedleckim Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa. Po zdaniu egzaminu dojrzałości w 1959 roku rozpoczął studia na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pod kierunkiem prof. Tadeusza Manteuffla napisał pracę magisterską pt. *Wzory obce w organizacji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, którą obronił 6 czerwca 1964 roku. W kolejnym roku akademickim odbył staż w Katedrze Historii Historiografii, Metodologii Historii i Metodyki Nauczania Historii pod kierunkiem prof. Wandy Moszczeńskiej¹ i doc. Adeli Bornholtzowej². W 1966 roku Jerzy Centkowski ukończył ponadto studia podyplomowe w Studium Dziennikarskim Uniwersytetu Warszawskiego, które zwrócił wynikiem bardzo dobrym. W latach

1965–1968 w ramach studiów doktorskich na tym samym uniwersytecie przygotowywał pod kierunkiem doc. Adeli Bornholtzowej rozprawę doktorską pt. *Kierunki historiografii polskiej a nauczanie historii w szkołach średnich w latach 1864–1939*. Obronił ją i 5 maja 1970 roku otrzymał stopień doktora nauk humanistycznych³.

W 1968 roku Jerzy Centkowski został asystentem w Instytucie Dziennikarstwa UW. Decyzja ta była spowodowana faktem, iż brakowało dla niego etatu w Instytucie Historii. W Instytucie Dziennikarstwa pracował do 1973 roku. Prowadził wówczas badania nad powojenną prasą polską, czego skutkiem były liczne artykuły, a także monografia o prasie Stronnictwa Demokratycznego⁴. Utrzymywał ponadto stały kontakt z docent Adelą Bornholtzową, stąd mógł brać udział w kierowanych przez nią innowacyjnych badaniach nad problemowym nauczaniem historii. Prowadził również zajęcia z dydaktyki historii w Instytucie Historii UW⁵.

W 1973 roku został pracownikiem Instytutu Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, w którym sprawował swoje obowiązki do 1990 roku. Instytut działał od 1972 roku, a jego celem było m.in. opracowanie założeń dydaktyczno-wychowawczych, planów

¹ Polska historyk historiografii, metodolog historii, badaczka średniowiecza. Żyła w latach 1896–1974. Kierowała Zakładem Historii Historiografii i Metodyki Nauczania Historii Instytutu Historii Uniwersytetu Warszawskiego.

² Polska historyk. Żyła w latach 1901–1981. Od 1956 do 1971 roku wykładała metodykę historii w Instytucie Historii UW. Była nauczycielką w wielu warszawskich szkołach. Pracowała także na Wydziale Pedagogicznym UW.

³ M. Hoszowska, *Jerzy Centkowski (1941–2014)*, „Wiadomości Historyczne” 2014, nr 4, s. 35.

⁴ J. Centkowski, *Prasa SD w Polsce Ludowej 1945–1973*, Warszawa 1976.

⁵ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 35.

i programów nauczania dla szkół ogólnokształcących⁶. Centkowski sprawował pieczę nad Zakładem Przedmiotów Humanistycznych i Społecznych oraz kierował Pracownią Historii. Do zagadnień, którymi się zajmował, należała kwestia odnowy szkolnej edukacji historycznej. Ponadto brał udział w badaniach empirycznych i wdrożeniowych nowatorskich programów nauczania. Dzięki kilkunastoletniej pracy w Instytucie Jerzy Centkowski istotnie wzbogacił swój dorobek naukowy. Napisał wówczas wiele znaczących artykułów i rozpraw z zakresu dydaktyki historii. Był także twórcą cenionych podręczników dla uczniów szkół krajowych i polonijnych oraz poradników dla nauczycieli⁷.

W 1976 roku objął stanowisko redaktora naczelnego czasopisma „Wiadomości Historyczne”, adresowanego do nauczycieli historii. Funkcję tę pełnił do 2006 roku. Do zasług Profesora należy przypisać podniesienie rangi tego przedmiotowo-metodycznego periodyku, którego korzenie sięgają czasów II Rzeczypospolitej⁸. Miejsce Rady redakcyjnej, która formalnie przestała istnieć w 1970 roku, zajął Komitet Redakcyjny z Jerzym Maternickim na czele⁹. Więcej uwagi poświęcono zagadnieniom nauczania historii w klasach młodszych. „Wiadomości Historyczne” miały wówczas charakter informacyjno-instruktażowy. Jednak z czasem zaczęto również częściej podejmować tematykę naukowo-badawczą. Na karty czasopisma trafiały rozprawy badawcze oraz studia teoretyczne, które wpływały na rozwój polskiej dydaktyki historii¹⁰.

W 1976 roku Jerzy Centkowski wszedł w skład powołanego przez ówczesnego Ministra Oświaty i Wychowania Zespołu Programowego Historii, którego został sekretarzem. Nadrzędnym celem tej grupy było zorganizowanie finalnej wersji

projektu programu historii dla dziesięcioletniej szkoły średniej¹¹. Twórcy reformy wprowadzającej dziesięcioletnią szkołę średnią przewidywali przekształcenie szkoły podstawowej w średnią poprzez wydłużenie nauki o dwa lata. W cyklu dziesięcioletnim chciano skumulować treści nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum¹².

Profesor aktywnie uczestniczył w serii Międzynarodowych Sympozjów Dydaktyków Historii Krajów Socjalistycznych w latach 1977–1987. W dniach 22–24 listopada 1977 roku odbyło się VII Sympozjum, które zostało zorganizowane w czeskim Brnie. Podczas zebrania Jerzy Centkowski przybliżył uczestnikom polskie koncepcje podręczników historii¹³. W trakcie VIII Sympozjum (Berlin, od 30 października do 2 listopada 1979 roku) wygłosił z kolei referat pt. *Podstawy metodyczne i kryteria doboru materiałów w podręcznikach historii*¹⁴. W ramach I sekcji IX Sympozjum (22–25 września 1981 roku) w Błogojewgradzie (Bułgaria) w swoim wystąpieniu pt. *Optymalizacja procesu kształcenia i wychowania w nauczaniu historii* Jerzy Centkowski zaznajomił audytorium ze zmianami merytorycznymi i dydaktycznymi wprowadzonymi w obowiązujących programach nauczania historii¹⁵. Na kolejnym, X Sympozjum (Ostrzyhom na Węgrzech, w dniach 2–7 kwietnia 1984 roku) wspólnie z prof. Jerzym Maternickim przedstawił referat plenarny – *Prawidłowości rozwoju społecznego w szkolnej edukacji historycznej*¹⁶.

¹¹ J. Centkowski, *Powołanie Zespołu Programowego Historii*, „Wiadomości Historyczne” 1976, nr 6, s. 280.

¹² Tenże, *Przedmiot poznania historycznego w szkole podstawowej*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. C. Majorek, Warszawa 1988, s. 77.

¹³ Tenże, *VII Międzynarodowe Sympozjum Dydaktyków Historii*, „Wiadomości Historyczne” 1978, nr 1, s. 45–46.

¹⁴ Tenże, *VIII Międzynarodowe Sympozjum Dydaktyków Historii Krajów Socjalistycznych w Berlinie*, „Wiadomości Historyczne” 1980, nr 1, s. 53–54.

¹⁵ Tenże, *IX Międzynarodowe Sympozjum Dydaktyków Historii Krajów Socjalistycznych*, „Wiadomości Historyczne” 1982, nr 1, s. 95–96.

¹⁶ Tenże, *X Międzynarodowe Sympozjum Dydaktyków Historii Krajów Socjalistycznych*, „Wiadomości Historyczne” 1985, nr 3, s. 283.

⁶ Uchwała nr 161 Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1972 r. w sprawie utworzenia Instytutu Programów Szkolnych, „Monitor Polski” 1972, nr 32, poz. 175.

⁷ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 35.

⁸ Tamże.

⁹ C. Majorek, „Wiadomości Historyczne” – przeszłość i teraźniejszość, „Kwartalnik Historyczny” 1976, nr 1, s. 97.

¹⁰ J. Maternicki, *O dalszy rozwój polskiego piśmiennictwa historyczno-dydaktycznego. Kilka uwag na marginesie jubileuszu „Wiadomości Historycznych”*, „Wiadomości Historyczne” 1978, nr 5, s. 206–207.

Na XI Sympozjum w Tallinnie (7–12 grudnia 1987 roku), ponownie wspólnie z Jerzym Maternickim, wygłosił referat – *Metodologiczne i dydaktyczne problemy nauczania historii najnowszej*. Ponadto uczestniczył w dyskusji dotyczącej transformacji świadomości historycznej¹⁷.

W 1978 roku został członkiem Zespołu Naukowo-Badawczego Niemieckiego Obszaru Językowego, który stanowił część Instytutu Germanistyki UW, i włączył się w prowadzone w Zespole badania. Następnie wszedł w skład Komitetu Redakcyjnego „Studiów Niemcoznawczych”¹⁸. W 1979 roku był jednym z założycieli Międzynarodowego Towarzystwa Dydaktyki Historii (International Society for History Didactics). To organizacja non-profit, której celem jest rozwój badań naukowych i nauczania historii. Skupia się na dylematach związanych z myśleniem i świadomością historyczną, uczeniem-nauczaniem historii, a także kształceniem nauczycieli. Do grona jej członków należą dydaktycy historii z całego świata¹⁹. Profesor systematycznie uczestniczył wówczas w organizowanych w Niemczech konferencjach naukowych²⁰.

Podczas obrad XVI Międzynarodowego Kongresu Nauk Historycznych w Stuttgarcie (od 25 sierpnia do 1 września 1985 roku) Jerzy Centkowski zaprezentował słuchaczom rozprawę pt. *Możliwości i ograniczenia międzynarodowej współpracy czasopism historyczno-dydaktycznych*, w której przedstawił najczęstsze formy współpracy między redakcjami, poruszył kwestie politycznych powiązań tej współpracy, a także utrudnień wynikających z odmienności profili tych publikacji. Na koniec konferencji zaprezentował jeszcze swoje spojrzenie na cechy polskiej świadomości historycznej²¹.

Dnia 19 września 1985 roku zainaugurowano działalność Komisji Dydaktyki Historii przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk, co było ogromnym sukcesem dydaktyków historii. W ramach Komisji funkcjonowały cztery sekcje. W sekcji Współpracy z Zagranicą swoje obowiązki pełnili Jerzy Centkowski i Czesław Majorek²².

Od 7 do 10 września 1989 roku w Łodzi obradował XIV Powszechny Zjazd Historyków Polskich, który zgromadził kilkuset uczestników biorących udział w bloku dydaktycznym. Tło historyczne tego spotkania stanowiły: 200-lecie rewolucji francuskiej i Konstytucji 3 maja oraz 50-lecie wybuchu II wojny światowej. Odbyła się wówczas dyskusja panelowa dotycząca problemów modernizacji procesu nauczania historii. Poprzedzono ją przemówieniami. Jerzy Centkowski wygłosił referat na temat *Kierunki modernizacji programów nauczania historii*, w którym podkreślił m.in. konieczność dalszych zmian modelowych i uelastycznienia programów nauczania, podjęcia debaty nad celami nauczania historii oraz zwiększenia swobody nauczyciela w dopasowaniu treści nauczania²³.

W latach 80. XX wieku swoje badania Profesor poświęcił dylematom szkolnej edukacji historycznej w Republice Federalnej Niemiec. W tym czasie przeniósł się także z Uniwersytetu Warszawskiego do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, gdzie od 1 września 1990 roku objął stanowisko adiunkta w Instytucie Historii. Pracował w Zakładzie Dydaktyki Historii zarządzanym przez prof. Alojzego Zieleckiego²⁴. Dnia 8 października tegoż roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu miał miejsce

¹⁷ Tenże, *Poszukiwanie nowych dróg w nauczaniu historii: XI Sympozjum Dydaktyków Historii Krajów Socjalistycznych, Tallin 7–12 XII 1987*, „Wiadomości Historyczne” 1988, nr 2, s. 127–128.

¹⁸ Czasopismo naukowe Instytutu Germanistyki UW. Poświęcone jest różnorodnym aspektom badań dotyczących krajów niemieckiego obszaru językowego.

¹⁹ Zob. więcej: <https://ishd.co/> [dostęp: 27.10.2024].

²⁰ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 35.

²¹ J. Centkowski, *Dydaktyka historii na Międzynarodowym Kongresie Historyków w Stuttgarcie*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 2, s. 164, 169, 171.

²² Tenże, *Dydaktycy historii mają swoją organizację*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 1, s. 90–91.

²³ Tenże, *XIV Powszechny Zjazd Historyków Polskich. Historia bez dogmatów*, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 1–2, s. 87–89.

²⁴ Polski historyk, profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego. Żył w latach 1933–2019. Czterokrotnie pełnił funkcję dziekana Wydziału Socjologiczno-Historycznego UR, od 1983 do 2004 roku był kierownikiem Zakładu Dydaktyki Historii UR. Badawczo zajmował się dydaktyką historii, dziejami galicyjskich miast oraz organizacjami paramilitarnymi i niepodległościowymi przed I wojną światową.

przewód habilitacyjny doktora Jerzego Centkowskiego. Na podstawie złożonej dysertacji pt. *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec*²⁵ uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego oraz mógł odtąd prowadzić wykłady z obszaru historii najnowszej Niemiec. Recenzentami pracy habilitacyjnej byli: prof. Jerzy Maternicki, prof. Czesław Majorek i prof. Antoni Czubiński²⁶.

Działalność publikacyjna i organizacyjna

Do roku 1990 dorobek Jerzego Centkowskiego stanowiło ponad 100 publikacji (rozprawy, artykuły naukowe i popularnonaukowe) oraz 80 recenzji. Wśród tych prac znalazły się takie, które za cel stawiały sobie spopularyzowanie i kreatywne rozbudowanie na gruncie polskim zachodnioeuropejskiej konstatacji na temat dostosowania i organizacji zagadnień historycznych w szkolnych programach nauczania tego przedmiotu. Ponadto swoje badania poświęcił przeobrażeniom niemieckiej dydaktyki historii w XIX i XX wieku, przemyśleniom nad celami, kwestiami i metodami edukowania historycznego oraz perspektywom dydaktycznym współczesnych podręczników historii. Zdobytą w ten sposób wiedzę i doświadczenie przelał na karty cenionych podręczników historii dla klas szkoły podstawowej i zawodowej, które współtworzył razem ze swoją żoną, Elżbietą Centkowską. Nauczyciele historii mogli korzystać również z kilku napisanych przez Profesora przewodników metodycznych, a także stworzonych we współpracy z innymi uczonymi dwóch kompendiów dydaktyki historii²⁷.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie, która od 2001 roku, po połączeniu z dwiema innymi uczelniami, tworzy Uniwersytet Rzeszowski, Profesor wciąż prowadził swoje badania nad edukacją historyczną w szkolnictwie polskim i niemieckim. Walnie przyczynił się do wydania w Rzeszowie zbioru opracowań najbardziej

zasłużonych i znanych na całym świecie niemieckich dydaktyków historii XX wieku, pt. *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*²⁸.

W książce znalazły się dwa referaty Jerzego Centkowskiego: *O znaczeniu niemieckiej dydaktyki historii*²⁹ oraz *Dorobek polsko-niemieckiej komisji podręcznikowej*³⁰, w której działania Profesor był czynnie zaangażowany³¹.

W latach 90. XX wieku był również członkiem gremium, które ułożyło spis bibliograficzny światowych osiągnięć z zakresu dydaktyki historii, *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography*³². Swoje wykłady Profesor prezentował na licznych konferencjach międzynarodowych, m.in. w Genewie, Sydney i we Lwowie. Był ponadto członkiem Międzynarodowego Zespołu Badawczego „Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX wieku”, któremu przewodzili prof. Jerzy Maternicki i prof. Leonid Zaskilniak³³.

Za aktywność, dorobek i pracę naukową był nagradzany przez władze Uniwersytetu Rzeszowskiego. 1 września 2005 roku został kierownikiem Zakładu Dydaktyki Historii UR, którym zarządzał do 2009 roku. W tymże roku po 45 latach pracy przeszedł na emeryturę. Oprócz swojej Alma Mater pracę naukową podjął także w niepublicznej Wyższej Szkole Mazowieckiej w Warszawie, której był jednym z założycieli (powstała w 2004 roku), a następnie rektorem³⁴.

Dorobek naukowy Profesora, który objął ponad 380 prac, był znany i ceniony poza Polską. W kraju Jerzy Centkowski dał się poznać jako autorytet w kwestiach związanych z edukacją

²⁵ J. Centkowski, *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec*, Warszawa 1990.

²⁶ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 35–36.

²⁷ Tamże, s. 36.

²⁸ *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, red. J. Centkowski i in., Rzeszów 1999.

²⁹ J. Centkowski, *O znaczeniu niemieckiej dydaktyki historii*, [w:] *Nowe drogi w nauczaniu historii*, dz. cyt., s. 15–19.

³⁰ Tenże, *Dorobek polsko-niemieckiej komisji podręcznikowej*, [w:] *Nowe drogi w nauczaniu historii*, dz. cyt., s. 319–322.

³¹ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 36.

³² *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography*, K. Pellens, S. Quandt, H. Süßmuth (eds.), Frankfurt am Main 1994.

³³ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 36.

³⁴ Tamże.

historyczną w niemieckim szkolnictwie. Otrzymał szereg odznaczeń: Medal Komisji Edukacji Narodowej (1976), Srebrny Krzyż Zasługi (1977), Złoty Krzyż Zasługi (1985). W 1990 roku książka *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*³⁵, w której znalazły się jego artykuły, zdobyła Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej³⁶.

Ze stolicą Podkarpacia Jerzy Centkowski był związany działalnością naukową przez 19 lat. Prowadził wówczas wykłady, ćwiczenia i seminaria, które dały początek niezliczonym dysputom z zakresu dydaktyki historii, dziejów polskiej i niemieckiej historiografii, losów historii oświaty i nauki. W swoim artykule prof. Mariola Hoszowska napisała, iż w pamięci wielu studentów i współpracowników Profesor pozostawił po sobie ciepłe wspomnienia. Jego czytanie, energia i zapał, poczucie humoru, serdeczność oraz przyjazne usposobienie pozyskiwały licznie młodych studentów, którzy dostrzegali w nim swoisty badawczy entuzjazm, ale również skromność oraz dystans wobec własnych sukcesów³⁷.

Profesor brał ponadto udział w pracach Komisji Dydaktycznej Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego³⁸ oraz Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym w Brunszwiku³⁹. Jerzy Centkowski zmarł 14 marca 2014 roku w Warszawie⁴⁰.

Wkład Jerzego Centkowskiego w teorię dydaktyki historii

Jerzy Centkowski stworzył bardzo bogaty dorobek dydaktyczny, w którym zawarł również wytyczne znacząco ułatwiające pracę nauczycielom historii. Mowa tu np. o specyfice dziejów najnowszych, podręcznika, roli muzeum oraz wycieczki szkolnej w nauczaniu historii, które

również trzeba mieć na uwadze. Owe wytyczne są doskonałymi drogowskazami dla wychowawców, są one bowiem nastawione przede wszystkim na podkreślenie istoty kształtowania wśród uczniów myślenia historycznego oraz zapoznanie ich z warsztatem pracy historyka. Ponadto profesor Centkowski kładł nacisk na samodzielność nauczyciela, ponieważ był przekonany, że nauczyciel sam najlepiej wie, jak pracować ze swoimi podopiecznymi, aby osiągać coraz lepsze wyniki, a także rozumie, w jaki sposób kształtować wiedzę, umiejętności oraz postawy młodych ludzi. Wniosek, jaki wypływa z analizy jego publikacji, pozwala stwierdzić, że także w dzisiejszej szkole w pełni można korzystać z rad Jerzego Centkowskiego. Jednakże należy pamiętać, że niektóre z poglądów obecnie nie znalazłyby miejsca na lekcjach historii. Mam na myśli budowanie przywiązania do socjalistycznych idei propagowanych przez Polską Rzeczpospolitą Ludową.

Niezwykle ciekawe wnioski możemy wysnuć z analizy kompendiów współtworzonych przez prof. Centkowskiego. Mianowicie Jego poglądy w znacznym stopniu znalazły odzwierciedlenie w narracji podręcznikowej dla szkół podstawowych. Szczególnie znakomicie wypełniono to w przypadku książek dla czwartoklasistów (łącznie zabawy z nauką), siódmoklasistów oraz ósmoklasistów (wykorzystywanie propagowanych środków dydaktycznych, tj.: map, tekstów źródłowych, literatury popularnonaukowej). Jednakże niektóre z założeń Jerzego Centkowskiego, które kierował do nauczycieli uczących historii w klasach V i VI, nie znalazły przejawów w podręcznikach Jego autorstwa (np. brak map, przykładowych lekcji powtórzeniowych). Mogę tylko podejrzewać, że spowodowane to było faktem, iż przywołane w tej pracy książki dla piątoklasistów oraz szóstklasistów zostały napisane przez Profesora na początku XXI wieku, kiedy zaczynała dopiero obowiązywać reforma systemu oświaty z 1999 roku. Drastycznie zmieniono wówczas funkcjonowanie szkolnictwa i program historii. A przecież Jerzy Centkowski przedstawił przede wszystkim swoje poglądy, począwszy od końca lat 60. aż po lata 80. ubiegłego wieku. Przełał je natomiast na podręczniki wydane w ostatniej dekadzie XX wieku, przystosowując je tym samym do realiów programowych obowiązujących w ośmioklasowej szkole podstawowej.

³⁵ *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. C. Majorek, Warszawa 1988.

³⁶ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 36.

³⁷ Tamże.

³⁸ Została powołana w 1926 roku. Troszczy się o edukację historyczną, opiniuje programy i podręczniki szkolne, określa zasady kształcenia nauczycieli.

³⁹ Za cel stawia sobie wymianę naukowo-dydaktyczną, m.in. w obszarze historii, oraz zanalizowanie podręczników szkolnych z Niemiec i Polski.

⁴⁰ M. Hoszowska, dz. cyt., s. 35.

Wykaz prac Jerzego Centkowskiego z zakresu dydaktyki historii

Program nauczania

Centkowsky E. i J., *Historia i społeczeństwo. Program nauczania dla klas 4–6 szkoły podstawowej*, Warszawa 2000.

Podręczniki szkolne i zeszyty ćwiczeń

Centkowsky E. i J., *Historia i społeczeństwo. Przygoda z historią. Podręcznik. Klasa 4*, Warszawa 2000.

Centkowsky E. i J., *Historia i społeczeństwo. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa. Klasa 4*, Warszawa 2000.

Centkowsky E. i J., *Historia i społeczeństwo. Przygoda z historią. Podręcznik. Klasa 5*, Warszawa 2001.

Centkowsky E. i J., *Historia i społeczeństwo. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa. Klasa 5*, Warszawa 2001.

Centkowsky E. i J., *Historia i społeczeństwo. Przygoda z historią. Podręcznik. Klasa 6*, Warszawa 2002.

Centkowsky E. i J., *Historia i społeczeństwo. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa. Klasa 6*, Warszawa 2002.

Centkowska E., Centkowski J., *Historia dla klasy 7. „Jeszcze Polska...” wiek XIX*, Warszawa 1993.

Centkowska E., Centkowski J., *Dawne i nowe czasy. Podręcznik historii dla zasadniczej szkoły zawodowej, cz. 3*, Warszawa 1995.

Centkowska E., Centkowski J., Osica J., *Historia dla klasy 8. „Drogi do wolności” (1914–1994)*, Warszawa 1996.

Centkowski J., Syta A., *Historia 4. Z naszych dziejów*, Warszawa 1984.

Przewodniki metodyczne dla nauczycieli

Centkowski J., Rulka J., *Historia w szkole podstawowej. Klasa 4. Przewodnik metodyczny*, Warszawa 1983.

Centkowski J., Rulka J., *Uczymy historii. Klasa 4. Poradnik*, Warszawa 1997.

Centkowski J., Skowronek J., *Nauczanie historii w klasie VII. Poradnik przedmiotowo-metodyczny*, Warszawa 1978.

Monografie

Bornholtzowa A., Centkowski J., *O problemowym nauczaniu historii*, Warszawa 1969.

Centkowski J., *Spotkania z historią*, Warszawa 1971.

Centkowski J., *Fromborski samotnik*, Warszawa 1973.

Centkowski J., *Prasa SD w Polsce Ludowej 1945–1973*, Warszawa 1976.

Centkowski J., *Władysław Łokietek – niezłomny władca*, Warszawa 1978.

Centkowski J., *Rzeczpospolita uczonych, żaków i wariantów*, Warszawa 1987.

Centkowski J., *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec*, Warszawa 1990.

Centkowski J., Syta A., *Opowiadania z dziejów Polski*, Warszawa 1977.

Wybrane artykuły w pracach zbiorowych

Centkowski J., *Przedmiot poznania historycznego w szkole podstawowej*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. C. Majorek, Warszawa 1988, s. 63–101.

Centkowski J., *Muzeum w nauczaniu historii*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. C. Majorek, Warszawa 1988, s. 387–398.

Centkowski J., *Izby Pamięci Narodowej*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. C. Majorek, Warszawa 1988, s. 399–404.

Centkowski J., *Wycieczka historyczna*, [w:] *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*, red. C. Majorek, Warszawa 1988, s. 405–416.

Centkowski J., *Cele nauczania historii w szkole podstawowej*, [w:] *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. tenże, Warszawa 1989, s. 8–17.

Centkowski J., *Propozycja rozkładu materiału nauczania historii w klasie VI*, [w:] *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. tenże, Warszawa 1989, s. 143–156.

Centkowski J., *Propozycja rozkładu materiału nauczania historii w klasie VII*, [w:] *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. tenże, Warszawa 1989, s. 157–175.

Centkowski J., *Propozycja rozkładu materiału nauczania historii w klasie VIII*, [w:] *Dydaktyka historii w szkole podstawowej*, red. tenże, Warszawa 1989, s. 176–198.

Centkowski J., *O znaczeniu niemieckiej dydaktyki historii*, [w:] *Nowe drogi w nauczaniu historii*.

Współczesna dydaktyka niemiecka, red. J. Centkowski i in., Rzeszów 1999, s. 15–19.

Centkowski J., *Dorobek polsko-niemieckiej komisji podręcznikowej*, [w:] *Nowe drogi w nauczaniu historii. Współczesna dydaktyka niemiecka*, red. J. Centkowski i in., Rzeszów 1999, s. 319–322.

Wybrane artykuły w czasopismach

Centkowski J., *Problemy budowy programu historii 10-letniej szkoły średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1976, nr 1, s. 18–22.

Centkowski J., *Cele ideowo-wychowawcze i kształcące historii w 10-letniej szkole średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1977, nr 2, s. 65–69.

Centkowski J., *Podręczniki do nauczania historii dla uczniów 10-letniej szkoły średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1977, nr 3, s. 103–107.

Centkowski J., *Warunki realizacji programu historii powszechnej szkoły średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1979, nr 3, s. 100–103.

Centkowski J., *Cele nauczania historii w klasie IV powszechnej szkoły średniej*, „Wiadomości Historyczne” 1980, nr 4, s. 201–204.

Centkowski J., *Założenia dydaktyczne projektu programu historii klasy V szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1981, nr 4, s. 213–215.

Centkowski J., *Zreformowane programy nauczania historii w klasach V–VI szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1983, nr 3, s. 247–251.

Centkowski J., *Rozkład materiału nauczania historii w kl. VI szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1983, nr 3, s. 259–267.

Centkowski J., *Uwagi o nowym programie nauczania historii w klasie VII szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1983, nr 6, s. 539–541.

Centkowski J., *Rozkład materiału nauczania historii w klasie VII szkoły podstawowej (propozycja)*, „Wiadomości Historyczne” 1983, nr 6, s. 545–556.

Centkowski J., *Programy nauczania historii w klasie VIII szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1984, nr 5–6, s. 458–461.

Centkowski J., *Propozycje rozkładu materiału nauczania historii w klasie VIII szkoły podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1984, nr 5–6, s. 466–478.

Centkowski J., *Uwagi o zreformowanym programie nauczania historii w szkole podstawowej (klasy IV–VIII)*, „Wiadomości Historyczne” 1985, nr 2, s. 154–156.

Centkowski J., *Modernizacja nauczania programów historii szkół ponadpodstawowych*, „Wiadomości Historyczne” 1985, nr 4, s. 311–315.

Centkowski J., *Program obszerny, ale realny*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 3, s. 242–243.

Centkowski J., *O nauczaniu historii w Drugiej Rzeszy*, „Wiadomości Historyczne” 1987, nr 1, s. 37–42.

Centkowski J., *Dydaktyka historii w RFN*, „Wiadomości Historyczne” 1987, nr 2, s. 141–146.

Centkowski J., *Redukcja materiału historii w szkole podstawowej*, „Wiadomości Historyczne” 1987, nr 2, s. 147–152.

Centkowski J., *Dzieje najnowsze w programach i podręcznikach szkolnych*, „Wiadomości Historyczne” 1987, nr 6, s. 531–540.

Centkowski J., *O nauczaniu historii w Republice Weimarskiej*, „Wiadomości Historyczne” 1988, nr 3, s. 205–218.

Centkowski J., *System szkolnej edukacji historycznej w Trzeciej Rzeszy*, „Wiadomości Historyczne” 1988, nr 6, s. 510–525.

Centkowski J., *Tendencje w nauczaniu historii w Republice Weimarskiej (1918–1932)*, „Przegląd Humanistyczny” 1988, nr 6, s. 31–52.

Centkowski J., *O nauczaniu historii w Trzeciej Rzeszy*, „Przegląd Humanistyczny” 1989, nr 1, s. 103–126.

Centkowski J., *Główne kierunki w dydaktyce historii w Republice Federalnej Niemiec*, „Wiadomości Historyczne” 1989, nr 4, s. 340–346.

Centkowski J., *Metody i techniki badania wiedzy historycznej uczniów szkół podstawowych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” 1989, t. 23, s. 97–103.

Centkowski J., *Dzieje Niemiec*, „Wiadomości Historyczne” 1991, nr 2, s. 118–119.

Centkowski J., *Kierunki badań dydaktyczno-historycznych w Republice Federalnej Niemiec*, „Wiadomości Historyczne” 1991, nr 4, s. 215–223.

Centkowski J., *Współczesne przemiany w europejskiej dydaktyce historii*, „Wiadomości Historyczne” 1992, nr 3, s. 148–155.

Centkowski J., *Modernizacja szkolnej edukacji historycznej w Republice Federalnej Niemiec*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 2, s. 89–97.

Centkowski J., *Model dydaktyczny niemieckich podręczników historii*, „Wiadomości Historyczne” 1994, nr 5, s. 280–284.

Centkowski J., *Od dziedzicznej wrogości do dobrego sąsiedztwa – Polacy i Niemcy na drodze do Europy*, „Wiadomości Historyczne” 2003, nr 1, s. 58–60.

Centkowski J., *Szkoła w RFN i NRD wobec idei zjednoczenia Niemiec*, „Wiadomości Historyczne” 2003, nr 2, s. 93–106.

Centkowski J., *Oświata niemiecka wobec integracji europejskiej*, „Wiadomości Historyczne” 2004, nr 1, s. 21–30.

Centkowski J., *Europejska edukacja historyczna XXI wieku*, „Wiadomości Historyczne” 2004, nr 4, s. 206–213.

Okła G., Centkowski J., *Wielokulturowość a mniejszości narodowe w nauczaniu historii w Polsce*, „Wiadomości Historyczne” 2006, nr 1, s. 20–29.

Alan Kujawa – absolwent studiów I stopnia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierunek: historia, specjalność: nauczycielska. Zainteresowania badawcze: historia XX wieku, współczesna dydaktyka historii.
e-mail: alan.kujawa@wp.pl

Antoni Stark (1941–2025) – geograf, oświatowiec... przyjaciół edukacji historycznej

Immanuel Kant napisał: „Geografia i historia wypełniają całą objętość naszego poznania, mianowicie geografia – przestrzeń, historia – czas”¹. Obie te ważne sfery – w wymiarze edukacyjnym – realizował Antoni Stark, który zmarł 11 marca 2025 roku.

Uroczystości pogrzebowe odbyły się cztery dni później w toruńskim Sanktuarium Miłosierdzia Bożego i św. Siostry Faustyny. Miejscem wiecznego spoczynku został Cmentarz Komunalny nr 2 w Toruniu, przy ul. Grudziądzkiej.

Antoni Stark zasłużył na naszą wdzięczną pamięć.

Urodził się 29 kwietnia 1941 w Pogódkach, kocięskiej wsi (w powiecie starogardzkim) szczytującej się dwunastowiecznym rodowodem. Jednak znaczną część dzieciństwa i młodości spędził w Kościerzynie, jednym z głównych ośrodków Kaszub. Tu ukończył szkołę podstawową oraz liceum ogólnokształcące. Maturę uzyskał w 1959 roku. Następnie kształcił się w Studium Nauczycielskim, a później studiował geografię na Uniwersytecie Gdańskim.

Swoje życie zawodowe na stałe związał z Toruniem. W mieście tym zaczął pracować jako nauczyciel geografii w Technikum Przemysłu Młynarskiego, a następnie pełnił funkcję dyrektora Szkoły Podstawowej nr 22. W kolejnych latach zdobywał nowe doświadczenia. Został wiceprezesem



Fot. 1. Antoni Stark. Ze zbiorów Marcina Starka

zarządu ds. kształcenia w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego oraz metodykiem ds. ustawicznego kształcenia w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Toruniu. Nie zadawał się jednak instytucjonalnym awansem. Potrzebował swobodniejszej przestrzeni i poszukiwał nowych inspiracji.

Nawiązał kontakty z działaczami Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich – organizacji pozarządowej, która zajmowała się oświatą dorosłych. Doprowadził do

¹ Cyt. za: A. Rykała, *Dlaczego razem? Uwagi o relacjach między geograficzno-historyczną i geograficzno-polityczną perspektywą metodologiczną i poznawczą*, „Studia z Geografii Politycznej i Historycznej” 2012, t. 1, s. 13–14.

zawiązania się Komitetu Założycielskiego, a następnie (w 1987 roku) do utworzenia Oddziału Stowarzyszenia w Toruniu. Został prezesem Zarządu.

Pełniąc tę funkcję, propagował doskonale nie zawodowe nauczycieli i różne formy nowatorstwa pedagogicznego. Odegrał ważną rolę w utworzeniu Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Toruniu. Zainicjował działalność wydawniczą, najpierw w formie prostych, czarnobiałych skryptów.

Swoją inwencję i energię mógł pełniej okazać po rozpoczęciu zmian ustrojowych w Polsce w 1989 roku. Podjął – jak się miało później okazać – przełomową decyzję: wydawanie podręczników i materiałów dydaktycznych do geografii dla szkół średnich, a później również dla gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Do współpracy autorskiej zapraszał pracowników naukowych UMK, a wkrótce też metodyków i nauczycieli z różnych ośrodków w kraju. Działania te zaowocowały utworzeniem Ogólnopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Geografii (OCDNG).

Antoni Stark nawiązał do pięknej przedwojennej tradycji popularyzowania geografii i jej nauczania przez metodyków geografii, wybitnych nauczycieli geografii i profesorów uniwersytetów. Był jednak otwarty na wyzwania współczesności. Świadczyło o tym m.in. wydanie podręcznika *Geografia Polski* dla szkoły średniej w języku angielskim. Antoni Stark organizował warsztaty dwujęzyczne dla nauczycieli geografii, nie tylko z Polski, ale i Europy. Uczestniczył w zebraniach Komisji Edukacji Geograficznej PTG, konferencjach organizowanych przez uniwersyteckie jednostki dydaktyki geografii (m.in. w Toruniu i Sosnowcu), a także w seminariach metodycznych².

Innym nurtem wydawniczym Oddziału stały się publikacje (biuletyny i zeszyty) przeznaczone dla szkół odzieżowych. W tym zakresie istotną rolę odegrała Elżbieta Stark. Wspierała ona męża we wszystkich innych formach działalności oświatowej.



Fot. 2. Komisja Polsko-Litewska, 2005. Od lewej: prof. Adam Suchoński – przewodniczący strony polskiej, Antoni Stark – gospodarz spotkania, Jerzy Bańkowski – konsul honorowy Litwy w Toruniu. Ze zbiorów Marcina Starka

Jako dobry menedżer Antoni Stark stworzył nowoczesną bazę szkoleniową, która mieściła się przy ul. PCK 9. Baza obejmowała salę wykładową, pomieszczenia do pracy w grupach, zaplecze oraz miejsca noclegowe dla 15 osób³.

Po takich doświadczeniach Antoni Stark podjął kolejną istotną decyzję. Było nią wkroczenie na pole szkolnej edukacji historycznej. Rozpoczęło się w 2002 roku – od programu i podręcznika *Historia i wiedza o społeczeństwie* dla zasadniczych szkół zawodowych. To skromne przedsięwzięcie zostało bardzo przychylnie przyjęte przez nauczycieli. Zachęciło to do dalszych dokonań w zakresie programów i podręczników dla szkół średnich i gimnazjów. Do uczestnictwa w tych działaniach Antoni Stark zaprosił kilkunastu autorów z różnych miejscowości. Szczególnie cenił nauczycieli praktyków, dobrze znających realia polskiej edukacji. Szybko poszerzył ofertę. W Toruniu zaczęto wydawać nie tylko podręczniki do historii (opatrzone wspólnym tytułem *Poznajemy przeszłość*), ale również do wiedzy o społeczeństwie i wiedzy o kulturze. Podręczniki do historii zaczęły ukazywać się także w języku angielskim.

² Komisja Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, *Ad memoriam*, <https://www.kegptg.uni.lodz.pl/ad-memoriam> [dostęp: 15.09.2025].

³ M. Stark, *Monografia Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Toruniu 1987–2014*, Toruń 2014, s. 51.

Korzystając z doświadczeń w zakresie edukacji geograficznej, Antoni Stark wsparł inicjatywę powołania Ogólnopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Historii (OCDNH)⁴. Centrum prowadziło konferencje przedmiotowo-metodyczne w toruńskiej siedzibie, ale przede wszystkim liczne wyjazdowe warsztaty dla nauczycieli w całym kraju, nie tylko w największych miastach. Organizowało też wykłady dla studentów historii, np. na Uniwersytecie Zielonogórskim oraz na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Toruńską bazę szkoleniową Antoni Stark udostępniał do wielu inicjatyw związanych z edukacją historyczną i obywatelską. Oto kilka przykładów. W 2006 roku OCDNH wspólnie z Muzeum Historii Polski przeprowadziło konferencję naukową na temat wychowania patriotycznego. W marcu 2005 roku w siedzibie OCDNH toczyły się obrady Prezydium PTH. Wkrótce odbyło się posiedzenie Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów ds. treści podręczników szkolnych z historii i geografii. Dwa lata później toczyły się tam obrady Polsko-Litewskiej Komisji Ekspertów⁵.

Szczególną zasługą Antoniego Starka dla edukacji historycznej okazały się Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Były one organizowane przez trzy podmioty: Polskie Towarzystwo Historyczne, Ogólnopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli Historii, a także Zakład Metodologii, Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie UMK w Toruniu. Stały się wydarzeniem cyklicznym – trwały kilkanaście lat (od 2004 do 2017 roku).

Obrady toczyły się w siedzibie OCDNH oraz na Wydziale Nauk Historycznych UMK. Stanowiły forum prezentowania inicjatyw oraz wymiany doświadczeń. Nie kończyły się tylko na zgłoszonych wystąpieniach i na plenarnej dyskusji. Do niektórych spraw wracano w bardziej kameralnych warunkach. Uczestnikami spotkań byli – na równorzędnych prawach – pracownicy naukowcy z wielu ośrodków akademickich oraz dydaktycy i nauczyciele pracujący w różnego typu szkołach. Przyjeżdżali też goście z zagranicy, m.in. z Wielkiej Brytanii, Francji, Szwecji, Ukrainy i Łotwy. W najlepszym tego słowa znaczeniu dochodziło do spotkań osób zaangażowanych w teorię oraz praktykę szkolnej edukacji historycznej. Słowo

„spotkania” w nazwie wydarzenia nie było przypadkowe. Warto przytoczyć znamienne opinie: „Idea połączenia wysiłków wielu ośrodków naukowych [...] z postulatami środowisk nauczycielskich wdrażających na co dzień reformę edukacji znalazła swój wyraz już w samym tytule”⁶.

Antoni Stark, nie ingerując w merytoryczny przebieg obrad, czuwał nad wieloma sprawami. Występował w roli troskliwego i życzliwego gospodarza. Wszystkich, którzy przyjechali na spotkania, traktował jako swoich gości. Przyczyniał się do umacniania poczucia wspólnoty, niekiedy wręcz przyjacielskiej. Udostępniał reprezentacyjną salę obrad wraz z zapleczem. Dbał o całą logistykę wydarzenia. Organizował też wyjazdy do wielu miejsc na ziemi chełmińskiej i na Kujawach (m.in. do Golubia-Dobrzynia, Lubostronia i Kruszwicy), w których uczestnicy spotkań mogli poznać i przeżyć ślady naszej historii.

Ze środków finansowych Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, a później spółki SOP Oświatowiec Toruń, wydane zostały publikacje zawierające teksty wszystkich wystąpień na kolejnych Spotkaniach. Otrzymaliśmy cykl dwunastu książek jakże przydatnych dla osób zainteresowanych szkolną edukacją historyczną. Analiza ich treści zasługuje na osobne opracowanie. Warto zwrócić jednak uwagę, że pierwsza i dwie ostatnie pozycje z tego cyklu tworzą znamienne klamrę: od tradycji i mitów do tradycji i nowoczesności, a także reformowania edukacji historycznej⁷. Inną serią wydawniczą finansowaną dzięki zaangażowaniu Antoniego Starka był „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Historycznego”. Seria ta obejmowała dziewięć zeszytów.

Antoni Stark sponsorował także okręgowe zawody Olimpiady Historycznej oraz konkursy

⁶ M. Strzelecka, *Od Toruńskich Spotkań Dydaktycznych do I Forum Edukacji Historycznej*, „Wiomości Historyczne” 2023, nr 2, s. 57.

⁷ *Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, pod. red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej i M. Ziolkowskiego, Toruń 2004 („Toruńskie Spotkania Dydaktyczne” t. I); *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, pod. red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej, A. Wieczorek i Ł. Wróbla, Toruń 2016 („Toruńskie Spotkania Dydaktyczne” t. XI); *Reformowanie edukacji historycznej*, pod. red. J. Orzeł, S. Roszaka, M. Strzeleckiej, A. Wieczorek, Toruń 2017 („Toruńskie Spotkania Dydaktyczne” t. XII).

⁴ Tamże, s. 59 i 61.

⁵ Tamże, s. 97–98.



Fot. 3. Antoni Stark odbiera Medal im. Tomasza Rogali z rąk przewodniczącego Rady Miasta Kościerzyny, 2014. Medal przyznany został za „niestrudzoną wolę utrwalania etosu kaszubskiego”. Ze zbiorów Marcina Starka

historyczne. Za pośrednictwem Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” pomagał doposażyć w podręczniki polskie szkoły na Litwie i Białorusi.

Metaforycznie można stwierdzić, iż Antoni Stark uległ urokowi różnych wymiarów historii, także regionalnemu i lokalnemu. Wspierał inicjatywy dotyczące dziejów Torunia oraz Kaszub, a zwłaszcza Kościerzyny. Dał się poznać m.in. jako hojny sponsor nagród dla uczniów – uczestników konkursów kościerskich szkół. To miasto, doceniając jego zaangażowanie i zasługi dla Kościerzyny, uhonorowało Go medalem im. Tomasza Rogali⁸.

⁸ Komisja Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, *Ad memoriam*, dz. cyt.

Funkcję prezesa Oddziału Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Toruniu pełnił do 2014 roku. Wtedy bowiem Stowarzyszenie – ze względów formalnych, a nie finansowych – postawiono w stan likwidacji. Spadkobiercą toruńskiego Oddziału stała się spółka SOP Oświatowiec Toruń, którą Antoni Stark kierował przez pięć lat. Później funkcję tę przekazał swojemu następcy. Jednak w razie potrzeby wspierał go swoimi radami i doświadczeniem.

Antoni Stark był człowiekiem sukcesu – zarówno w wymiarze prestiżowym, jak i finansowym. Sukces ten osiągnął dzięki kilku czynnikom – zwłaszcza swojej intensywnej pracy (również fizycznej), umiejętności kierowania coraz liczniejszym zespołem ludzi, a niekiedy dzięki iście hazardowym decyzjom.

Pozostał w naszej pamięci jako człowiek bezpośredni, serdeczny, życzliwy i otwarty na potrzeby innych. Spieszył z pomocą potrzebującym. Korzyściami wynikającymi ze swojej pracowitości i przedsiębiorczości dzielił się z wieloma osobami, które potrzebowały wsparcia.

Był jednym ze współautorów książki wydanej z okazji jubileuszu Zofii Teresy Kozłowskiej. Swoją tekst dotyczący Pani Prezes Polskiego Towarzystwa Historycznego zakończył frazą: „Dziękuję losowi, że na mojej drodze spotkałem tak dobrego człowieka”⁹. Taka sama refleksja zapewne towarzyszy wielu osobom, które wspominają Antoniego Starka.

⁹ A. Stark, *Zofia Kozłowska, czyli warto być przyzwoitym*, [w:] *HistorioZofia. Księga jubileuszowa Zofii Teresy Kozłowskiej*, red. D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, Warszawa 2016, s. 139.

Stanisław Zajęc – ukończył Wydział Historii oraz studia podyplomowe na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Emerytowany nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie. Były członek Rady redakcyjnej „Wiadomości Historycznych”, a także egzaminator OKE w Warszawie. Rzeczoznawca podręcznikowy przy MEN. Współautor i autor podręczników oraz programów nauczania. Autor wielu innych publikacji dotyczących edukacji historycznej, dziejów lokalnych i popularyzowania historii.
e-mail: stanislaw.za@gmail.com

Mariusz Ausz

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0001-7014-8164

Kamil Michaluk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0002-0883-4152

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 45–47

ISSN 3071-6942

Lubelskie Forum Dydaktyczne „Edukacja, Kultura, Wychowanie”

(Kazimierz Dolny, 23–25 maja 2025 r.)

Rozwój interakcji w ramach środowiska naukowego, wymiana doświadczeń, prezentacja czasami bardzo nowatorskich badań – te i inne cele przyświecały tegorocznemu Lubelskiemu Forum Dydaktycznemu „Edukacja, Kultura, Wychowanie”, które odbyło się pomiędzy 23 a 25 maja w gościnnych murach Ośrodka Szkoleniowo-Wypoczynkowego UMCS Albrechtówka w Kazimierzu Dolnym. Konferencja była kontynuacją naukowych spotkań dydaktycznych,

które miały miejsce rok wcześniej na Wydziale Historii i Archeologii UMCS. Pomysłodawcą wydarzenia był prof. Mariusz Ausz, którego wspomogli pracownicy Katedry Historii Społecznej i Edukacji UMCS: prof. Dariusz Szewczuk, dr Joanna Bugajska-Więclawska i dr Kamil Michaluk.

Wydarzenie pomyślane zostało jako forum dla wymiany myśli, wyników badań i doświadczeń kilku środowisk naukowych, których badania związane są z edukacją. Chodzi nie tylko



Fot. 1. Obrady. Fot. Mariusz Ausz



Fot. 2. Wycieczka po Kazimierzu Dolnym. Fot. Mariusz Ausz

o historyków szkolnictwa, ale też badaczy myśli pedagogicznej czy dydaktyków. Jednocześnie reprezentowane były najważniejsze ośrodki akademickie w kraju, gościliśmy badaczy m.in. z Wrocławia, Warszawy, Opola, Szczecina, Katowic, Poznania, Rzeszowa, Bydgoszczy czy Krakowa. Dodatkową wartością spotkania była jego międzypokoleniowość: w konferencji wzięli udział zarówno doktoranci, jak i dzielący się swoim doświadczeniem nestorzy środowiska, tu wymienić można choćby prof. Grażynę Pańko i prof. Krystynę Wróbel-Lipową.

Konferencja rozpoczęła się 23 maja br. w godzinach popołudniowych; na pierwszy dzień obrad zaplanowane były następujące wystąpienia: prof. Marii Stinii – *Sukcesy i porażki prywatnych gimnazjów w autonomicznej Galicji*, prof. Marka Białokura – *Zdolność odczuwania związku między terażniejszością a przeszłością atrybutem cywilizowanego człowieka. Rola szkolnych podręczników historii w kształtowaniu kultury historycznej polskiej młodzieży od KEN do MEN*, prof. Teresy

Maresz – *Nowe spojrzenie na źródła w edukacji historycznej*, dr Małgorzaty Skotnickiej-Pałki – *Wypoczynek letni dzieci i młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym*, dr Ewy Barnaś-Baran – *Studium Nauczycielskie w Rzeszowie w latach 1955–1971* oraz prof. Karola Sanojcy – *Międzynarodowa aktywność pracowników Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego w okresie PRL (1969–1989)*. Po wystąpieniach i dyskusji dalsza wymiana poglądów i doświadczeń kontynuowana była w swobodniejszej atmosferze na kolacji i wspólnym grillu. Drugiego dnia obrad wygłoszono następujące referaty: lic. Jakub Nowocin – *Edukacja obywatelska we współczesnej szkole. Analiza podstaw programowych do wiedzy o społeczeństwie (1999–2024) oraz edukacji obywatelskiej (2025)*, mgr Łukasz Pieróg – *Student i profesor na staropolskim Uniwersytecie Krakowskim. Ludzki wymiar relacji*, dr Joanna Mercik – *Gdy algorytm spotyka historię: Nowe technologie w edukacji obywatelskiej i historycznej*, prof. Maciej Fic – *Oczekiwania nauczycieli*

wobec szkolnej edukacji historycznej, mgr Marta Włodarczyk-Rybacka – *Wychowanie starszej młodzieży żeńskiej w Związku Harcerstwa Polskiego, na przykładzie artykułów w czasopiśmie „Skrzydła”*, mgr Arkadiusz Maksim – *Lekcje historii oraz wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej jako okazja poznania pojęć ekonomicznych*, mgr Dorota Gajda-Szczegielniak – *Projekty edukacyjne (o) polskich licealistek i ich rola w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, mgr Karolina Biedka – *Podręczniki do historii w szkolnej edukacji – kierunki badań, cele i wyzwania*, mgr Leokadia Drożdż – *Nagroda im. Jana i Wojciecha Wawrzynków. Konkurs Instytutu Śląskiego na pracę magisterską i jego potencjał w akademickiej dydaktyce historii*, prof. Jacek Kulbaka – *Tradycje i teraźniejszość w edukacji specjalnej w Polsce. Wyzwania XXI wieku* oraz prof. Barbara Techmańska – *Początki funkcjonowania Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego – badania i dydaktyka*.

W niedzielę 25 maja nastąpiło zakończenie konferencji i pożegnanie uczestników.

Konferencja, jak widać, przyniosła duże zróżnicowanie tematyczne, jeśli chodzi o prezentowane referaty, co uważamy za zaletę takich spotkań. Oprócz wystąpień poświęconych dydaktyce nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie znalazły się referaty poświęcone historii oświaty, działalności organizacji oświatowych, roli sztucznej inteligencji w edukacji czy zogniskowane na trudnościach pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Każdy z paneli kończył się konstruktywną dyskusją, która niejednokrotnie przenosiła się w kuluary. Naukowej uczcie towarzyszyły aktywności integracyjne, w tym zwiedzanie pięknego Kazimierza Wielkiego i jego najbliższej okolicy.

Lubelskie Forum Dydaktyczne, którego druga edycja została już zapowiedziana na przełom maja i czerwca 2026 r., stanie się z pewnością konferencją ważną dla środowiska, ale także promocji naszej Alma Mater. O dobrym odbiorze pierwszej odsłony konferencji niech świadczą głosy uczestników, którzy już teraz zapowiedzieli swój przyjazd za rok.

Mariusz Ausz – dr hab., prof. UMCS, kierownik Katedry Historii Społecznej i Edukacji Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jego zainteresowania badawcze obejmują historię oświaty oraz dydaktykę historii. W ramach prowadzonych badań skupia się na problematyce współczesnej edukacji historycznej, zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem procesu kształcenia przyszłych nauczycieli historii. Istotny obszar jego zainteresowań stanowi również edukacja muzealna oraz ruch rekonstrukcyjny, traktowane jako formy pozaszkolnej edukacji historycznej i upowszechniania wiedzy o przeszłości.

mail: mariusz.ausz@mail.umcs.pl

Kamil Michaluk – dr, adiunkt w Katedrze Historii Społecznej i Edukacji Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania badawcze koncentrują się na historii Kościoła, katolickiej nauce społecznej, historii myśli ekonomicznej i ekologicznej.

mail: kamil.michaluk@mail.umcs.pl

Arkadiusz Maksim

Szkola Doktorska Uniwersytetu Opolskiego

ORCID: 0009-0009-1845-3060

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 48–53

ISSN 3071-6942

Historia dla pokolenia Z

Sprawozdanie z obrad II Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii

Maj 2025 roku obfitował w ważne wydarzenia, tak w Polsce, jak i na świecie. Początek tego miesiąca to kolejna rocznica uchwalenia Konstytucji 3 maja, 7 maja rozpoczęło się konklawe po śmierci papieża Franciszka, a już dzień później wybrano kardynała Prevosta, który przyjął papieskie imię – Leon XIV. 18 maja odbyła się w Polsce pierwsza tura wyborów prezydenckich, a do

drugiej tury dostali się Rafał Trzaskowski oraz Karol Nawrocki. Jednak oczy dydaktyków historii zwrócone były w tym miesiącu na Górę św. Anny, gdzie w dniach 7–9 maja odbywał się II Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii.

Przygotowania drugiej edycji Kongresu podjęły się dwie uczelnie – Uniwersytet Opolski oraz



Fot. 1. II Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii. Fot. Michał Hankus



Fot. 2. II Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii. Fot. Jakub Nowocin

Uniwersytet Śląski, wspólnie z Sekcją Dydaktyki Historii PAN oraz Instytutem Śląskim w Opolu. Na miejsce spotkania młodych badaczy nauczania historii z całej Polski organizatorzy wybrali położoną między Opolem a Katowicami, malowniczą i mającą bogatą historię miejscowość – Górę Świętej Anny.

Głównym motywem organizowanej konferencji była dydaktyka historii (teoria i praktyka) z perspektywy pokolenia Z i rozważania, czy konieczna jest jej rewolucja, czy ewolucja. Nie zabrakło również miejsca na dyskusje o nowoczesnych narzędziach edukacyjnych, sztucznej inteligencji, grach edukacyjnych czy po prostu o tym, jak uczynić uczenie się historii bardziej angażującym młodych ludzi i dostosowanym do potrzeb tego pokolenia oraz współczesnego świata.

Zakwalifikowani uczestnicy pojawili się 7 maja w Domu Pielgrzyma, który stał się siedzibą obrad na kolejne dni. Kongres rozpoczął się od zwiedzania historycznego oraz przyrodniczego bogactwa regionu, a mogliśmy je poznać dzięki uprzejmości Beaty Wielgosik z miejscowego parku krajobrazowego.

Właściwe obrady Kongresu rozpoczęły wypowiedzi członków komitetów – naukowego oraz organizacyjnego. Prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska, dr Bartosz Jan Kuświk

(Instytut Śląski w Opolu), prof. Maciej Fic (UŚ) oraz prof. UO dr hab. Marek Białokur podkreślali znaczenie tego typu konferencji jako przestrzeni wymiany doświadczeń między studentami, doktorantami a badaczami z większym dorobkiem naukowym. Dodatkowo jest to znakomita okazja do zawiązania nowych znajomości, wymiany doświadczeń oraz powstawania nowych projektów i pomysłów na kształtowanie dydaktyki historii. Michał Hankus (UŚ) oraz Arkadiusz Maksim (UO) z komitetu organizacyjnego konferencji wyrazili nadzieję, że Kongres będzie okazją do rzeczowych i inspirujących rozmów. Podkreślili także, że ich celem było stworzenie wydarzenia, którego uczestnicy wyjadą z nowymi pomysłami badawczymi i kontaktami mogącymi przerodzić się w ciekawe projekty w przyszłości.

Sesja plenarna I: Cyfrowe narzędzia w dydaktyce

Prowadzenie: prof. UKEN dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska

Prelegenci: Katarzyna Witek-Dryjańska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *Narzędziownik nauczycieli – cyfrowy warsztat nauczycielki/nauczyciela historii*; Kamila Kościuszko (Uniwersytet Komisji Edukacji

Narodowej w Krakowie), *AI jako narzędzie dydaktyczne pomagające uczniom w uczeniu się historii*; Kinga Kocot (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), *Czy YouTube jest nowym sposobem nauczania historii?*; Michał Hankus (Uniwersytet Śląski w Katowicach), *Aplikacje mobilne jako narzędzie do nauki historii*

Prelegenci z pierwszego panelu zgodnie podkreślali istotne znaczenie włączania aplikacji internetowych czy narzędzi mobilnych do toku lekcji, aby uatrakcyjnić edukację historyczną. Ważne miejsce w rozważaniach zajęło także umiejętne używanie sztucznej inteligencji – zarówno przez nauczyciela (przygotowanie zajęć, uatrakcyjnianie treści), jak i ucznia (samodzielne zdobywanie wiedzy i angażowanie się w lekcję).

Sesja plenarna II: Gry planszowe w edukacji historycznej

Prowadzenie: prof. Maciej Fic

Prelegenci: Szymon Wytlib (Uniwersytet Szczeciński), *Walory gier planszowych „Cywilizacja: Poprzez wieki” oraz „Trekking przez historię” w edukacji historycznej*; Marek Blacha (Instytut Historii Nauki PAN), *Między grywalnością a warstwą edukacyjną: proces tworzenia historycznej*

gry planszowej na przykładzie „Akcji protestacji”; Marta Włodarczyk-Rybacka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *Harcerskie sposoby – tropy jako potencjalna metoda dydaktyczna w edukacji historycznej*; Martyna Niedźwiedz, Hanna Rapacka (Uniwersytet Śląski w Katowicach), *Wehikuł czasu: gry planszowe na szkolnej lekcji historii*

W części poświęconej grom planszowym uczestnicy Kongresu skupili się na omówieniu konkretnych gier oraz wartości edukacyjnej każdego z prezentowanych tytułów. Dodatkowo dzielili się swoimi spostrzeżeniami obejmującymi zarówno proces tworzenia gier planszowych, jak i wykorzystanie gier terenowych czy harcerskich tropów w celu rozwijania myślenia strategicznego i lepszego zrozumienia realiów historycznych.

Sesja plenarna III: Gry wideo i seriale w edukacji historycznej

Prowadzenie: dr Hubert Mazur

Prelegenci: Dawid Musialik (Uniwersytet Warszawski), *Rola gier wideo z gatunku Grand Strategy w nauczaniu historii u pokolenia Z*; Antoni Razowski, Szczepan Szkółka (Uniwersytet



Fot. 3. II Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii. Fot. Marek Białokur



Fot. 4. II Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii. Fot. Marek Białokur

Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), *Granie w gry wideo z tłem historycznym a zainteresowanie historią*; Monika Sobczak (Uniwersytet Opolski), *Edukacyjny potencjał serialu „Peaky Blinders” i jego wykorzystanie na lekcjach historii – szanse oraz zagrożenia*

W trzeciej części Kongresu poddano analizie potencjał edukacyjny (rozwój umiejętności, uatrakcyjnienie zajęć, popularyzacja wiedzy) oraz ograniczenia (upraszczanie faktów, wysoki próg wejścia, ryzyko błędów historycznych) gier wideo oraz seriali historycznych. Prelegenci pokazali również, jak można wykorzystać te nośniki do omawiania realiów danej epoki, ale też wskazali zagrożenie mieszania przez nieświadomego ucznia fikcji z faktami.

Sesja plenarna IV: Historia lokalna i edukacja regionalna

Prowadzenie: prof. UAM dr hab. Danuta Koniczka-Śliwińska

Prelegenci: Julia Panasz, Emilia Hedzielska (Uniwersytet Szczeciński), *W poszukiwaniu lokalnych bohaterów historycznych. Problemy edukacji regionalnej na Pomorzu Zachodnim*; Cezary Ruchała (Uniwersytet Komisji Edukacji

Narodowej w Krakowie), *Wykorzystanie nowoczesnych metod dydaktycznych w nauczaniu historii lokalnej*; Bartosz Szostek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), *Lokalny bohater jako niezrównany przewodnik po przeszłości na przykładzie losów Jana Kędziora*

Uczestnicy tej sesji skupili się na ukazaniu, jak postaci oraz treści regionalne można połączyć z obowiązującą podstawą programową, oraz na pokazaniu sensu ich stosowania w procesie edukacyjnym. Zaprezentowane zostały także innowacyjne narzędzia do popularyzacji dziedzictwa regionu.

Sesja plenarna V: Interdyscyplinarność w edukacji historycznej

Prowadzenie: prof. UO dr hab. Marek Białokur

Prelegenci: Dawid Górny (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *Analiza obecności oraz wykorzystanie potencjału edukacyjnego malarstwa Jacka Malczewskiego na lekcjach historii i języka polskiego w szkole podstawowej – ujęcie interdyscyplinarne*; Julia Szymańska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *„Chcę uczyć inaczej!” – wizja edukacji historycznej oczami studentki I roku*

Prelegenci w piątej części Kongresu koncentrowali się na interdyscyplinarnym podejściu do edukacji historycznej. Wystąpienia ukazały, jak można wykorzystać sztukę (konkretnie malarstwo Jacka Malczewskiego) oraz perspektywę i doświadczenia młodych ludzi w celu wzbogacenia edukacji historycznej.

Sesja plenarna VI: Historia społeczno-gospodarcza i biografistyka w edukacji historycznej

Prowadzenie: prof. US dr hab. Małgorzata Machalek

Prelegenci: Michał Knapik (Uniwersytet Wrocławski), *Dydaktyczne funkcje historii w średnio-wiecznej Brytanii (VII–VIII w.)*; Mateusz Kurkowski (Uniwersytet Wrocławski), *Biografistyka w służbie dydaktyki – parenetyka XVIII-wieczna na przykładzie wybranych biografii ze szczególnym uwzględnieniem „Historii” Jana Karola Chodkiewicza*; Arkadiusz Maksim (Uniwersytet Opolski), *Wykorzystanie historii gospodarczej w edukacji historycznej – jak zainteresować uczniów zagadnieniami ekonomicznymi?*

Ostatni tego dnia panel dotyczył z jednej strony wykorzystania postaci historycznych do przybliżenia „ludzkiego” aspektu historii, kształtowania wzorców osobowych oraz przekazania wartości, a z drugiej prezentowania treści ekonomicznych w sposób angażujący ucznia i zrozumiały dla niego.

Pierwszy dzień obrad zwińczyło zwiedzanie Muzeum Czynu Powstańczego w Górze św. Anny. Uczestników oprowadzał mgr Robert Wencel, który w pasjonujący sposób przedstawił bogactwo historyczne regionu, koncentrując się szczególnie na wydarzeniach związanych z powstaniami śląskimi oraz plebiscytem na Górnym Śląsku. Opowieści przewodnika były wzbogacone licznymi ciekawostkami i anegdotami. Spotkanie w muzeum stało się okazją do głębszego poznania realiów życia mieszkańców regionu w burzliwym okresie między wojnami światowymi. Zwieńczeniem wieczoru było powstańcze ognisko, przy którym kontynuowano rozmowy o historii, jej popularyzacji oraz metodach nauczania. Był to ostatni punkt programu pierwszego dnia obrad. Następnego ranka

rozpoczęła się druga część dyskusji na temat dydaktyki historii w Polsce.

Sesja plenarna VII: Wnioski z badań nad edukacją historyczną i obywatelską

Prowadzenie: prof. Maciej Fic

Prelegenci: Jakub Nowocin (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *Edukacja obywatelska w Polsce a pokolenie Alfa – odpowiedź na wyzwania?*; Szymon Mikrut (Uniwersytet Zielonogórski), *Edukacja historyczna oczyma pokolenia Z – analiza przypadku na przykładzie województwa wielkopolskiego*; Natalia Kowalska, Artur Szparaga (IV Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie, Uniwersytet Szczeciński), *Pozapodręcznikowe źródła wiedzy historycznej uczniów szkół ponadpodstawowych w świetle badań ankietowych*; Łukasz Linowski (Uniwersytet Warszawski/Szkoła Podstawowa nr 218 im. M. Kajki w Warszawie), *Fake newsy a edukacja historyczna – jak uczyć fact-checkingu? Wnioski z badania przeprowadzonego wśród nauczycieli*

Prelegenci ostatniej sesji Kongresu podkreślali potrzebę dostosowania edukacji historycznej oraz obywatelskiej do potrzeb młodego pokolenia. Postulowali oni konieczność zmian w podstawie programowej, uwzględnienie oczekiwań uczniów czy uczenie fact-checkingu. W świetle prezentowanych w trakcie tego panelu wyników badań młodzież chętnie sięga po różnorodne źródła wiedzy historycznej, jednak najrzadziej są to publikacje drukowane, co wymaga od nauczycieli dostosowania swojej pracy dydaktycznej.

Sesja podsumowująca: Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii (teoria i praktyka) z perspektywy pokolenia Z

Prowadzenie: prof. UAM dr hab. Danuta Koniczka-Śliwińska

W tej części prowadzący poszczególne sesje przedstawili syntetyczne omówienia ich przebiegu oraz kluczowych wniosków. Całość uzupełniona została o komentarze oraz dyskusję, pełną wymiany spostrzeżeń. Wystąpienia młodych badaczy pozostawiły po sobie pozytywne



Fot. 5. II Studencko-Doktorancki Kongres Dydaktyki Historii. Fot. Michał Hankus

wrażenie i umocniły przekonanie, że kierunek, w jakim zmierza dydaktyka historii, ma szansę odpowiadać na potrzeby współczesnej szkoły i kolejnych pokoleń uczniów.

Finałowym akcentem był interaktywny quiz przygotowany przez Michała Hankusa oraz Arkadiusza Maksima na platformie Mentimeter. Dzięki niemu zebrano opinie i pomysły związane z opracowywaną nową podstawą programową z historii. Wśród odpowiedzi pojawiło się wiele cennych propozycji dotyczących treści, metod i form pracy, które – jak podkreślono – mogą realnie wpłynąć na kształt przyszłych zmian w nauczaniu. Podsumowanie całej dyskusji przedstawił prof. Maciej Fic, członek zespołu pracującego nad projektem nowego rozporządzenia.

Na zakończenie ogłoszono gospodarza kolejnej edycji Kongresu – będzie nim prof. Małgorzata Machalek. Już teraz wiadomo, że trzecie spotkanie młodych dydaktyków odbędzie się za rok w Szczecinie.

Arkadiusz Maksim – mgr, doktorant w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Opolskiego, nauczyciel historii w szkole podstawowej, absolwent studiów historycznych na Uniwersytecie Opolskim. Były koordynator Klubu Austriackiej Szkoły Ekonomii w Opolu, współautor Mapy Wydatków Opola. Zainteresowania badawcze: historia gospodarcza oraz jej miejsce w szkolnej edukacji historycznej.
e-mail: arekmaksim93@gmail.com

Wybrane pomniki i miejsca pamięci w Republice Czeskiej jako element polityki historycznej państwa

Republika Czeska jest państwem niezwykle ciekawym pod względem badawczym dla polskich historyków. Wpływ na to może mieć bliskość geograficzna, etniczna, jak i historyczna Czech, które przeszły przez podobne co Polska procesy w dziejach. Interesującym tematem jest z pewnością ustosunkowywanie się Czechów do własnej przeszłości, w której nie brakowało odciskających piętno na narodzie wydarzeń i wybitnych postaci. Poniższy tekst chciałbym poświęcić pomnikom i szerzej – miejscom pamięci, traktowanym jako elementy polityki historycznej, która jest prowadzona w Republice Czeskiej. Definicję terminu „polityka historyczna” przyjmuję od Anny Wolff-Powęskiej, która określiła ją jako „świadome działanie klasy politycznej mające na celu kształtowanie zakresu i charakteru zbiorowej pamięci historycznej”¹.

Z pewnością sam termin „polityka historyczna”, jak i spór o nią nie wywołują podobnych dyskusji i kontrowersji co w Polsce, lecz nie ulega wątpliwości, iż władza w Czechach, zarówno centralna, jak i lokalna, poświęca jej uwagę. Czeska polityka historyczna jest bardziej zdecentralizowana niż polska i jest prowadzona przez wielu aktorów, a niejednokrotnie wysiłki władz państwowych, samorządowych i innych przedstawicieli społeczeństwa się łączą. Warto w kontekście Republiki Czeskiej wspomnieć o udziale

artystów w prowadzeniu polityki historycznej, co zresztą uczynię poniżej. Działania wszystkich podmiotów koncentrują się szczególnie na historii nieodległej, tzn. XX wieku, okresie I Republiki, okupacji niemieckiej i władzy komunistycznej. Z XX-wiecznych postaci historycznych kreowanych na bohaterów narodowych można wymienić chociażby pierwszego prezydenta Czechosłowacji Tomáša Garrigue’a Masaryka czy pierwszego prezydenta Republiki Czeskiej Václava Havla. Polityka historyczna w Czechach podejmuje także tematy z czasów nieco bardziej odległych i te również zostaną zaprezentowane w tej pracy.

Wachlarz instrumentów wykorzystywanych w Czechach do prowadzenia polityki historycznej jest szeroki. Wspomnieć można np. o muzeach, specjalnych instytucjach państwowych, świętach narodowych, oświacie czy nawet kinematografii. Głównymi obiektami mojego zainteresowania będą pomniki, które są jedną z najstarszych form kształtowania historycznej świadomości. Monumenty te znajdujące się w przestrzeni publicznej z założenia pełnią funkcję utrwalającą pamięć o konkretnej postaci lub wydarzeniu. Przyjmują one rozmaite formy, niekiedy łącząc rolę upamiętniającą z funkcjonalnością. Z pojęciem „pomnik” wiąże się pojęcie „miejsce pamięci”, które może być jego synonimem, ale może także oznaczać większy obszar poświęcony upamiętnieniu. Tutaj może być bliski angielskiemu terminowi *memorial*, który trudno inaczej tłumaczyć w języku polskim. Język czeski jest pod

¹ A. Wolff-Powęska, *Polskie spory o historię i pamięć. Polityka historyczna*, „Przegląd Zachodni” 2008, nr 1, s. 10.

tym względem nieco doskonalszy, gdyż tłumaczy *memorial* jednym słowem jako *památník*². W poniższym tekście skupiłem się na pomnikach niebędących „memorialami”, a które według mnie można nazwać także miejscami pamięci, gdyż jak sama nazwa wskazuje, służą upamiętnianiu. Poświęcając uwagę czeskim pomnikom, zwróciłem uwagę nie tylko na ich budowanie, ale także na inne działania wobec nich, które można uznać za przejaw prowadzenia polityki historycznej. Wybrałem cztery różniące się od siebie obiekty wzniesione w celu upamiętnienia konkretnego wydarzenia lub osoby, z których dwa nadal istnieją, jeden został zlikwidowany, a ostatni być może zostanie przywrócony. Każdy z nich jest interesującym przykładem na to, jak w Czechach postrzegane są wydarzenia z przeszłości.

Zegar astronomiczny w Brnie

Jako pomnik traktuję zegar astronomiczny w Brnie, gdyż oprócz funkcji użyteczności publicznej posiada on również funkcję upamiętniającą. W tym przypadku upamiętnia oblężenie stolicy Moraw przez wojska szwedzkie w trakcie wojny trzydziestoletniej. Wokół tego wydarzenia urosła następująca legenda. W sytuacji, gdy obrońcom zaczęło brakować zapasów i żołnierzy, armia szwedzka dowodzona przez generała Lennarta Torstensona postanowiła przypuścić ostatni atak, który miał przechylić szalę zwycięstwa. Generał przyrzekł, że jeśli miasto nie zostanie zdobyte przed zabiciem dzwonów w południe, wycofa się ze swoją armią. Wojskowy nie miał jednak pojęcia, że jego rozmowę podsłuchiwał jeden z obrońców Brna, który doniósł o tym swoim towarzyszom broni. W wyniku tego zdarzenia dzwony w Katedrze Świętych Apostołów Piotra i Pawła w Brnie zaczęły bić godzinę wcześniej, bo o 11.00. Słyszając dzwony, generał Torstenson dotrzymał słowa i zrezygnował z dalszego oblężenia³. Autentyczność tych wydarzeń jest



Fot. 1. Zegar astronomiczny w Brnie. Domena publiczna

kwestią osobną. Aczkolwiek jest ważna w kontekście brneńskiego zegara astronomicznego, który został odsłonięty z inicjatywy ówczesnego burmistrza Romana Onderki 18 września 2010 roku na placu Wolności (cz. náměstí Svobody), jednym z głównych placów Brna, w ramach 365. rocznicy oblężenia miasta.

Dzieło autorstwa czeskich rzeźbiarzy Oldřicha Rujbra i Petra Kameníka ma 6 metrów wysokości i wykonane jest z czarnego granitu sprowadzonego z Republiki Południowej Afryki. Swoim kształtem budzi różne skojarzenia, będąc jedną z najbardziej kontrowersyjnych instalacji artystycznych w Brnie. Z jednej strony przypomina ogromny pocisk⁴, a z drugiej nie brakuje

² *Památník*, „Seznam.cz Slovník”, https://slovník.seznam.cz/preklad/cesky_anglicky/památník [dostęp: 18.02.2025].

³ *Legenda o obléhání Brna Švédy*, „MilujiBrno.cz”, <https://www.milujibrno.cz/legenda-o-oblehání-brna-svedy/> [dostęp: 18.02.2025].

⁴ K. Brezovská, *Brněnský orloj. Nejkurioznější české hodiny, kde si můžete ulovit kuličku*, „Český rozhlas”,

złośliwych skojarzeń z męskim narządem płciowym⁵. Co więcej, pomimo że ten obiekt jest zegarem, to trudno właściwie ustalić, którą godzinę w konkretnej chwili wskazuje. Na ten zarzut autorzy zegara odpowiadają, że zamiar był właśnie taki, żeby czas w historycznym centrum miasta był mierzony inaczej, ponieważ jest to miejsce, gdzie ludzie mogliby chcieć żyć bez oglądania się na godzinę i porę dnia⁶. Jedyną godziną, którą można stwierdzić na podstawie zegara, jest godzina jedenasta, ponieważ w nawiązaniu do legendy o oblężeniu miasta postanowiono, że o tej godzinie w jednym z czterech otworów znajdujących się w zegarze będzie można chwycić szklaną kulkę i zabrać ją na pamiątkę. Z tego powodu codziennie około godziny jedenastej wokół zegara zbiera się grupa ludzi, a każdy, kto włoży rękę do otworu, ma nadzieję, że to on właśnie złapie wspomnianą kulkę, na której namalowane są rozmaite motywy związane z Brnem. Na specjalne okazje, np. na okres adwentu, jest też przewidziany drugi tryb dystrybucji kulek, w czasie którego wpada ona do jednego z otworów co godzinę od 11.00 do 23.00. Technické síť Brno, które sprawuje opiekę nad zegarem, w 2023 roku poinformowało, że w okresie 13 lat istnienia zegara wydał on ponad 10 tysięcy szklanych kulek⁷, które są tworzone ręcznie w hucie szkła w miejscowości Karlov koło Zdziaru nad Sazawą⁸. Można stwierdzić, że pomimo kontrowersji zegar astronomiczny stał się jedną z atrakcji

turystycznych stolicy kraju południowomorawskiego, a nawet jednym z symboli miasta.

„Uczta olbrzymów”

Kolejnym obiektem wartym uwagi jest „Hostina obrů”, czyli „Uczta olbrzymów” znajdująca się w Libercu. Zaliczam ten obiekt do pomników, pomimo że pod względem czysto funkcjonalnym jest przystankiem autobusowym, co także było zamysłem autora projektu, Davida Černého⁹. Černý jest jednym z najbardziej kontrowersyjnych artystów w Czechach, wiele jego dzieł nawiązuje w kreatywny sposób do wydarzeń współczesnych i przeszłych. To samo dotyczy obiektu, o którym będę szerzej pisał poniżej.

„Hostina obrů” powstała w 2005 roku na zlecenie libereckiego urzędu miasta i znajduje się w centrum Liberca. Jest to instalacja wykonana z brązu, obfitująca w symbolikę nawiązującą do historii miasta i czesko-niemiecko-żydowskiego dziedzictwa. Przystanek ma formę ogromnego stołu, jakby przy nim miały jeść olbrzymy, stąd nazwa. Na stole widoczna jest głowa po dekapitacji, w którą jest wbity widelec. Jest to głowa Konrada Henleina, nazistowskiego działacza w Czecho-słowacji przed układem monachijskim i lidera Partii Sudeckoniemieckiej, który dążył do przyłączenia Kraju Sudetów do III Rzeszy. Henlein urodził się we Vratislavicach nad Nisou, które współcześnie są częścią Liberca, natomiast sam Liberec (niem. Reichenberg) był miastem, które postrzegano jako stolicę Niemców zamieszkujących Czechy. Obok głowy Henleina umieszczono dwa kufle, z czego jeden z nich to niemiecki kufel piwny „kriegl” z pokrywką¹⁰, a obok niego znajduje się paczka papierosów. Na „stole” jest również wazon wzorowany na naczyniu znajdującym się w libereckim muzeum, z muchołówką,

<https://cesky.radio.cz/brnensky-orloj-nejkurioznejši-ceske-hodiny-kde-si-muzete-ulovit-kulicku-8733186> [dostęp: 18.02.2025].

⁵ I. Pergrová, *Tak trochu jiné hodiny. Brněnský orloj za třináct let vydal deset tisíc kulíček*, „Brněnský deník”, https://brnensky.denik.cz/zpravy_region/orloj-brno-casomira-penis-nabojnice-namesti-svobody-turista-dominanta.html [dostęp: 18.02.2025].

⁶ K. Brezovská, dz. cyt.

⁷ *Přes deset tisíc skleněných kulíček za téměř pět tisíc dní. Brněnský multifunkční hodinový stroj je v provozu již 13 let*, „Technické síť Brno | akciová společnost”, <https://www.tsb.cz/pres-deset-tisic-sklenenych-kulicek-za-temer-pet-tisic-dni-brnensky-multifunkcni-hodinovy-stroj-je-v-provozu-jiz-13-let/> [dostęp: 18.02.2025].

⁸ T. Kremr, M. Šenkýř, *Kulíčky pro brněnský orloj? Každá je jiná, vznikají i celé dny*, „Český rozhlas”, <https://brno.rozhlas.cz/kulicky-pro-brnensky->

[orloj-kazda-je-jina-vznikaji-i-cele-dny-8619394](https://brno.rozhlas.cz/kulicky-pro-brnensky-orloj-kazda-je-jina-vznikaji-i-cele-dny-8619394) [dostęp: 18.02.2025].

⁹ *Liberec má novou autobusovou zastávku*, „Český rozhlas”, <https://liberec.rozhlas.cz/liberec-ma-novou-autobusovou-zastavku-6022671> [dostęp: 18.02.2025].

¹⁰ *Hostina obrů – zastávka Davida Černého*, „Region Liberec”, <https://www.liberecky-kraj.cz/dr-cs/14658-hostina-obru-zastavka-davida-cerneho.html> [dostęp: 18.02.2025].



Fot. 2. Przystanek autobusowy „Uczta olbrzymów” w Libercu. Domena publiczna

na której liściach widoczne są muchy noszące hełmy żołnierzy Wehrmachtu. To jest również nawiązanie do najstarszego ogrodu botanicznego w Czechach, który znajduje się w Libercu i może poszczycić się kolekcją muchołówek. Obok wazonu jest rzeźba zabytkowej butelki piwa z korkiem, która pochodzi z browaru zamkowego Frýdlant, a także przewrócona menora symbolizująca spalenie libereckiej synagogi podczas Nocy Kryształowej w Libercu. Obecnie na miejscu synagogi stoi biblioteka, a także Nowa Synagoga. Cały „stół” jest ponadto pokryty obrusem nawiązującym do przemysłu włókienniczego rozwijającego się w Libercu¹¹. Częścią przystanku są także wykonane z brązu kosze na śmieci stylizowane na dużą puszkę, rzeźba tacy z libereckimi parówkami oraz rama rozkładu jazdy, która przypomina połączone gałązki symbolizujące tradycyjne łowiectwo regionalne.

Przyjęło się mówić o tym obiekcie właśnie „Hostina obrů”, aczkolwiek sam David Černý krytykuje to określenie i nazywa obiekt przystankiem autobusowo-czasowym, gdzie czas poniekąd zwalnia, przywołując dodatkowo wspomnienia¹². Przystanek mający formę ogromnego

stołu może stanowić metaforę wielkiej polityki, gdzie decyzje mające przemożny wpływ na życie zwykłych ludzi zapadają ponad ich głowami, w momencie kiedy zwykli ludzie mogliby na przykład czekać na autobus. Można więc stwierdzić, że tak jak w przypadku zegara astronomicznego w Brnie występuje tu połączenie elementu funkcjonalności i symboliki. „Hostina obrů” upamiętnia skomplikowane dzieje Liberca w sposób absolutnie oryginalny, przez co stała się również atrakcją turystyczną.

Pomnik Iwana Koniewa w Pradze

W tym miejscu chciałbym wspomnieć o pomniku zdemontowanym, a mianowicie o pomniku sowieckiego marszałka Iwana Koniewa autorstwa czeskich rzeźbiarzy Zdenka Krybusa i Vratislava Růžicki, który znajdował się w Pradze w latach 1980–2020. Monument ten został odsłonięty w ramach 35. rocznicy wyzwolenia Czechosłowacji spod hitlerowskiej okupacji i stanął na praskim placu Brygady Międzynarodowej (cz. Interbrigády), miejscu, w pobliżu którego w 1945 roku oddziały Armii Czerwonej były witane kwiatami przez mieszkańców czechosłowackiej stolicy. Stojący na czele tych oddziałów

¹¹ Tamże.

¹² *Liberec má novou autobusovou zastávku*, dz. cyt.



Fot. 3. Pomnik Iwana Koniewa w Pradze (usunięty w 2020 r.). Domena publiczna

Iwan Koniew później w komunistycznej Czechosłowacji był przedstawiany jako bohater, który uchronił miasto przed zniszczeniem¹³. Lokalizacja pomnika nie była przypadkowa także ze względu na fakt, iż w pobliżu znajdowała się ambasada Związku Sowieckiego (współcześnie ambasada Federacji Rosyjskiej). W odsłonięciu pomnika wzięła udział większość osób stanowiących kierownictwo Komunistycznej Partii Czechosłowacji i zajmujących najwyższe stanowiska państwowe, z wyjątkiem sekretarza generalnego Komitetu Centralnego KPCz i zarazem

¹³ *Už ne jen maršál osvoboditel: Koněvova socha dostala vysvětlující tabulky*, „ČT24”, <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/regiony/uz-ne-jen-marsal-osvoboditel-konevova-socha-dostala-vysvetlujici-tabulky-76436> [dostęp: 18.02.2025].

prezydenta Czechosłowacji Gustáva Husáka¹⁴. Obecna była również delegacja sowiecka.

Gdy w 1989 roku wskutek Jesieni Narodów dochodziło do likwidacji komunistycznych monumentów, praski pomnik Iwana Koniewa przetrwał w przeciwieństwie na przykład do jego odpowiednika w Krakowie. Nie oznacza to jednak, że nie dochodziło do sporów czy dyskusji na temat jego usunięcia z przestrzeni publicznej. Pomnik wielokrotnie był dewastowany, między innymi za pomocą czerwonej farby, a głos w obronie pomnika często zabierały władze Federacji Rosyjskiej za pośrednictwem Ministerstwa Spraw Zagranicznych. W odpowiedzi na rosnące napięcie w 2018 roku władze dzielnicy Pragi 6 zdecydowały się na rozwiązanie kompromisowe, a mianowicie pozostawienie pomnika (który został odrestaurowany) wraz z zainstalowaniem w miejscu pamięci trzech tablic w języku czeskim, angielskim i rosyjskim. Na tych tablicach umieszczono komentarz odnośnie do mroczniejszych stron polityczno-wojskowej kariery Iwana Koniewa, na którą składa się stłumienie powstania na Węgrzech w 1956 roku, a także wsparcie inwazji wojsk Układu Warszawskiego na Czechosłowację w 1968 roku¹⁵. Ta forma modyfikacji pomnika spotkała się ze sprzeciwem Rosji, której ambasador w Czechach, razem z ambasadorami Białorusi, Armenii, Azerbejdżanu i Kazachstanu, wystosował list otwarty, w którym zamieszczono apel o zachowanie pomnika w dotychczasowej formie¹⁶. Władze rosyjskie szczególnie krytycznie zareagowały na powiązanie Iwana Koniewa ze stłumieniem Praskiej Wiosny i stanęły na stanowisku, że sowiecki marszałek zakończył służbę wojskową w 1963 roku i z tego powodu nie mógł brać czynnego udziału w pracach nad inwazją¹⁷.

¹⁴ P. Blažek, *Podrobná historie pražského pomníku maršála Koněva*, „Novinky.cz”, <https://www.novinky.cz/clanek/historie-podrobna-historie-prazskeho-pomniku-marsala-koneva-40396192?noredirect=1> [dostęp: 18.02.2025].

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ A. Tatarenko, *Demontáž pomníka maršálka Koniewa w Pradze: kryzys w relacjach czesko-rosyjskich*, „Instytut Europy Środkowej”, <https://ies.lublin.pl/komentarze/demontaz-pomnika-maršalka-koniewa-w-pradze-kryzys-w-relacjach-czesko-rosyjskich/> [dostęp: 18.02.2025].

Rozwiązanie kompromisowe nikogo właściwie nie zadowoliło i już w kolejnym roku, tj. 12 września 2019 władze samorządowe dzielnicy Praga 6 podjęły decyzję o demontażu pomnika. Usunięciu monumentu sprzyjało to, że nie został wpisany do czeskiego rejestru zabytków. Aby ocalić pomnik przed likwidacją, wiceprzewodniczący Komunistycznej Partii Czech i Moraw Petr Šimůnek złożył taki wniosek, został on jednak odrzucony przez czeskie Ministerstwo Kultury, które swoją decyzję uargumentowało tym, że pomnik jest dziełem niewystarczającej jakości, aby zostało uznane za zabytek¹⁸. Rzeźbę Iwana Koniewa zdemontowano rok później – 3 kwietnia 2020 roku. Jako że demontaż przypadał na początek pandemii COVID-19, burmistrz Pragi 6 Ondřej Kolář zamieścił w mediach społecznościowych żartobliwy komentarz, że Koniew został usunięty, ponieważ nie miał maseczki¹⁹. Usunięcie pomnika spotkało się nie tylko z ostrą reakcją Federacji Rosyjskiej, ale także krytyką ze strony ówczesnego prezydenta Republiki Czeskiej Miloša Zemana. Sam monument nie został jednak zniszczony, lecz przeniesiony do magazynu dzieł sztuki Artex Art Save i czeka na otwarcie wystawy stałej Muzeum Pamięci XX wieku (cz. Muzeum paměti XX. století), której będzie częścią. Z kolei plac Brygady Międzynarodowej, na którym stał pomnik, ma zostać przebudowany, by stać się miejscem pamięci powstania praskiego z 1945 roku.

Pomnik marszałka Radeckiego w Pradze

Ostatnim pomnikiem, o którym chciałbym wspomnieć, jest praski pomnik marszałka polnego Armii Cesarstwa Austriackiego, Josefa Václava

Radeckiego z Radče²⁰. Jest to monument, który co prawda nie znajduje się w przestrzeni publicznej, ale niedługo może ponownie zostać odsłonięty. Używam słowa „ponownie”, ponieważ ten pomnik znajdował się już w Pradze w latach 1858–1919 na placu Małastranskim²¹. Po I wojnie światowej posąg marszałka Radeckiego stojącego na tarczy niesionej przez jego żołnierzy był postrzegany jako niepożądany symbol obcego panowania, który nie pasuje do dopiero co utworzonej Republiki Czechosłowackiej. W ten sposób pomnik marszałka podzielił los między innymi praskiej Kolumny Maryjnej. Aczkolwiek, w przeciwieństwie do Kolumny Maryjnej, pomnik nie został zniszczony, lecz przeniesiony do Lapidarium Muzeum Narodowego w Pradze.

Jako że Kolumna Maryjna została odbudowana i współcześnie ponownie znajduje się na Rynku Staromiejskim, pojawiły się postulaty, aby przywrócić pomnik Josefa Václava Radeckiego. Sprzyja temu zmiana narracji wokół jego osoby. Coraz częściej marszałek przedstawiany jest jako jedna z najważniejszych postaci Europy w pierwszej połowie XIX wieku. Akcentuje się (oprócz tłumienia Wiosny Ludów we Włoszech) jego udział w bitwie pod Lipskiem w 1813 roku, kiedy to był szefem sztabu głównodowodzącego wojskami koalicji antynapoleońskiej Karla Philippa Schwarzenberga. Sprawując tę funkcję, miał przygotować plan „bitwy narodów”, walcząc przyczyniając się do pokonania Napoleona. Ponadto zwraca się uwagę na to, że dbał o swoich żołnierzy, zapewniał im bezpieczeństwo materialne, a także przygotowywał ich do bitew, mając na uwadze minimalizację strat ludzkich²². Podkreśla się przy tym, że Radecký był czeskim szlachcicem, świadomym swego pochodzenia, co ma dodatkowo potwierdzać zdanie, które

¹⁸ P. Blažek, *Podrobná historie pražského pomníku maršála Koněva*, „Novinky.cz”, <https://www.novinky.cz/clanek/historie-podrobna-historie-prazskeho-pomniku-marsala-koneva-40396192?noredirect=1> [dostęp: 18.02.2025].

¹⁹ *Praha 6 nechala odstranit sochu Koněva, ohradili se Zeman i ruské velvyslanectví*, „Aktuálně.cz”, <https://zpravy.aktualne.cz/regiony/praha/socha-marsala-koneva-z-prahy-6-zmizela-poputuje-do-muzea/r~d9d5d332757f11eaa6f6ac1f6b220ee8/> [dostęp: 18.02.2025].

²⁰ Można także się spotkać z formą: Joseph Radetzky, np. *Radetzky Joseph Wenzel*, „Encyklopedia PWN”, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Radetzky-Joseph-Wenzel;3965362.html> [dostęp: 18.02.2025].

²¹ J. Bárta, *Spolková ideová studie navrácení pomníku Jana Josefa Václava hraběte Radeckého z Radče na Malostranské náměstí v Praze*, „Spolek Radecký Praha”, Praha 2015, s. 12, online: https://www.historickaslechta.cz/media/files/pdf/ideova-studie-11_-2015-def_2016-01-12.pdf [dostęp: 14.11.2025].

²² Tamże, s. 5.



Fot. 4 . Pomnik marszałka Radeckiego w Pradze (zdjęcie z przeł. XIX i XX w.), przeniesiony w 1919 r. do w Lapidarium Muzeum Narodowego. Domena publiczna

rzekomo wypowiedział: „Ja jestem także Czechem, ale o tym nikt nie musi wiedzieć”²³.

Stąd coraz częściej mówi się o ponownym umieszczeniu pomnika na placu Małostrzańskim, który ma przejść w najbliższym czasie modernizację. Zwolennikiem tego rozwiązania jest zastępca burmistrza Pragi ds. kultury Jiří Pospíšil, który we wrześniu 2024 roku przedstawił praskim radnym dokumentację, w której zawarta jest projektowana lokalizacja pomnika, a także konkluzja konferencji architektów, historyków i historyków sztuki z 2021 roku, według której

ten zabytek jest cennym dziełem sztuki i pożądane jest jego przywrócenie²⁴. Oryginał posągu ostatecznie jednak pozostanie w Lapidarium Muzeum Narodowego, a na placu Małostrzańskim ma się znajdować jego kopia²⁵.

Podsumowanie

Podsumowując powyższy tekst, można stwierdzić, że w Republice Czeskiej polityka historyczna prowadzona za pomocą pomników jest niezwykle różnorodna i różni się od polskiej. Z pewnością charakterystyczny jest udział środowisk artystycznych w kreowaniu polityki historycznej w Czechach. Powstają obiekty, które mają w założeniu upamiętniać, będąc oryginalnymi ze względu na formę, funkcje i nawet trudno sobie wyobrazić, że podobne mogłyby powstać w Polsce. Dotyczy to w szczególności „Uczty olbrzymów” czy szerzej dzieł Davida Černego. Obiekty tego typu stają się rozpoznawalnymi atrakcjami turystycznymi miast czeskich. Interesujący jest także przypadek komunistycznego pomnika Iwana Koniewa, który został usunięty względnie niedawno, co może wskazywać na łagodny charakter dekomunizacji przestrzeni publicznej. Warto też zauważyć, że nie został zburzony, a wręcz otrzyma „drugie życie”, stając się eksponatem w muzeum. Pomnik marszałka Josefa Václava Radeckiego też w mojej opinii zasługuje na uwagę jako przykład starań o powrót zabytku, który został już raz usunięty. Na jego przykładzie można przedstawić, jak dynamicznie może się zmieniać polityka historyczna, a także narracja wobec konkretnej postaci historycznej. Kiedy zbierzemy wszystkie przykłady, które przytoczyłem, można zwrócić uwagę na aktywną rolę władz samorządowych w prowadzeniu polityki historycznej. Można stwierdzić, że w Czechach jest ona zdecentralizowana i nie należy wyłącznie do domeny władz centralnych. Skupiona

²³ Z. Kuchyňová, *Pomník maršála Radeckého se možná vrátí na Malostranské náměstí v Praze*, „Český rozhlas”, <https://cesky.radio.cz/pomnik-marsala-radeckeho-se-mozna-vrati-na-malostranske-namesti-v-praze-8596106> [dostęp: 18.02.2025]; „Já jsem také Čech, ale nikdo to nemusí vědět”.

²⁴ *Praha prověří možnost návratu sochy maršála Radeckého na Malostranské náměstí*, „Novinky.cz”, <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-praha-proveri-moznost-navratu-sochy-marsala-radeckeho-na-malostranske-namesti-40486370?noredirect=1> [dostęp: 18.02.2025].

²⁵ Tamże.

jest nie tylko na wydarzeniach i postaciach z historii najnowszej, ale sięga głębiej w dzieje. Jednocześnie nie służy jedynie budowaniu ogólnej tożsamości narodowej, ale nastawiona jest również na utrwalanie historii regionalnej, co widać na przykładzie „Uczty olbrzymów” czy zegara

astronomicznego w Brnie. To wszystko pokazuje, jak unikalny i złożony charakter ma nie tylko polityka historyczna w Republice Czeskiej, ale także sama historia ziem, które współcześnie wchodzą w jej skład.

Michał Twardowski – absolwent studiów licencjackich na kierunku historia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Napisał pracę dyplomową pt. *Źródła językowe w badaniach nad religijnością przedchrześcijańskich Słowian*. Obecnie student studiów magisterskich na kierunkach historia, historia i polityka współczesna oraz studiów licencjackich na kierunku studia sławistyczne. Udziela się w regionalnych wydarzeniach kulturalnych, od 2025 roku wolontariusz plenerowych widowisk historycznych pt. *Orzeł i Krzyż*. Z pasji bohemista i sławista, interesuje się również między innymi historią Polski, polityką historyczną, a także szeroko pojętą kulturą ze szczególnym uwzględnieniem kinematografii.
e-mail: mike002@o2.pl

Anna Chudzińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-2284-3554

Mariusz Menz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-6264-9997

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 62–68

ISSN 3071-6942

Czy polskiej szkole potrzebna jest edukacja obywatelska?

Wyniki badań ankietowych wśród poznańskich licealistów

Polska szkoła, patrząc na nią z perspektywy Braudelowskiej koncepcji „długiego trwania”, nigdy nie przejawiała jakichś szczególnych skłonności do przeprowadzania gwałtownych zmian adaptacyjnych, wynikających z potrzeb współczesnego świata¹. Wystarczy wspomnieć, że w ostatnich dwustu pięćdziesięciu latach zaledwie kilka razy przeżywała ona swoje wznioły, do których zaliczyć należy oświeceniową reformę Komisji Edukacji Narodowej w XVIII wieku, strukturalną i programową reformę ministra Janusza Jędrzejewicza w okresie II Rzeczypospolitej czy przeprowadzoną na przełomie ostatnich tysiącleci reformę ministra Mirosława Handkego, dostosowującą polską szkołę do wymogów Unii Europejskiej. Niestety ta ostatnia spotkała się później z kontrreformą przeprowadzoną przez rząd Prawa i Sprawiedliwości, sprawujący władzę w okresie 2015–2023.

Upadek systemu komunistycznego w 1989 roku skutkował nie tylko demokratyzacją instytucji państwa polskiego i transformacją systemu społeczno-gospodarczego, ale wymagał także radykalnej zmiany w szkole, która powinna – jak wówczas wierzone – uzyskać możliwość kształcenia dzieci i młodzieży w duchu potrzeb

nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego. I ta zmiana oczywiście się dokonywała, choć nie w takim tempie, jak tego oczekiwano u progu III Rzeczypospolitej.

W interesującym nas obszarze edukacji obywatelskiej pierwszym symptomem dekomunikacji stało się odideologizowanie programów nauczania historii oraz przedmiotu, który w kolejnych latach Polski Ludowej nosił różne nazwy: *na-uka o Polsce i świecie współczesnym*, *wychowanie obywatelskie*, *propedeutyka nauki o społeczeństwie*. Po 1989 roku przedmiot zyskał nową nazwę *wiedza o społeczeństwie* (WoS) i traktowany zaczął być (przynajmniej postulatywnie) jako sposób zdobywania przez uczniów podstawowej wiedzy o państwie, prawach człowieka, zasadach demokracji i świecie współczesnym. Zatracił też, co zrozumiałe, swoją dawną funkcję indoktrynacyjną i w pewnym sensie (czy też zakresie) stał się przedłużeniem historii najnowszej.

W okresie pierwszych rządów Prawa i Sprawiedliwości (2005–2007) pojawił się pomysł, żeby WoS zlikwidować i zastąpić go wychowaniem patriotycznym. Niefortunnym pomysłodawcą tej koncepcji był minister Roman Giertych, który kierował polską oświatą w latach 2006–2007. Na szczęście nie udało się tego zrealizować. Współautor niniejszego tekstu zabrał wówczas głos, publikując w 2006 roku na łamach

¹ F. Braudel, *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, wyd. 2, Warszawa 1999.

„Wiadomości Historycznych. Czasopisma dla nauczycieli” artykuł pt. *Czy polskiej szkole potrzebna jest edukacja obywatelska?*². Przekonywał, że „przedmiotu tego likwidować nie tylko nie można, ale wręcz nie wolno!”³. Odwołując się do słów Józefa Tischnera, że „nigdy nie można wykluczyć demokratycznego końca demokracji” oraz że między demokracją a totalitaryzmem różnica jest taka, że „człowiek zostaje obdarowywany totalitaryzmem nawet wtedy, gdy tego nie chce, natomiast demokrację może mieć tylko wtedy, gdy jej naprawdę chce”, stwierdzał: „Jeżeli zatem chcemy być społeczeństwem obywatelskim, to musimy sobie takie społeczeństwo wychować. Jeśli chcemy zachować demokrację, to musimy zaszczerpić jej wartości na grunt szkolny i pokazać jej istotę i procedury. Jeśli chcemy uczyć patriotyzmu, to tylko tego najlepszego – obywatelskiego”⁴. Teraz, po prawie 20 latach od tamtej wypowiedzi, jej sens wydaje się być jeszcze bardziej oczywisty niż wówczas.

Edukacja obywatelska jako nowy przedmiot szkolny

Po upadku rządów tzw. Zjednoczonej Prawicy, którym patronował prezes Prawa i Sprawiedliwości Jarosław Kaczyński, władzę objęła centrolewicowa koalicja, która zwyciężyła w wyborach parlamentarnych 15 października 2023 roku. Stało się to przy rekordowej w dziejach III Rzeczypospolitej frekwencji wynoszącej 74,38%. Na czele nowego rządu stanął Donald Tusk – który wcześniej był premierem w latach 2007–2014, a w okresie 2014–2019 pełnił szczytną funkcję przewodniczącego Rady Europejskiej.

Resort edukacji objęła wywodząca się z lewicy polityczka Platformy Obywatelskiej, Barbara Nowacka. Jedną z pierwszych jej decyzji było przystąpienie do prac nad opracowaniem koncepcji

nowego przedmiotu dla szkół ponadpodstawowych, który uzyskał nazwę *edukacja obywatelska*. Miał on zastąpić wprowadzony przez jej poprzednika – ministra Przemysława Czarnecka – przedmiot *historia i teraźniejszość* (HiT), który zaczął obowiązywać od 1 września 2022 roku.

HiT w swojej koncepcji był najbardziej zideologizowanym przedmiotem szkolnym po 1989 roku. Szczególnym tego wyrazem był lansowany przez byłego ministra dwuczęściowy podręcznik autorstwa Wojciecha Roszkowskiego, który – używając eufemizmu – był mało obiektywny⁵. Decyzją minister Nowackiej przedmiot ten w czerwcu zakończył jednak swój żywot, a wraz z nowym rokiem szkolnym 2025/2026 uczniowie zaczęli się uczyć *edukacji obywatelskiej*. Trwanie HiT-u było zatem wyjątkowo krótkie.

Rozporządzenie wprowadzające *edukację obywatelską* do szkół ponadpodstawowych zostało podpisane 6 marca 2025 roku⁶. Tydzień

⁵ W. Roszkowski, *Historia i teraźniejszość 1: 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, Kraków 2022; tenże, *Historia i teraźniejszość 2: 1980–2015. Podręcznik dla liceów i techników*, Kraków 2023. Ten podręcznik nie stwarzał nawet pozorów obiektywizmu. Miał m.in. przekonywać uczniów, ile zła wyrządziły Polsce i Polakom rządy SLD i PO (wraz z koalicjantami), a ile dobra niosą z kolei rządy Prawa i Sprawiedliwości. Autor sugerował np. uczniom, że podczas katastrofy smoleńskiej „doszło do zamachu” (cz. 2, s. 323), albo że Jarosław Kaczyński „pozbawiony współpracy z bratem bliźniakiem i przytłoczony katastrofą” w 2010 r. „mógłby wygrać te wybory [prezydenckie], gdyby nie mało skuteczna kampania, prowadzona przez osoby, które wkrótce potem odeszły z PiS” (cz. 2, s. 325–326). Pomimo że data końcowa podręcznika określona została w tytule na rok 2015, to autor nie omieszczał pisać o sukcesach Zjednoczonej Prawicy także po wyborach w roku 2019 (parlamentarne) i 2020 (prezydenckie). Podręcznik Roszkowskiego jest najbardziej spektakularnym przykładem upolitycznienia polskiej szkoły od upadku komunizmu w 1989 r. Napisany jest językiem zaangażowanego politycznie publicysty, a nie obiektywnego historyka. Narracja nie spełnia akademickich kryteriów podręcznika szkolnego w demokratycznej szkole. Jest to w zasadzie antypodręcznik.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego

² M. Menz, *Czy polskiej szkole potrzebna jest edukacja obywatelska? (O potrzebie zachowania wiedzy o społeczeństwie słów kilka)*, „Wiadomości Historyczne. Czasopismo dla nauczycieli” 2006, nr 5, s. 40–45.

³ Tamże, s. 45.

⁴ Tamże, s. 43–44. Zob. Także: J. Tischner, *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997, s. 22.

później, czyli 12 marca, minister Nowacka podpisała kolejne rozporządzenie, tym razem określające ramowe plany nauczania, przewidujące na realizację tego przedmiotu w liceach ogólnokształcących łącznie 3 godziny: dwie w klasie drugiej oraz jedną w klasie trzeciej⁷.

Nowy przedmiot postawił przed sobą 6 ogólnych celów kształcenia. Oto one:

- 1) Rozumienie sfery publicznej – uczniowie powinni rozumieć najważniejsze zjawiska i procesy społeczne oraz polityczne, a także zasady nimi rządzące i powinni umieć poddawać je analizie i ocenie.
- 2) Rozumienie oraz poszanowanie wartości i zasad demokracji – uczniowie powinni rozumieć podstawowe zasady i mechanizmy demokratycznego państwa prawa, w tym prawa człowieka oraz umieć odnosić je do codziennych sytuacji życiowych.
- 3) Zainteresowanie sferą publiczną i posiadanie własnych opinii – uczniowie powinni interesować się wybranymi obszarami rzeczywistości społeczno-politycznej i w oparciu o wartości oraz sprawdzone informacje umieć formułować i uzasadniać swoje opinie w sprawach publicznych.
- 4) Poszanowanie opinii innych osób – uczniowie powinni rozumieć i szanować perspektywę oraz opinie innych osób, ponadto powinni umieć rozpoznawać kwestie kontrowersyjne lub sporne i z szacunkiem do odmiennych opinii umieć prezentować własne zdanie oraz w dialogu poszukiwać porozumienia.
- 5) Zaangażowanie obywatelskie – uczniowie powinni identyfikować problemy społeczne i poszukiwać ich rozwiązań, powinni też angażować się indywidualnie lub we

współpracy z innymi w działania na rzecz dobra wspólnego lub ojczyzny.

- 6) Wpływanie na władze publiczne i interakcje państwo-obywatel – uczniowie powinni umieć załatwiać wybrane sprawy urzędowe oraz podejmować działania w interakcji z państwem, powinni też rozumieć mechanizmy i formy uczestnictwa obywatelskiego oraz je wykorzystywać⁸.

Realizacja powyższych celów wymaga szczególnego podejścia dydaktycznego, dlatego zgodnie z podstawą programową *edukacja obywatelska* składa się z dwóch równoważnych elementów: 1) opanowania materiału (w zakresie wiedzy i umiejętności) oraz 2) podjęcia przynajmniej trzech wybranych przez uczniów praktycznych działań obywatelskich, spośród szesnastu wymienionych przez Rozporządzenie. Oto one:

- 1) aktywne uczestnictwo ucznia w debacie na wybrany temat społeczny; prezentowanie własnego zdania wraz z jego uzasadnieniem i obroną, a także podejmowanie dialogu z osobami o odmiennych poglądach;
- 2) aktywny udział w spotkaniu z przedstawicielami organów władzy publicznej, w ramach którego uczeń zadaje pytania dotyczące ich kompetencji;
- 3) aktywne uczestnictwo w przygotowaniu obchodów rocznicy ważnego wydarzenia historycznego (nieorganizowanego w ramach działalności szkoły) lub innych obchodach;
- 4) sformułowanie i opublikowanie własnej opinii w ważnej dla ucznia sprawie publicznej w lokalnych lub szkolnych mediach, przy jednoczesnym poszanowaniu poglądów innych i demokratycznego porządku prawnego;
- 5) zorganizowanie kampanii społecznej lub zbiórki na wybrany przez ucznia cel, w ramach której uczeń zachęca do udziału w niej innych ludzi lub instytucje;
- 6) nawiązanie współpracy jako wolontariatu z lokalną instytucją publiczną lub organizacją społeczną w celu wsparcia realizacji jej celów statutowych, przy czym uczeń powinien przedstawić na forum klasy efekty swojego zaangażowania;

oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2025, poz. 378.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2025, poz. 363.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r., dz. cyt.

- 7) napisanie wniosku na projekt do budżetu uczniowskiego, lokalnego budżetu partycypacyjnego lub innego wniosku o grant;
- 8) napisanie i wysłanie (opublikowanie) petycji, listu lub listu otwartego do przedstawicieli władz publicznych w ważnej dla ucznia sprawie;
- 9) skorzystanie z biernego prawa wyborczego w klasowych lub szkolnych wyborach, w tym prowadzenie kampanii wyborczej;
- 10) przygotowanie dokumentów koniecznych do zgłoszenia zgromadzenia (protestu lub pikiety);
- 11) wypełnienie wniosku o dowód osobisty, paszport lub inny dokument;
- 12) dokonanie analizy programu wyborczego oraz kampanii wybranej partii lub kandydata;
- 13) uczestnictwo w konsultacjach społecznych na wybrany temat lub wysłuchaniu publicznym, a następnie formułowanie własnej opinii i przekazanie ich właściwym władzom;
- 14) współorganizowanie i przeprowadzenie sondy szkolnej lub ulicznej na wybrany temat i zaprezentowanie jej wyników;
- 15) przeprowadzenie i udokumentowanie wywiadu ze świadkiem historii najnowszej (np. kombatantem) lub inną ważną postacią lokalną;
- 16) udział w symulacji obrad organów władz publicznych lub organów organizacji międzynarodowej.

Przed podjęciem każdego działania uczeń ustala jego temat z nauczycielem. Każde z nich powinno być powiązane z innym kręgiem wspólnoty (szkoła, społeczność lokalna, Polska, Europa, świat). Gdyby uczeń chciał podjąć się innego działania, którego nie uwzględni powyższy wykaz, to za zgodą nauczyciela może to uczynić.

Musimy przyznać, że tak opracowana podstawa programowa *edukacji obywatelskiej* będzie stanowiła nie lada wyzwanie dla szkół. Po raz pierwszy bowiem tak mocno została podkreślona praktyczna i umiejętnościowa strona kształcenia obywatelskiego w szkole demokratycznej. Dostrzegamy w tym wpływ działającego od 1994 roku Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), którego rola w tym zakresie jest nie do przecenienia. Sami mieliśmy okazję wielokrotnie korzystać z oferty szkoleniowej tej największej w Polsce edukacyjnej organizacji pożytku

publicznego. Mamy nadzieję, że to, co udawało się wcześniej CEO realizować w mniejszej skali, uda się na poziomie ogólnopolskim⁹.

Ankieta przeprowadzona wśród poznańskich licealistów i jej wyniki

Zanim edukacja obywatelska zagościła jako nowy przedmiot w polskich szkołach ponadpodstawowych, postanowiliśmy sprawdzić trzy generalne kwestie: 1) jak dzisiejsi licealiści oceniają swoją wiedzę obywatelską; 2) jaką wykazują świadomość obywatelską i 3) jak wyglądają ich postawy obywatelskie. A przy okazji chcieliśmy jeszcze zdiagnozować potrzeby i oczekiwania młodzieży wobec edukacji obywatelskiej.

W tym celu wybraliśmy szkołę, którą uznaliśmy za reprezentatywną w tym sensie, że nie należy ona do tzw. szkół elitarnych (według rankingów) i jest dużą szkołą osiedlową, do której uczęszcza młodzież z różnych środowisk społecznych. Taką szkołą okazało się XVII Liceum Ogólnokształcące w Poznaniu, będące częścią Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 4 im. ks. prof. Józefa Tischnera (Poznań, os. Czecha 59)¹⁰. Oczywiście mamy świadomość, że pojęcie reprezentatywności jest tutaj mocno umowne i nie spełnia kryteriów metodologicznych, ale badaniem objęliśmy dużą grupę uczniów w liczbie 125. Wśród nich było 71 dziewcząt, 43 chłopców, a 11 osób nie chciało określić swojej płci lub wskazało ją jako „inna”. Skupiliśmy się na uczniach, którzy są obecnie w klasie drugiej (107 ankietowanych) i trzeciej (17). Jedna osoba wskazała, że chodzi do klasy czwartej. Taki dobór grupy spowodowany był tym, że edukacja obywatelska obejmuje właśnie uczniów klas drugich i trzecich, czyli generalnie 16–18-latków. Ankietowanych nowy przedmiot już nie obejmuje (przy założeniu braku repetowania). Realizują oni natomiast (lub już zrealizowali) HiT.

Ankiety przeprowadziliśmy elektronicznie pomiędzy 3 a 7 marca 2025 roku. Uczniowie wypełniali ją podczas lekcji anonimowo, aczkolwiek w obecności nauczyciela, z wykorzystaniem aplikacji Microsoft Forms. Pytań było

⁹ Zob.: <https://ceo.org.pl/> [dostęp: 15.10.2025].

¹⁰ Zob.: <https://www.zso4.poznan.pl> [dostęp: 15.10.2025].

29, a średni czas wypełnienia wyniósł niespełna 6 minut (05:54).

Ankieta skonstruowaliśmy w taki sposób, że najpierw pytaliśmy o ocenę własnej wiedzy obywatelskiej w zakresie funkcjonowania państwa i samorządu, praw i obowiązków obywatelskich, systemu wyborczego w Polsce, praw człowieka i organizacji międzynarodowych. Uczniowie mieli ocenić swoją wiedzę w skali 1–5, gdzie 1 oznaczało wiedzę bardzo słabą, a 5 – bardzo dobrą. Licealiści ocenili swoją wiedzę na poziomie umiarkowanym (średnie wartości ocen wahają się między 3,04 a 3,66). Najwyżej oceniona została wiedza o prawach człowieka (3,66), a najniżej o organizacjach międzynarodowych (3,04).

Następne pytania dotyczyły świadomości obywatelskiej i zaufania do instytucji i wartości demokratycznych. W tej pierwszej kwestii pytaliśmy, czy młodzież śledzi bieżące wydarzenia polityczne i społeczne, skąd czerpie informacje o sprawach publicznych i czy powinna angażować się w życie publiczne. Wyniki, które uzyskaliśmy, wykazały, że 38% uczniów regularnie śledzi wydarzenia polityczne, ale aż 18% w ogóle tego nie robi. Z kolei głównym źródłem informacji są media społecznościowe (41%) i portale internetowe (36%), a tylko 19% czerpie wiedzę z telewizji. Bardzo optymistycznie wypadły wyniki dotyczące zaangażowania publicznego młodzieży – aż 82% licealistów uważa, że młodzież powinna angażować się w życie publiczne. To pozytywny znak dla przyszłego społeczeństwa obywatelskiego.

Z kolei zaufanie do instytucji i wartości demokratycznych sprawdziliśmy, zadając najpierw pytanie „Jak oceniasz uczciwość wyborów w Polsce?”, na co 24% odpowiedziało, że nisko, a 6%, że bardzo nisko. Oznacza to, że aż 30% młodzieży ma wątpliwości co do uczciwości wyborów w Polsce (tylko 1% ocenia je bardzo wysoko, 21% wysoko, natomiast neutralnie 48%).

Następnie prosiliśmy, aby ankietowani określili swoje zaufanie do rządu, parlamentu, samorządu lokalnego, szkoły, organizacji pozarządowych i mediów. Przyjęliśmy skalę 1–5, gdzie 1 to brak zaufania, a 5 to pełne zaufanie. Wyniki okazały się mało optymistyczne. Uczniowie wyrazili bardzo niskie zaufanie do rządu (2,29) i parlamentu (2,36), natomiast nieco lepiej ocenili samorząd lokalny (2,79) i organizacje pozarządowe

(2,69). Szkoła i media również nie cieszą się dużym zaufaniem – odpowiednio 2,53 i 2,54.

Kolejne pytania odnosiły się do postaw wobec demokracji i postaw obywatelskich. Cieszy fakt, że aż 82% młodzieży planuje brać udział w wyborach, a 78% uważa, że głosowanie jest obowiązkiem. Zdecydowana większość zgadza się lub częściowo się zgadza ze stwierdzeniem: „Mój głos i działania mogą coś zmienić w społeczeństwie”. Tak sądzi aż 91% badanych.

Byliśmy bardzo ciekawi, jak rozłożą się odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się z następującym stwierdzeniem: Demokrację należałoby zastąpić innym systemem bardziej autokratycznym”. I tutaj zostaliśmy pozytywnie zaskoczeni, gdyż tylko 2% zgodziło się z tym zdaniem, a 61% wyraziło wobec niego dezaprobatę. Należy jednak zauważyć, że ponad jedna trzecia badanych (36%) wyraziła częściowe poparcie dla tego stwierdzenia (wybrała odpowiedź „częściowo się zgadzam”).

Co do postaw obywatelskich, to 72% uczniów miało doświadczenie w wolontariacie lub akcjach społecznych, co pokazuje, że młodzież chętnie angażuje się w działania społeczne. Stosunkowo niski jest natomiast poziom zaangażowania w prace samorządu szkolnego – angażuje się w nie zaledwie 22% uczniów.

Na pytanie „Jakie działania mogą zwiększyć zaangażowanie młodzieży w życie społeczne?” badani najczęściej odpowiadali, że „akcje organizowane przez szkoły i samorządy uczniowskie” (29,6%), „lepsza informacja o możliwościach angażowania się” (23%) i „większa obecność tematów obywatelskich w mediach” (22,4%). Zastanawiające, że tylko 12% wskazało odpowiedź „więcej edukacji obywatelskiej w szkole”. Z wynikiem tym koresponduje odpowiedź na inne pytanie: „Czy uważasz, że w szkołach powinien być przedmiot poświęcony edukacji obywatelskiej?”. Większość (40%) nie ma zdania na ten temat, a przeciw jest 26%. Za nowym przedmiotem opowiedziało się natomiast 34% badanych, czyli co trzecia osoba. Można domniemywać, że taki wynik wiąże się z niską wiedzą uczniów na temat tego, jaki będzie program tego przedmiotu. Jednak to nie powinno nas dziwić.

Młodzież miała okazję ustosunkowania się do preferowanych treści, które powinny znaleźć się na zajęciach z edukacji obywatelskiej

oraz wyboru najciekawszych form zajęć. Co do treści, to najczęściej wskazywano na prawa i obowiązki obywatela (89 wskazań) oraz prawa człowieka (85). Młodzież interesuje też wiedza o systemach politycznych i funkcjonowaniu państwa (76), mediach i dezinformacji (72) oraz wyborach i samorządności (67). Najmniejszym zainteresowaniem cieszy się tematyka aktywności społecznej i wolontariatu (41).

Spośród form zajęć edukacji obywatelskiej, które zostały uznane za najciekawsze, młodzież najchętniej wybierała symulacje i gry edukacyjne (27%) oraz dyskusje i debaty (26%). Warsztaty i projekty wskazało z kolei 21%, a 20% chciałoby spotkań z ekspertami. Takie oczekiwania nie powinny jednak zaskakiwać, gdyż na pytanie „Czy kiedykolwiek uczestniczyłeś(aś) w warsztatach, debatach lub zajęciach dotyczących edukacji obywatelskiej?” aż 74% odpowiedziało, że nie.

Na koniec jeszcze wyniki dotyczące aktywności obywatelskiej i społecznej młodzieży w mediach społecznościowych. Na pytanie „Czy korzystasz z mediów społecznościowych do wyrażania swoich poglądów obywatelskich?” – 75% odpowiedziało, że nie. Z kolei na pytanie „Czy kiedykolwiek podpisałeś/aś petycję online w ważnej dla Ciebie sprawie?” – 40% odpowiedziało pozytywnie, co jest niezłym wynikiem. I wreszcie na pytanie „Jak oceniasz wpływ internetu na zaangażowanie młodzieży w sprawy obywatelskie?” wyniki rozłożyły się następująco: 23% oceniło pozytywnie, 14% negatywnie, 48% neutralnie, a 14% nie miało zdania.

Wnioski z ankiety i podsumowanie

Podsumowując wyniki przeprowadzonej ankiety, można wyciągnąć następujące wnioski.

- 1) Wiedza obywatelska licealistów w ich opinii jest przeciętna, a nawet niska, ale chęć angażowania się w życie publiczne jest wysoka.
- 2) Młodzież ma bardzo niskie zaufanie do instytucji państwowych, lecz wyższe wobec

organizacji społecznych i samorządów lokalnych. Niemal co trzeci licealista ma wątpliwości co do uczciwości wyborów w Polsce.

- 3) Uczniowie deklarują wielką gotowość do głosowania w przyszłości, ale niewielu z nich angażuje się w samorząd szkolny.
- 4) Młodzież w większości ceni sobie demokrację, jednak ponad jedna trzecia licealistów wykazuje pewną skłonność do systemów bardziej autokratycznych.
- 5) Głównym źródłem informacji o życiu publicznym są dla młodzieży media społecznościowe. Licealiści w zasadzie nie korzystają już z tradycyjnej prasy, a zaledwie co piąty uczeń czerpie wiadomości o polityce z telewizji.
- 6) Istnieje wśród młodzieży potrzeba rozszerzenia edukacji obywatelskiej, ale tylko co trzeci uczeń opowiedział się za wprowadzeniem *edukacji obywatelskiej* jako nowego przedmiotu. Należy jednak pamiętać, że uczniowie objęci badaniem nie skorzystają już w szkole z przedmiotu *edukacja obywatelska*, więc raczej nie interesują się nim.
- 7) Trzy czwarte uczniów twierdzi, że nigdy nie uczestniczyło w warsztatach, debatach lub innych zajęciach dotyczących edukacji obywatelskiej, co pokazuje, że założenia podstawy programowej nowego przedmiotu, tak silnie akcentującego działania obywatelskie, są słuszne.
- 8) Młodzież wskazała jako preferencyjne w ramach edukacji obywatelskiej metody aktywizujące, takie jak symulacje, gry dydaktyczne, debaty czy dyskusje. Z kolei w zakresie treści licealiści zdecydowanie chcieliby, aby było więcej zajęć o prawach człowieka i obywatela.

Na podstawie ankiety można założyć, że wprowadzenie nowego przedmiotu pod nazwą *edukacja obywatelska* oraz jego założenia koncepcyjne powinny dobrze przysłużyć się polskiej szkole w długofalowym programie wzmacniania fundamentów demokracji oraz budowy silnego społeczeństwa obywatelskiego.

Anna Chudzińska – dr nauk humanistycznych w zakresie historii, pracuje w Zakładzie Historii XIX wieku i Badań Kultury Politycznej na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest długoletnią nauczycielką historii i wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Autorka licznych publikacji naukowych i dydaktycznych oraz uczestniczka wielu krajowych i międzynarodowych projektów edukacyjnych i naukowych.
e-mail: anna.chudzinska@amu.edu.pl

Mariusz Menz – dr nauk humanistycznych, historyk i dydaktyk historii, zatrudniony na Wydziale Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w Zakładzie Historii XIX wieku i Badań Kultury Politycznej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół analizy polskiej myśli politycznej XIX i XX w. oraz dydaktyki historii i wiedzy o społeczeństwie. Autor kilkudziesięciu tekstów naukowych, a także współautor podręczników szkolnych do historii i wiedzy o społeczeństwie. Od 2018 r. współpracownik Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu w ramach unijnych projektów Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@2020 oraz Cyfrowa Szkoła Wielkopolsk@2030. Od 2022 r. członek Prezydium Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej. Sekretarz redakcji „Wiadomości Historyczne”.
e-mail: mariusz.menz@amu.edu.pl

Marek BiałokurUniwersytet Opolski/Instytut Śląski
ORCID: 0000-0002-8475-033X**Karolina Biedka**Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski
ORCID: 0000-0002-4836-3383**Dariusz Gołębiowski**Instytut Śląski/PLO nr V w Opolu
ORCID: 0000-0001-6064-4092

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 69–77

ISSN 3071-6942

Na rynku w Krakowie

Hołd pruski z 1525 roku na kartach współczesnych polskich szkolnych podręczników historii

Rocznice lubią narzucać rytm myśleniu historycznemu. Gdy zbliżało się pięćsetlecie krakowskiej ceremonii z 10 kwietnia 1525 r., pytanie „co się wydarzyło?” często ustępowało miejsca pytaniu „jak o tym uczymy?”. Hołd pruski – w istocie akt podwójny, bo składający się z sekularyzacji państwa zakonnego i lennej przysięgi Albrechta Hohenzollerna – ma od lat w polskich szkolnych podręcznikach historii trwałe miejsce¹. Raz bywa scenicznym finałem polsko-krzyżackiej epopei,

innym razem eleganckim manewrem dyplomatycznym, jeszcze kiedy indziej pretekstem do rozmowy o reformacji i o tym, jak z pozornie korzystnego kompromisu zrodził się niekorzystny dla Polski nowy układ sił.

Mając to wszystko na względzie, autorzy artykułu pokusili się o przygotowanie materiału, który z jednej strony jest studium porównawczym, które pokazuje, jak w wykorzystywanych w 2025 roku w polskich szkołach podręcznikach do nauki historii zbudowana została opowieść o 1525 roku na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Z drugiej potraktowaliśmy ten tekst jako próbę stworzenia krótkiego przewodnika metodycznego, którego zadaniem jest udzielenie odpowiedzi, na co zwracać uwagę, wybierając podręcznik do pracy z uczniami, i jak docenić rolę samego podręcznika w budowaniu warsztatu młodego historyka.

Na początek proponujemy trzy punkty wyjścia, które przebijają przez większość współczesnych ujęć podręcznikowych. Pierwszy stanowi wspólny rdzeń narracyjny, który stanowią: ostatnia wojna z Zakonem (1519–1521) i rozejm; sekularyzacja państwa zakonnego i traktat krakowski (1525); lenność Albrechta wobec króla

¹ Jest tak pomimo tego, że w podstawach programowych, także obecnie obowiązujących, brak jest bezpośrednich odniesień do hołdu pruskiego. Zob.: Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2024 r. poz. 996; Podstawa programowa nauczania historii, <https://www.podstawaprogramowa.pl> [dostęp: 22.09.2025].



Fot. 1. Jan Matejko, *Hołd pruski*, 1879–1882. Domena publiczna

i Korony; konsekwencje widziane w długiej perspektywie: 1618 (przejęcie lenna przez linię brandenburską), 1657 (Welawa–Bydgoszcz), 1701 (królestwo pruskie), aż po rozbiory. Drugi to forma, która waha się między światem obrazów (zwłaszcza u Matejki) i rycin z epoki a językiem prawa lennego. Między tymi biegunami występują mapy, osie czasu i dobrane fragmenty źródeł (Krzycki, Bielski, akt 1525 r.). Trzeci element to spójność poziomów, gdzie w dobrych układach szkoła ponadpodstawowa nie powtarza dosłownie materiału ze szkoły podstawowej, lecz „przeprowadza” ucznia spod teatralnej sceny na Rynek Główny w głąb kancelarii – ku dokumentowi, mechanizmowi sukcesji i skutkom decyzji politycznych z kwietnia 1525 roku.

Szkoła podstawowa (klasa 6)

Podręcznik Wydawnictwa Nowa Era²

W rozdziale o „czasach ostatnich Jagiellonów” uczniowie wchodzi od razu w obraz poprzez krakowski Rynek, gdzie król na podwyższeniu, a przed nim klęczący książę. Zamiast listy

bitew – znak: chorągiew z czarnym orłem i literą „S” (Sigismundus). W tej jednej miniaturze jest cała kwintesencja lenna – i to nie jako ozdoba, lecz narzędzie czytania. Słowniczek („rozejm”, „hołd lenny”) ratuje młodszego ucznia przed „poślizgnięciem” na trudnych słowach, a wyciąg z aktu utworzenia Prus Książęcych pozwala zadać dwa proste, a poważne pytania – komu i na jak długo przysięga lennik. Ta konstrukcja działu, jeśli nauczyciel czas spędzony z obrazem zamieni w drogę od gestu do normy. A więc niech uczniowie najpierw podpiszą rekwizyty własnymi słowami, a dopiero potem skonfrontują intuicję z krótkim tekstem źródłowym. W podstawówce liczy się właśnie taka logika: „najpierw widzę – potem rozumiem”.

Podręcznik Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych³

Tu 1525 rok zostaje od pierwszego zdania nazwany jedną z najważniejszych dat nowożytnej Polski i epizodem europejskiej reformacji. Perspektywa jest szeroka, gdyż Prusy Książęce zostały pokazane jako pierwsze państwo ewangelickie, które to sformułowanie automatycznie wypycha ucznia poza lokalny horyzont. Źródłowa

² B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2023, s. 54–57.

³ I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 49–52.

para – rycina z drugiej połowy XVI wieku i list Zygmunta do Klemensa VII – podsuwa pytania, które lubią żyć w klasie: czy król zamierzał użyć siły?; dlaczego „błąd” Lutra staje się elementem kompromisu? Cenny jest kontrpunkt – katolicki monarcha w roli seniora luterańskiego księcia. W klasie 6 to brzmi jak paradoks – i dobrze, bo uruchamia ciekawość, a ta jest najlepszą motywacją do pracy ze źródłem.

Podręcznik Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego⁴

Autorzy podręcznika GWO nie mają obiekcji przed opowiadaniem o wojnie. Są w ich narracji marsze, odwety, koszty i – mądrze podkreślone – zmęczenie obu stron, które otwiera drogę do politycznego rozwiązania. Po tym, jak Luter doradza Albrechtowi, rozgrywa się krakowski finał – i pada zdanie, którego w podręcznikach dla młodszych często brakuje: „Z czasem Prusy wzrosły w siłę i stały się zagrożeniem”. To nie jest straszak ani mądrość po szkodzie, lecz prosty pomost do przyszłości. Dobre ćwiczenie to parafraza przysięgi Albrechta „własnymi słowami” – drobny, ale żmudny trening przekładu z języka dawnego na współczesny. Mapa, która każe wskazać Prusy Książęce, sprawdza nawyki lokalizacyjne, bez których żaden esej nie „unie się” się nad papierem.

Podręcznik Wydawnictwa Edukacyjnego WIKING⁵

Wydawnictwo WIKING zaczyna nie od sceny, lecz od horyzontu, w którym jest Bałtyk, handel, cła, czyli realna stawka polityki Zygmunta Starego. Na tym tle hołd Albrechta i cesarska „zajętość reformacją” ustawiają decyzję o sekularyzacji jako klasyczne wyjście z kleszczy. W bogatej legendzie do Matejki pojawiają się twarze, które rzadko goszczą w podstawówce: Tomicki, Tarnowski, Jerzy z Ansbachu, młody Zygmunt August. A w tekście – senatorstwo księcia pruskiego; drobiazg, który w klasie 6 robi wrażenie



Fot. 2. Marcello Bacciarelli, *Hołd pruski*, 1796, Zamek Królewski w Warszawie. Domena publiczna

odkrycia. Wartością są zadania, w tym opis etapów ceremonii za Krzyckim i prośba o pięć argumentów w ocenie traktatu. Tak rodzi się miniesej.

Podręcznik Wydawnictwa MAC⁶

Opis zawarty w podręczniku wydawnictwa MAC jest „operacyjny”, tzn. bez ozdobników mówi, że pozycja króla wobec świeckiego księcia bywa mocniejsza niż wobec wielkiego mistrza. Na marginesie błyszczy orzeł z literą „S” – świetna lekcja heraldycznej ekonomii. Pytanie o to, jak na wieść o hołdzie patrzyli papież i cesarz, uczy krótkiego ćwiczenia z empatii dyplomatycznej. Do tego prosta mapa – i mamy kompletny, krótki moduł, który można wykonać z klasą w dwadzieścia minut, a zostanie w głowie na lata.

⁴ T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019, s. 37–44.

⁵ Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej*, Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2019, s. 42–44.

⁶ S. Ciechanowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Grupa MAC, Kielce 2019, s. 43–45.



Fot. 3. Zygmunt Stary – portret warsztatu Lucasa Cranacha Młodszego, ok. 1555 r. Domena publiczna

WSiP – „Europa. Nasza historia / Unsere Geschichte”⁷

Dwujęzyczny projekt, przygotowany z myślą o polsko-niemieckim dialogu, unika etykiety „hołd pruski”. Nie z kaprysu, lecz z założenia, że chodzi o kompromis i o stworzenie pierwszego państwa ewangelickiego. W części głównej znajdziemy ilustrację z epoki i list do Klemensa VII z pytaniem o motywy króla-katolika. W suplemencie – fragmenty traktatu 1525 roku i Matejko z legendą sześciu postaci (w tym Konstantego Ostrońskiego). Najcenniejsza jest jednak zachęta do debaty „sukces czy porażka?” i do interpretacji Stańczyka. Tym bardziej, że figura smutnego błazna jest dla dwunastolatków zaskakująco nośna.

Wnioski płynące z analizy podręczników dla klasy szóstej szkoły podstawowej, które wyciągamy, mówią nam, że na tym poziomie wszyscy

⁷ A. Brückmann, K. Gutowski, F. Huneke i in., *Europa. Nasza historia. Klasa 6. Czasy nowożytne (do 1815 roku)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 102–105.

opowiadają to samo, ale innym tonem. Jedni malują scenę, inni podkreślają architekturę prawną, jeszcze inni śmiało dociągają nitkę do reformacji. Dla nauczyciela to dobra wiadomość. Jest z czego wybierać i co łączyć. Najważniejsze, by nie kończyć na obrazie.

Szkoła ponadpodstawowa (klasa 2)

Nowa Era, „Poznać przeszłość 2” – zakres podstawowy⁸

Narracja główna jest zwięzła, lecz autorzy obudowują ją imponującą rozkładówką wokół Matejki. Serce tej rozkładówki to oś „Od lennika do zaborcy”: 1525 → 1563 (zgoda Zygmunta Augusta na sukcesję brandenburską) → połowa XVII wieku → 1701 → rozbiory. Bez cienia patosu uczeń widzi ścieżkę – i rozumie, że nie ma prostych skoków, są kroki.

Jeśli dodać krótkie objaśnienie powrotu lenna „do Korony”, mamy gotowy szkielet do wypracowania. Po tej lekturze klasa jest gotowa na zadanie: „Ułóżcie swoje 6–8 kroków »od 1525 do 1772« i uzasadnijcie każdy jednym zdaniem”.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – zakres podstawowy⁹

Jarosław Czuby, autor podręcznika, zaczyna swój wykład od geopolityki i genealogii. Oś z Habsburgami, drzewko dynastyczne – i dopiero potem szczegóły. Rycina z *Kroniki Prus* i list Andrzeja Krzyckiego tworzą dobrze dobrany duet. Obraz daje gesty i hierarchię. List – słowa przysięgi i logikę ceremoniału. Uczeń ma „przechodzić” między źródłami – pytania wprost tego wymagają. A gdy zacznie porównywać, naturalnie dojdzie do wniosku, że hołd to nie tylko spektakl, ale akt prawny. To dokładnie ten moment, w którym katechizm dat ustępuje miejsca krytyce źródeł.

⁸ A. Kucharski, A. Łaskiewicz, A. Niewęgłowska, S. Roszak, *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2023, s. 52–54.

⁹ J. Czuby, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2023, s. 62–66.

Operon – zakres podstawowy¹⁰

Operon chwali się klarownością. Sekularyzacja „po prusku” zostaje zdefiniowana bez skrótów. Obowiązki lennika i kompetencje seniora są policzone na palcach. Mapa gra na pierwszym planie. Zmiany granic Wielkiego Księstwa Litewskiego w latach 1494/1503/1523 tłumaczą, dlaczego północ potrzebowała kompromisu właśnie wtedy. Reprodukacja Matejki zamienia się w czytanie gestów (proporzec, miecz, Biblia), które można spiąć z prostym pytaniem: „Czym hołd różni się od inwestytury?”. To ciekawe odniesienie do prawa publicznego epoki nowożytnej.

Operon – zakres rozszerzony¹¹

Wersja rozszerzona dokłada trzy ważne elementy. Po pierwsze – precedens konfesyjny – katolicki senior i luterkański lennik. Po drugie – klauzula rewersji nazwana i przepracowana w zadaniach. Po trzecie – ciągłość Zakonu po 1525 roku (Bad Mergentheim; późniejsza siedziba w Rzeszy). To mocne uderzenie w stereotyp, który mówi, że „sekularyzacja = koniec Zakonu”. To ten podręcznik, po którym klasa bez trudu odpowie na pytanie – co się dzieje z lennem, gdy „linii męskiej nie stanie” i kto jest adresatem przysięgi (król i Korona jako osoba prawna).

Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe – podstawa i rozszerzenie w jednym¹²

Autorzy podręcznika GWO zgrabnie łączą dyplomację z wojną. Wiedeń 1515 to sprytna próba odpięcia Zakonu od cesarza. Wojna z lat 1519–1521 to konflikt realny. A 1525 rok to swego rodzaju przełom normatywny. Biogram Albrechta z portretem Lucasa Cranacha humanizuje narrację, a detal „zerwany czarny krzyż” robi za świetny hak pamięci.

Godny odnotowania jest wyciąg z Aktu sekularyzacji Prus (1525) – rzadkość w podręcznikach – i pytania o następstwo oraz powrót lenna. To chwila, w której uczniowie widzą, że „Korona” to nie korona na głowie, lecz osoba prawna z prawami i majątkiem.

Podręcznik Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych – zakres rozszerzony¹³

Tu nazwę „hołd pruski” świadomie zastępuje „traktat krakowski” – narracja przesunięta z ceremonii na architekturę prawną. Mechanizm sukcesyjny jest rozrysowany po nauczycielsku (inkorporacja w razie wygaśnięcia gałęzi pruskiej, odsunięcie brandenburskiej), a senatorstwo księcia opatrzone trzeźwą uwagą: „w praktyce nie korzystano”. Ikonografia wraca do źródła, czyli ryciny z *Kroniki Prus* i orła z koroną na szyi i literą „S”. W poleceniu prosi się uczniów o porównanie hołdu z inwestyturą, co jest już czystą komparatystyką rytuałów władzy.

Podręcznik Wydawnictwa Nowa Era – zakres rozszerzony¹⁴

Paweł Klint, autor opracowania, opisał temat tak, jak nauczyciel myśli o lekcji. Najpierw rdzeń od rzadko przypominanej wojny popiej (1478–1479), przez koalicję Albrechta (Moskwa – Brandenburgia – cesarz) i Wiedeń 1515, po wojnę 1519–1521. Skutki 1525 roku – pomoc zbrojna, senatorstwo, rozjemczość króla, zerwanie z cesarstwem – zebrane w listę pojęć. Potem – spór: „Sukces czy błąd?”. Autor uczy uczniów odróżniać wiedzę *ex post* od oceny w kategoriach epoki. Daje konkretne węzły: 1618 – 1657 – 1701 – 1772. Ikonograficznie zestawia Matejkę ze Stańczykiem (ambiwalencja zwycięstwa) i portret Albrechta – to wygodne narzędzie, by pokazać, że „książę po hołdzie” nie jest już wrogiem w czarno-białym kostiumie.

¹⁰ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia. Nowożytność do końca XVII w., część I, zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2020, s. 93–99.

¹¹ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia. Nowożytność do końca XVII w., część I, zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2022, s. 133–141.

¹² Ł. Kępski, J. Wijaczka, *Historia 2. Ślady czasu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1492–1815*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2021, s. 100–109.

¹³ J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2023, s. 132–140.

¹⁴ P. Klint, *Historia 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2023, s. 123–133.



Fot. 4. Portret margrabiego Albrechta von Brandenburg-Ansbach, namalowany przez Lucasa Cranacha Starszego, datowany na 1528 r., znajdujący się w zbiorach Muzeum Księcia Antoniego Ulryka w Brunszwiku. Domena publiczna

Podsumowując syntetycznie opracowania dla szkół ponadpodstawowych, można stwierdzić, że „ściągają one” ucznia z trybuny i sadzą do stołu w kancelarii. Najlepsze ujęcia nie pytają, „kto na obrazie Matejki?”, tylko „co dokładnie podpisał Albrecht i dlaczego to miało sens w 1525 r.”.

Ikonomia między źródłem a pamięcią

W podręcznikach żyją obok siebie dwa porządki obrazów. Rycina z epoki – surowa, hieratyczna, z czytelną heraldyką (orzeł, korona na szyi, litera „S”) – uczy widzieć rytuał. Matejko – monumentalny, późny, ze Stańczykiem patrzącym w dal – uczy czytać pamięć i intencję artysty. Najwyższej próby narracje i obudowy nie zatrzymują

się na jednym z nich, tylko łączą rycinę z Krzyckim (gest i słowo), Matejkę z Bielskim (interpretacja i norma), a tam, gdzie się da, dokładane są wyciągi z aktu 1525 roku. Taki zestaw pozwala uczniowi zrozumieć, że obraz to brama, a dokument to wnętrze.

Język i pojęcia, czyli precyzja robi różnicę

W dyskusji o 1525 roku dwa rozróżnienia są fundamentalne i szkolnie niedoceniane. Po pierwsze: Prusy Królewskie ≠ Prusy Książęce. Kolorystyka na mapie i powtarzanie nazw działają jak mantra – dopiero wtedy w esejach przestają pojawiać się skróty pt. „Prusy zrobiły...”. Po drugie, Korona to nie wyłącznie „korona na głowie”, ale osoba prawna – adresat praw i obowiązków, do której „wraca” lenno w myśl rewersji. Do tego dochodzą dwa bliźniaki pojęciowe: hold i inwestytura. Uczciwie zestawione, pokazują, jak wygląda pełny akt zależności: przysięga ↔ nadanie znaku władzy (chorągiew, symbol). Ta aparatura pojęciowa jest warta własnej, krótkiej karty pracy – z definicją, cytatem i schematem.

Źródła pisane, gdy tekst „daje głos” epoce

Są w analizowanych podręcznikach – naturalnie nie we wszystkich i wszystkie – trzy teksty, które – jeśli tylko są dostępne – warto wprowadzić na lekcji: Andrzeja Krzyckiego – opis ceremoniału, który pięknie „przekłada” gesty na język; Marcina Bielskiego – frazy o rewersji, „aby ziemia Pruska Książęca na Koronę przypadła”, idealne do tłumaczenia prawniczego sensu pojęć; oraz sam Akt sekularyzacji Prus (1525) – rzadki w podręcznikach, ale gdy jest, otwiera na pytania o następstwo, powrót lenna i kompetencje seniora. Sztuka polega na tym, by nie czytać z klasą wszystkiego, lecz najważniejsze fragmenty, choć to i tak sporo czasu zajmie młodzieży. Krótkie, „zaznaczalne” – tak, aby uczeń mógł ołówkiem podkreślić słowa kluczowe, a potem jednym zdaniem wyjaśnić, co z nich wynika.

Trzy dominujące perspektywy i ich łączenie

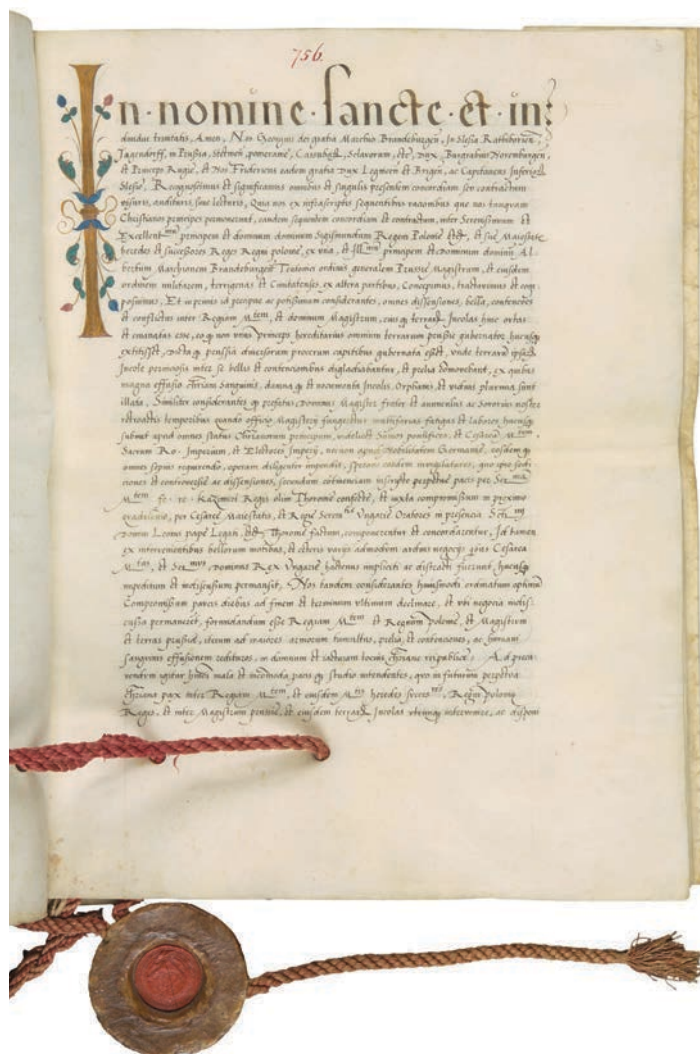
Współczesne podręczniki układają się w trzy typy. W pierwszym „ceremonialno-symbolicznym” Matejko w centrum, fakty są uporządkowane, ale warstwa normatywna jest słabsza. W drugim „prawno-ustrojowym” mocno wyeksponowany został traktat krakowski. Trzeci „hybrydowy” pokazuje precedens konfesyjny, porównuje z Inflantami, pamięta o ciągłości Zakonu w Rzeszy. Naszym zdaniem najwyżej należy ocenić te ujęcia, które spinają wszystkie trzy typy, czyli prowadzą ucznia od obrazu przez normę do oceny i pozwalają mu bronić stanowiska w debacie o ocenę hołdu.

Co wciąż bywa słabsze – i jak to dopracować w praktyce

Trzy kwestie wracają jak refren. Po pierwsze – obraz bez pytań – reprodukcja Matejki jako „tapeta” to stracona szansa. Dlatego zawsze warto dołączać pytania: jedno interpretacyjne („Jak malarz pokazuje potęgę?”), drugie porównawcze („Czego nie widzimy na rycinie z epoki?”). Po drugie – terminologiczne skróty – „Prusy” bez doprecyzowania. A wystarczy legenda dwukolorowa na mapie w podręczniku. Po trzecie – urwane „długie trwanie” – jeśli 1618 i 1657 nie padną, uczniowie nie zobaczą ścieżki, tylko czarną skrzynkę „jakoś się zrobiło 1701/1772”.

Jak wybierać podręcznik do pracy z uczniami? Kryteria „z perspektywy klasy”

Dobry podręcznik pozwala zacząć od obrazu, ale szybko przekierowuje do klauzul i pojęć. Jeśli hołd kończy się na Matejce – będziemy musieli dużo dopowiadać sami. Pożądana jest w nim oś czasu „1525–1618–1657–1701”, która nie ma być „dodatkowym gadżetem”, tylko ramą rozumowania historycznego. Brak osi może przyczynić się do tego, że uczniowie będą oceniać wydarzenie z 1525 roku z perspektywy rozbiorów – czyli anachronicznie. Źródła pisane zdecydowanie lepiej, szczególnie w szkole podstawowej,



Fot. 5. Traktat krakowski z 8 kwietnia 1525 r. Domena publiczna

serwować w krótkich dawkach. Lepiej trzy *krótkie* fragmenty niż jeden długi. Idealny zestaw to przywołane teksty Krzyckiego i Bielskiego w połączeniu z fragmentem tekstu samego aktu. Mapy zdecydowanie powinny tłumaczyć, a nie tylko ozdabiać. Jeśli podręcznik jest obudowany mapą, zyskujemy argument przestrzenny. Połączone są zadania problemowe, nie tylko odtworcze. Jedno polecenie „Sukces czy błąd? – podaj 5 argumentów” potrafi zmienić lekcję w trening krytycznego myślenia. Język, który uczy precyzji. To w kontekście pytania „Czy podręcznik uczeniowie rozróżnia Prusy Królewskie/Książęce, wyjaśnia Koronę jako osobę prawną i zestawia hołd/inwestyturę?”. Jeśli tak – będziemy mieć mniej „korekt pisemnych”, a więcej rozmowy.

Docenić rolę podręcznika w pracy z młodzieżą

Podręcznik nie jest ani świętością, ani przeszkodą – jest narzędziem. Dobrze użyty potrafi wykonać za nauczyciela trzy żmudne prace. Po pierwsze, standaryzuje język. Słowniczki i podpisy ikonografii wyrównują poziom w klasie. Po drugie, dostarcza „elementy” do budowy argumentu. Mapy i osie czasu to gotowe „klocki”, z których uczeń może złożyć ciąg przyczynowo-skutkowy, np. w krótkiej rozprawce. Po trzecie, modeluje kontakt ze źródłem. Kiedy podręcznik zawiera kilka krótkich, dobrze dobranych fragmentów źródeł, uczeń efektywniej uczy się doboru dowodów. To wprost przekłada się na maturę i studia, ale – szerzej – na kompetencje myślenia historycznego.

Zakończenie

Na rynku w Krakowie wszystko wygląda prosto. Król na tronie, książę na kolanach, chorągiew z czarnym orłem i literą „S” – scena zapamiętuje się sama. Nasza analiza pokazuje jednak, że szkolne podręczniki – od klasy 6 po szkołę ponadpodstawową – prowadzą uczniów różnymi drogami od tej efektownej sceny do mniej widowiskowego, ale kluczowego zaplecza, jakimi są dokumenty oraz długofalowe skutki wydarzenia z kwietnia 1525 roku, którego krakowski rynek był jedną z aren. W szkole podstawowej rdzeń opowieści jest wspólny. Ostatnia wojna z Zakonem (1519–1521), rozejm, sekularyzacja i traktat krakowski (1525), lenność Albrechta. Różnice są jednak widoczne. Jedne tytuły widzą w 1525 roku przede wszystkim mądry kompromis i „narodziny” pierwszego państwa ewangelickiego, inne – sygnalizują, że z czasem Prusy urosły w siłę. Obudowa dydaktyczna jest bogata. Matejko lub ryciny z epoki, listy (Krzyckiego, Zygmunta I), fragmenty aktu 1525 roku, mapy i proste infografiki. Największą wartością są zadania, które nie kończą się na „co się wydarzyło?”, lecz pytają, „co o tym myśleli współcześni?” albo „jakie były inne możliwości?”. Tych dyskusji jest jeszcze za mało – jubileusz 2025 to świetny pretekst, by je wprowadzać.

W liceum i technikum ciężar przesuwa się z krakowskiego rynku do... kancelarii. Tu panuje



Fot. 6. Proporzec wręczony księciu Albrechtowi przez króla polskiego Zygmunta Starego (rys. współczesny). Domena publiczna

zgodność co do faktów, ale różnice w ujęciu także są widoczne. Część podręczników prowadzi narrację ceremonialno-symboliczną (z Matejką), część – prawno-ustrojową (traktat, obowiązki lennika), a najlepsze łączą oba światy i dodają perspektywę europejską. Coraz częściej pojawia się „długie trwanie”, o które od lat apelują historycy przy opisie dziejów, tj. 1618 (linia brandenburska), 1657 (Wielawa–Bydgoszcz), 1701 (królestwo pruskie), aż po rozbiory. To pomaga oceniać 1525 rok językiem epoki, a nie wyłącznie z późniejszej perspektywy.

W ikonografii Matejko dominuje, ale gdy zestawia się go z przedstawieniami z XVI wieku i krótkimi źródłami, obraz przestaje być dekoracją, a staje się pytaniem badawczym: co widzimy? czego nie widać? dlaczego? Podobnie mapy – najlepsze są te, które coś wyjaśniają, czyli warstwowo pokazują zmiany, a nie tylko zdobią. Kluczowe pozostaje słownictwo, a więc rozróżnienie Prus Królewskich i Książęcych, sens „Korony” jako osoby prawnej, różnica między hołdem a inwestyturą.

Konkluzja. Dzisiejsze podręczniki opowiadają hołd pruski coraz rzetelniej i bardziej analitycznie. Warto jednak jeszcze odważniej „przeprowadzać” uczniów z rynku w Krakowie do królewskiej kancelarii. Od sceny – do treści traktatu. Od gestu – do normy. Od obrazu – do źródła. Dzięki temu hołd z 1525 roku przestaje być tylko efektownym spektaklem i staje się lekcją o tym, jak decyzje polityczne, prawne i religijne splatają się w jedną opowieść – z konsekwencjami znacznie dłuższymi niż jeden dzień na rynku w stołecznym Krakowie.

Marek Białokur – dr hab., prof. Uniwersytetu Opolskiego, pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim. Nauczyciel historii w Liceum Ogólnokształcącym nr III im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu. Zainteresowania naukowe: biografistyka, historia polskiej myśli politycznej XX w., dydaktyka historii, historia i symbolika KL Auschwitz-Birkenau. Autor książek: *Myśl społeczno-polityczna Joachima Bartoszewicza* (Toruń 2005); *Spoglądając na Południe. Szkice z historii stosunków polsko-czeskich w XX wieku w historiografii i myśli politycznej obozu narodowego* (Opole–Bielsko-Biała 2013); *Poniatowski i inni. Studia o polskiej polityce, dydaktyce i edukacji historycznej XIX i XX wieku*, t. I–II (Opole–Bielsko-Biała 2013–2014, wyd. II 2016); *Gabriel Narutowicz. Biografia* (Opole 2016). Redaktor lub współredaktor ponad dwudziestu książek. Autor 480 artykułów naukowych, popularnonaukowych, recenzji i konspektów zajęć edukacyjnych. Członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk.

e-mail: mbialokur@uni.opole.pl

Karolina Biedka – dr, adiunkt w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego. Członek zespołu naukowego Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii działającej w ramach struktur Instytutu Śląskiego w Opolu. Do jej zainteresowań naukowych należą: historia społeczno-polityczna oraz kultura przełomu XIX i XX w., historia sztuki, biografistyka, dydaktyka i popularyzacja wiedzy historycznej.

e-mail: karolina.biedka@uni.opole.pl

Dariusz Gołębiowski – dr, nauczyciel historii w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr V w Opolu oraz pracownik Instytutu Śląskiego (Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii). Zainteresowania badawcze: historia szkolnictwa polskiego po 1945 r., dydaktyka i popularyzacja historii. Członek Zarządu opolskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego.

e-mail: d.gol@interia.pl

Aneta Murawiecka

Liceum Ogólnokształcącego im. Henryka Sienkiewicza we Wrześni
Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących we Wrześni

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 78–79

ISSN 3071-6942

III Rzeczpospolita – transformacja gospodarcza i społeczna (scenariusz lekcji)

Czas trwania zajęć: 2 jednostki lekcyjne

CELE OGÓLNE

Uczniowie zapoznają się z transformacją gospodarczą i społeczną przeprowadzoną w pierwszej dekadzie III Rzeczypospolitej i potrafią ją obiektywnie ocenić

CELE SZCZEGÓŁOWE

Uczeń po przeprowadzonej lekcji:

- Zna założenia, realizację i skutki Planu Balcerowicza.
- Zna i rozumie pozytywne i negatywne skutki transformacji gospodarczej i społecznej.
- Rozumie pojęcia prywatyzacja i reprivatyzacja; obiektywnie ocenia ich przeprowadzanie w III Rzeczypospolitej.
- Potrafi spojrzeć na transformację gospodarczą i społeczną z perspektywy.
- Potrafi dokonać obiektywnej oceny transformacji gospodarczej i społecznej.
- Stosuje pojęcia: *inflacja, hiperinflacja, transformacja gospodarcza, transformacja społeczna, deficyt budżetowy, prywatyzacja, reprivatyzacja, Plan Balcerowicza, popiwek, denominacja złotego, restrukturyzacja, bezrobocie strukturalne, kuroniówka, biedaszyby, afery gospodarcze, gospodarka rynkowa, gospodarka wielosektorowa, Klub Paryski, Klub Londyński, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Giełda Papierów Wartościowych w Warszawie, powszechne uwłaszczenie, powszechne świadectwo udziałowe, korupcja*

- Uczeń doskonali umiejętność dyskusji, wyrażania swojego zdania bez prowokacji i osobistych ataków.

METODA I FORMY PRACY

Wykład, studium przypadku, praca w parach, odwrócona klasa, debata za i przeciw

ŚRODKI DYDAKTYCZNE

- Podręcznik do historii
- e-podręcznik: <https://zpe.gov.pl/a/transformacja-gospodarcza-i-ustrojowa-poczatki-iii-rp/DjFjr3TZK>
- Materiały/informacje przygotowane przez nauczyciela (Klub Paryski, Klub Londyński, popiwek, denominacja złotego, restrukturyzacja, bezrobocie strukturalne, kuroniówka, biedaszyby, afery gospodarcze, gospodarka rynkowa, gospodarka wielosektorowa, Klub Paryski, Klub Londyński, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Giełda Papierów Wartościowych w Warszawie, powszechne uwłaszczenie, powszechne świadectwo udziałowe)

PRZEBIEG ZAJĘĆ

Pierwsza jednostka lekcyjna

FAZA WSTĘPNA (2–3 min)

Nauczyciel podaje uczniom temat lekcji oraz jej cele.

FAZA REALIZACYJNA

- 1) Nauczyciel zapoznaje uczniów z procesem transformacji gospodarczej i społecznej. Praca ze źródłami ujętymi w podręczniku (15 min).
- 2) Uczniowie analizują w parach proces transformacji gospodarczej i społecznej oraz jego skutki i podają wyniki swojej analizy (20 min).

Zadanie domowe

Przygotuj się do debaty, ustosunkowując się do procesu transformacji gospodarczej i ustrojowej oraz jej skutków.

Druga jednostka lekcyjna**FAZA WSTĘPNA (5 min)**

- 1) Nauczyciel podaje uczniom temat lekcji.
- 2) Uczniowie losują, kto bierze udział w debacie, a kto jest publicznością.
- 3) Nauczyciel dzieli uczniów biorących udział w dyskusji na dwie grupy.
- 4) Nauczyciel informuje, że moderatorem debaty jest nauczyciel/wskazany uczeń lub uczennica.
- 5) Nauczyciel przedstawia zasady obowiązujące podczas debaty: określa czas wypowiedzi każdego mówiącego i każdej strony (grupy) na temat danego zagadnienia; należy odnosić się wyłącznie do wypowiedzi oponentów; nie wolno stosować ataków personalnych, nie wolno obrażać.

- 6) Uczniowie w grupach ustalają kolejność wypowiedzi.

FAZA REALIZACYJNA (40 min)

- 1) Przypomnienie – uczniowie wymieniają cechy transformacji gospodarczej i społecznej; nauczyciel zapisuje je na tablicy/tablicy interaktywnej (5 min).
- 2) Przypomnienie – uczniowie wymieniają skutki transformacji gospodarczej i społecznej; nauczyciel zapisuje je na tablicy/tablicy interaktywnej (5 min).
- 3) Nauczyciel stawia tezę i zapisuje ją na tablicy/tablicy interaktywnej: „Transformacja gospodarcza i społeczna były sukcesem III Rzeczypospolitej” (1 min).
- 4) Debata. Każda grupa ma na wypowiedź 10 min. Grupa o numerach parzystych broni tezy, podając argumenty, grupa o numerach nieparzystych obala tezę, podając argumenty. (20 min). Nauczyciel jest moderatorem.
- 5) Nauczyciel proponuje uczniom, aby każda grupa spróbowała spośród argumentów grupy przeciwnej wybrać chociaż jeden, który mogłaby zaakceptować (4 min).
- 6) Posumowanie wyników debaty; spostrzeżenia, wnioski (5 min).

Zadanie domowe

Zastanówcie się, czy nie chcielibyście zorganizować na ten temat debaty szkolnej.

Aneta Murawiecka – nauczyciel historii, wiedzy o społeczeństwie oraz historii i teraźniejszości; w latach 2008–2016 koordynator egzaminu maturalnego z historii w OKE w Poznaniu; konstruktor zadań egzaminacyjnych z historii; egzaminator egzaminu maturalnego z historii i wiedzy o społeczeństwie, członek Zespołu przy CKE opracowującego formułę egzaminu maturalnego z historii „Formuła 2015”; członek Komitetu Głównego Olimpiady Historycznej dla uczniów szkół podstawowych oraz zespołu specjalistów przy Komitecie Głównym Olimpiady Historycznej dla uczniów szkół ponadpodstawowych; jeden z autorów e-podręcznika do historii; współpraca z Komisją Dydaktyki PAN i Komisją Dydaktyki przy PTH; autor testów Konkursu Wojewódzkiego z Historii Kuratorium Poznań, autor *Poradnika dla nauczycieli* (Warszawa 2012, Wydawnictwo WSiP).
e-mail: murawiecka@op.pl

Katarzyna Grabarz

Publiczna Szkoła Podstawowa w Chrzęstowicach

Anna Gołębiowska

Publiczna Szkoła Podstawowa w Chrzęstowicach

Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0002-5202-3912

Wiadomości Historyczne

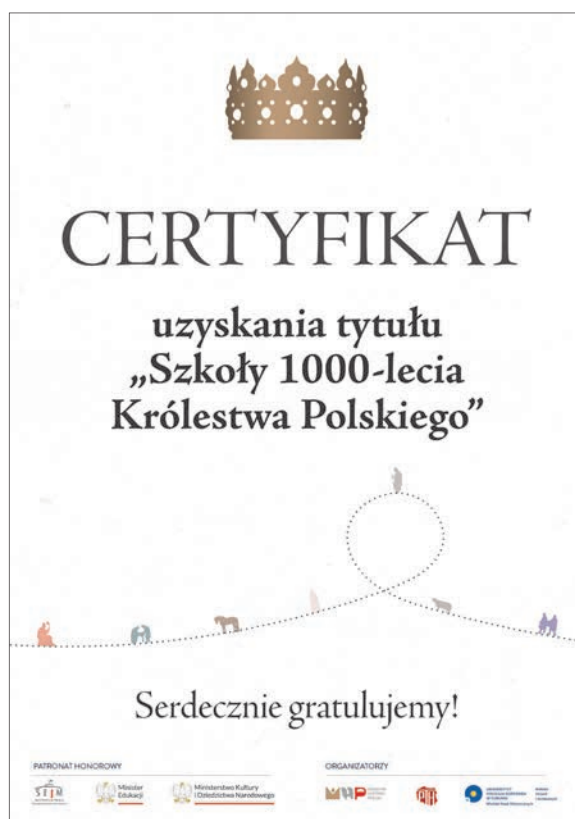
nr 2/2025, s. 80–83

ISSN 3071-6942

Ogólnopolski program „1000-lecie Królestwa Polskiego” jako przykład wzbogacenia szkolnej edukacji historycznej

Rok 2025 obfituje w okrągłe rocznice ważnych wydarzeń historycznych, których chęć upamiętnienia mogła znacząco wpłynąć na to, by zwykła, podręcznikowa i nie zawsze ciekawa edukacja historyczna stała się interesującym projektem do zrealizowania w placówkach oświatowych. W tym względzie na szczególną uwagę, w naszej opinii, zasłużył program „1000-lecie Królestwa Polskiego”¹, przygotowany przez Muzeum Historii Polski w Warszawie przy współudziale Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz Instytutu Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Głównym założeniem programu było włączenie się poszczególnych szkół do świętowania obchodów rocznicy koronacji dwóch pierwszych królów. Szkolne drużyny natomiast, pod opieką nauczycieli-koordynatorów, miały za zadanie zrealizowanie konkretnych zadań w celu uczczenia tak ważnej rocznicy, jaką była pierwsza koronacja władcy Polski, oraz zaangażowania całej społeczności szkolnej w jej obchody. Organizatorzy wskazali trzy obowiązkowe zadania, do których należały: nagranie filmu z gratulacjami dla Bolesława Chrobrego, przygotowanie escape roomu czy gry planszowej lub terenowej



Fot. 1. Certyfikat „Szkoła tysiąclecia Królestwa Polskiego”. Fot. ze zbiorów autorek

¹ Szerzej zob.: <https://muzhp.pl/edukacja/grupa-docelowa/projekty/1000-lecie-krolestwa-polskiego> [dostęp: 25.06.2025].

oraz organizacja szkolnego dnia z królem Bolesławem Chrobrym. Główną nagrodą dla szkół, które przygotowują najciekawsze przedsięwzięcia, było zaproszenie na uroczystą galę finałową do

Muzeum Historii Polski, natomiast dla wszystkich szkół otrzymanie certyfikatu uzyskania tytułu „Szkoły 1000-lecia”. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że ogłoszenie programu odbiło się szerokim echem wśród placówek oświatowych, gdyż z danych organizatorów wynika, że do programu zgłoszonych zostało 1256 szkół, z których aż 970 przygotowało i przesłało wymagane regulaminem sprawozdanie opisujące zakres zrealizowanych działań².

W gronie szkół, które włączyły się w projekt, była również placówka, w której mamy zaszczyt pracować. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Stanisława Staszica w Chrzastowicach jest niewielką wiejską szkołą, oddaloną od Opola 10 kilometrów, w której w pojedynczych oddziałach naukę pobiera 167 uczniów. Do realizacji programu przystąpiła grupa 7 uczniów z klasy VI i VII, która z inspiracji nauczycielki języka polskiego oraz nauczycielki geografii i historii przygotowała i zrealizowała wymagane zadania.

Z okazji 1000-lecia koronacji Bolesława Chrobrego 25 kwietnia 2025 roku miał miejsce w naszej szkole wyjątkowy czas – „Dzień z królem Bolesławem Chrobrym”. Wszystkie zajęcia tego dnia były związane z pierwszym królem Polski. We wszystkich klasach odbyły się odpowiednio dostosowane do możliwości uczniów lekcje historii, podczas których uczniowie biorący udział w projekcie w interesujący sposób przedstawili, w jaki sposób wyglądało życie codzienne w średniowiecznej Polsce, oraz ukazywali najważniejsze przykłady sztuki i architektury wczesnopiastowskiej. Uczniowie klas I–III wykonywali na zajęciach przepiękne portrety króla Bolesława Chrobrego, które można było w późniejszym czasie podziwiać na korytarzu szkolnym.

Wszyscy uczniowie podzieleni na odpowiednie grupy wiekowe mogli sprawdzić swoje umiejętności w historycznym escape roomie, w który została zamieniona na ten dzień szkolna pracownia historyczno-geograficzna. Trzeba było odnaleźć zaginioną koronę Bolesława Chrobrego, wykonując zadania ukryte w sali. Zadania polegały na odszyfrowywaniu (użyliśmy

² <https://muzhp.pl/aktualnosci/znamy-laureatow-programu-1000-lecie-krolestwa-polskiego> [dostęp: 25.06.2025].



Fot. 2. Inscenizacja ukazująca koronację Bolesława Chrobrego. Fot. ze zbiorów autorek



Fot. 3. Zdjęcie z lekcji przeprowadzanej przez członków zespołu. Fot. ze zbiorów autorek

szyfru czekoladka i gaderypoluki)³ nazw przedmiotów z czasów wczesnopiastowskich, ułożeniu puzzli z podobiznami postaci historycznych. Uczniowie mogli również wykazać się znajomością chronologii wydarzeń z legendy o Lechu, Czechu i Rusie oraz umiejętnością posługiwania się mapą poprzez wskazanie na

³ Przykładowe szyfry, które zostały wykorzystane podczas zajęć oraz inne można odnaleźć pod adresem: <https://cdw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Ksiega-Szyfrow-cdw-edu-pl-A5.pdf> [dostęp: 25.06.2025] oraz <https://www.scribd.com/document/726670494/SZYFRY-1> [dostęp: 25.06.2025].



Fot. 4. Wykonawcy projektu wraz z opiekunami. Fot. ze zbiorów autorek

niej Gniezna i Poznania i odczytanie ich współczesnych. Ważne było również sprawdzenie, jak skuteczny był przekaz wiadomości lekcji o życiu codziennym Polski wczesnopiastowskiej, ponieważ w escape roomie należało również rozwiązać zadania z przygotowanej przez uczniów prezentacji multimedialnej, odpowiadając na pytania dotyczących tego tematu. Po rozwiązaniu wszystkich zadań uczestnicy gry otrzymywali klucz do miejsca, gdzie była ukryta korona królewska.

Punktem kulminacyjnym „Dnia z królem Bolesławem Chrobrym” była wystawiona w hali sportowej inscenizacja zjazdu gnieźnieńskiego oraz opis okoliczności pierwszej koronacji królewskiej w 1025 roku. Uczniowie klas VI i VII, którzy wcielili się w wybrane postaci, w sposób bardzo przystępny, bazując na przetransponowanych na język współczesny tekstach źródłowych, ukazali całej społeczności szkolnej te wydarzenia. Z całego przedsięwzięcia znajdują się szczegółowe relacje zarówno na oficjalnej stronie internetowej szkoły, jak i w mediach społecznościowych⁴.

Warto podkreślić, że udział szkoły w projekcie „1000-lecie Królestwa Polskiego” przyczynił się do rozwoju kompetencji kluczowych jej uczniów,



Fot. 5. Uczniowie klasy 4 po odnalezieniu korony w escape roomie. Fot. ze zbiorów autorek

zawłaszcza świadomości historycznej, pracy zespołowej, kreatywności i umiejętności prezentacji. Projekt spotkał się z bardzo pozytywnym odbiorem zarówno wśród uczniów, nauczycieli, jak i rodziców, którzy zaangażowali się w przygotowanie rekwizytów oraz strojów niezbędnych do przeprowadzenia inscenizacji. To zaangażowanie całej społeczności szkolnej potwierdziło, że historia może być fascynującą przygodą, a jej nauczanie – dynamicznym i inspirującym procesem. Udział naszej szkoły w obchodach 1000-lecia koronacji Bolesława Chrobrego był nie tylko formą odpowiedniego upamiętnienia przeszłości, ale również inwestycją w przyszłość młodego pokolenia Polaków.

⁴ Szczegółowe relacje można zobaczyć na stronie: <https://spstaszic.pl/index.php/105-wydarzenia/713-1000-lecie-krolestwa-polskiego.html> [dostęp: 25.06.2025].

Anna Gołębiowska – dr, nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie, dyrektor Publicznej Szkoły Podstawowej im. Stanisława Staszica w Chrzęstowicach; zainteresowania naukowe: świadomość historyczna młodzieży, reformy edukacji, przemiany w edukacji historycznej, dydaktyka historii i wiedzy o społeczeństwie.
e-mail: annagolebiowska@wp.pl

Katarzyna Grabarz – nauczyciel historii, geografii oraz współorganizujący proces kształcenia w Publicznej Szkole Podstawowej im. Stanisława Staszica w Chrzęstowicach. Zainteresowania: historia Polski XVII i XVIII wieku, dydaktyka, popularyzacja historii oraz współczesna kinematografia. Instruktor Związku Harcerstwa Polskiego.

Krzysztof Łożyński

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0002-1164-8449

Wiomości Historyczne

nr 2/2025, s. 84–86

ISSN 3071-6942

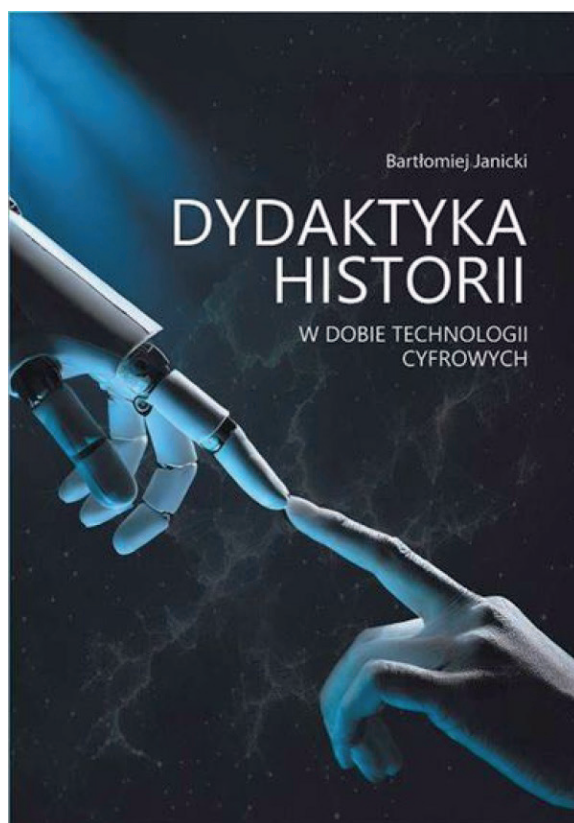
Recenzja książki

Bartłomiej Janicki,

Dydaktyka historii w dobie technologii cyfrowych,
Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2024

W obliczu dynamicznych przemian technologicznych, jakie zachodzą w XXI wieku, istotne staje się pytanie o miejsce nowoczesnych narzędzi cyfrowych w procesie nauczania. Bartłomiej Janicki w swojej publikacji *Dydaktyka historii w dobie technologii cyfrowych* podejmuje ten temat w sposób kompleksowy, wskazując nie tylko na potencjał edukacyjny technologii informacyjnych, lecz także na wyzwania związane z ich implementacją w nauczaniu historii. Publikacja skierowana jest przede wszystkim do nauczycieli oraz studentów kierunków historycznych.

Autor wychodzi od trafnej diagnozy współczesności: obecność technologii cyfrowych jest dziś nie tylko wszechobecna, ale wręcz nieodzowna, szczególnie w kontekście edukacji pokolenia Z i Alfa. Autor słusznie zauważa, że cyfrowe narzędzia nie powinny być traktowane jako substytuty tradycyjnych metod, lecz jako ich uzupełnienie. Zwraca uwagę na fakt, że współczesny uczeń funkcjonuje w „kulturze nano-sekundy”, w której dominuje potrzeba natychmiastowego dostępu do informacji i szybkiego efektu działań. B. Janicki słusznie diagnozuje, że taka sytuacja wymusza redefinicję roli nauczyciela, który przestał być jedynym źródłem wiedzy i z „przekaziciela wiedzy” staje się moderatorem, przewodnikiem po świecie informacji, a często także kreatorem doświadczeń edukacyjnych. Autor zauważa, że nowoczesne narzędzia cyfrowe stwarzają nowe, atrakcyjne



możliwości dydaktyczne, ale wymagają od nauczycieli świadomego podejścia i gotowości do rozwoju zawodowego. Celem książki – jak zaznacza B. Janicki – jest przedstawienie praktycznych strategii wykorzystywania technologii cyfrowych w nauczaniu historii oraz refleksja nad ich wpływem na proces dydaktyczny. Autor, prezentując

szeroki obraz wpływu technologii na dydaktykę historii, rozpoczyna od diagnozy współczesnego ucznia – przedstawiciela kultury natychmiastowości oraz wskazuje na konieczność dostosowania metod nauczania do jego percepcji i stylu uczenia się. Podkreśla również znaczenie kształtowania kompetencji cyfrowych jako elementu *lifelong learning*. W pracy omówione zostało miejsce technologii w dokumentach programowych, w tym podstawie programowej, zwrócono uwagę na możliwości nauczycieli w zakresie doboru metod. Wskazano na model kształcenia *blended learning*, odwołując się do doświadczeń pandemii COVID-19 jako katalizatora zmian w edukacji cyfrowej. Autor wspiera swoje rozważania wynikami badań empirycznych, które pokazują poziom wykorzystania technologii przez nauczycieli w Polsce przed i po pandemii. Cennym elementem pracy jest także wprowadzenie do koncepcji teoretycznych, takich jak taksonomia Blooma (i jej wersja cyfrowa) oraz model SAMR Rubena Puentedury. Dzięki temu część teoretyczna książki zyskuje solidne podstawy pedagogiczne.

Kluczowym segmentem całej pracy jest rozdział drugi. B. Janicki zaprezentował w nim imponujący katalog cyfrowych narzędzi i metod wspierających nauczanie historii. Autor omawia aż ponad trzydzieści przykładów technologii, aplikacji oraz form dydaktycznych, które mogą być skutecznie wykorzystane przez nauczycieli historii w edukacji formalnej – od szkoły podstawowej po szkołę ponadpodstawową, w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z uczniem zdolnym. W sposób przejrzysty i funkcjonalny zostały omówione kolejne metody lub narzędzia dydaktyczne. Opatrzono je zwięzłym opisem, wskazaniem zastosowania, watorów edukacyjnych, a niekiedy również ograniczeń. Autor szczególnie zwraca uwagę na możliwości personalizacji procesu nauczania, aktywizację uczniów oraz rozwijanie ich kompetencji medialnych i historycznych. Na uwagę zasługują zarówno nowoczesne, immersyjne technologie (np. wirtualne zwiedzanie, rzeczywistość rozszerzona – *AR augmented reality*, modele 3D), jak i bardziej dostępne środki dydaktyczne, takie jak memy historyczne, podcasty, infografiki czy kody QR. Interesującym aspektem jest też włączenie elementów kultury popularnej – m.in.

piosenek z platformy Genius, gier edukacyjnych w konwencji teleturnieju czy historycznych komiksów cyfrowych – co może znacząco zwiększyć motywację młodzieży.

Cenną część rozdziału stanowią także narzędzia wspomagające pracę nauczyciela, takie jak generatory fiszek, testów, kart do gier, platformy Genially, aplikacje do odwróconej lekcji czy tworzenia prezentacji. B. Janicki nie tylko przedstawia techniczne możliwości tych narzędzi, lecz również wskazuje ich potencjał w kontekście realizacji podstawy programowej i rozwijania umiejętności XXI wieku (np. krytycznego myślenia, analizy źródeł, tworzenia wypowiedzi). Zaletą rozdziału jest jego praktyczny charakter – autor unika ogólników, koncentrując się na konkretnych rozwiązaniach możliwych do wdrożenia w codziennej pracy dydaktycznej. Dodatkowo wielokrotnie odwołuje się do realiów polskiego systemu edukacji, uwzględniając różnorodność zasobów szkół i kompetencji cyfrowych nauczycieli. Warto podkreślić refleksyjny ton autora – Janicki podchodzi do zagadnienia z odpowiednią ostrożnością, wskazując na konieczność krytycznego i przemyślanego wprowadzania technologii do szkoły. Przestrzega przed ich nadmiernym stosowaniem oraz wskazuje konieczność doboru narzędzi nie według ich atrakcyjności, ale zgodności z celami dydaktycznymi i potrzebami uczniów. Pod względem merytorycznym ta część opracowania stanowi wartościowe kompendium wiedzy dla nauczycieli historii i edukatorów. Wskazuje na ogromny potencjał nowych technologii w kształceniu historycznym, jednocześnie zachowując umiar i dydaktyczną odpowiedzialność.

Logiczną kontynuację stanowi rozdział trzeci, poświęcony roli nauczyciela jako świadomego i twórczego użytkownika technologii cyfrowych. Kluczowym zagadnieniem poruszonym w rozdziale jest wykorzystanie sztucznej inteligencji (AI – *artificial intelligence*) jako wsparcia dla pracy nauczyciela historii. B. Janicki szczegółowo omawia różne zastosowania AI: od chatbotów pełniących funkcję asystentów, przez automatyczne generowanie materiałów dydaktycznych, po tworzenie prezentacji multimedialnych i obrazów historycznych. Cenne są również uwagi o wykorzystaniu AI w koloryzacji fotografii czy przekształcaniu tekstu w mowę. Autor trafnie

zauważa, że nowoczesne narzędzia AI mogą wspierać indywidualizację nauczania i oszczędność czasu, lecz wymagają krytycznego podejścia i świadomego stosowania. W drugiej części trzeciego rozdziału opisano zestaw aplikacji wspomagających planowanie i prowadzenie lekcji historii, takich jak cyfrowe mapy, platformy edukacyjne, Classroomscreen, cyfrowe karty pracy czy narzędzia do tworzenia grafik i prezentacji. Zestawienie to ma wyraźnie praktyczny charakter i może służyć jako przewodnik dla nauczycieli chcących wzbogacić swój warsztat o nowe rozwiązania technologiczne. Zwrócono uwagę na istotną rolę organizacji pracy, porządkowania materiałów i efektywnej komunikacji z uczniami. Zaletą rozdziału jest jego wieloaspektowość: autor nie tylko prezentuje dostępne technologie, ale także osadza je w kontekście kompetencji cyfrowych nauczyciela i wyzwań współczesnej edukacji. Pokazuje, że nauczyciel historii powinien nie tylko znać narzędzia, ale umieć je stosować w sposób celowy, zgodny z założeniami dydaktycznymi i potrzebami uczniów. Taki holistyczny model pracy z technologią zasługuje na szczególne uznanie.

Autor, dokonując wyważonego podsumowania całej publikacji, wyraźnie akcentuje zarówno szanse, jak i zagrożenia płynące z cyfryzacji edukacji historycznej. Wskazuje m.in. na potencjalne problemy wynikające z nadużywania ekranów, spadek kompetencji społecznych, utratę koncentracji czy niebezpieczeństwa związane z dezinformacją i cyberprzemocą. Przykład szwedzkiej reformy edukacyjnej, która po dekadzie cyfryzacji wróciła do tradycyjnych metod nauczania, stanowi tu ważne ostrzeżenie przed bezrefleksyjnym wdrażaniem technologii. Jednocześnie autor podkreśla, że kluczem do skutecznego wykorzystania cyfrowych narzędzi jest równowaga, odpowiednie przygotowanie nauczycieli, rozważa metodyczna i współpraca środowiska szkolnego. Ostatnie akapity pracy mają charakter postulatów i rekomendacji – apelują

o przemyślaną, celową i selektywną cyfryzację, która służy uczniom.

Reasumując, należy stwierdzić, że mocnym punktem publikacji jest jej krytyczne podejście do zagrożeń związanych z wykorzystywaniem technologii. Autor nie unika trudnych tematów, takich jak cyfrowe uzależnienia, nadmiar bodźców, ryzyko dezinformacji czy ograniczony rozwój myślenia krytycznego. Nie popada przy tym w technofobię, lecz podkreśla konieczność odpowiedniego przygotowania merytorycznego nauczycieli oraz zintegrowania technologii z podstawą programową i strategią szkoły.

Pod względem edytorskim publikacja prezentuje się bardzo dobrze – przejrzysta struktura, uporządkowany układ rozdziałów, czytelne ilustracje i wykresy ułatwiają odbiór. Bibliografia, choć nieobszerna, zawiera pozycje zarówno klasyczne, jak i aktualne, co świadczy o dobrej orientacji autora w literaturze przedmiotu. We wstępie zabrakło istotnej informacji, że omawiane w publikacji narzędzia dydaktyczne nie są w pełni bezpłatne – dostęp do nich wiąże się z koniecznością wykupienia subskrypcji lub jednorazowej opłaty, a użytkownicy mogą korzystać bezpłatnie jedynie z ich wersji podstawowych, często znacznie ograniczonych pod względem funkcjonalności.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że książka może stać się ważnym punktem odniesienia w dalszych badaniach nad dydaktyką historii w erze cyfrowej. Wskazuje na pilną potrzebę podniesienia kompetencji nauczycieli w zakresie nowoczesnych narzędzi, ale także na konieczność ich refleksyjnego stosowania. Dzięki zrównoważonemu podejściu publikacja unika bezkrytycznego zachwytu nad nowymi technologiami, oferując wartościowe i inspirujące propozycje dla szerokiego grona odbiorców, zmieniając w sposób realny praktykę dydaktyczną w szkołach. Publikacja kończy się wyraźnym przesłaniem: technologia to narzędzie, a nie cel sam w sobie.

Krzysztof Łożyński – dr, historyk, wieloletni nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie. Pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (Katedra Edukacji Historycznej i Metod Cyfrowych).
e-mail: k.lozynski@uwm.edu.pl

Marek Białokur

Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski

ORCID: 0000-0002-8475-033X

Wiadomości Historyczne

nr 2/2025, s. 87–93

ISSN 3071-6942

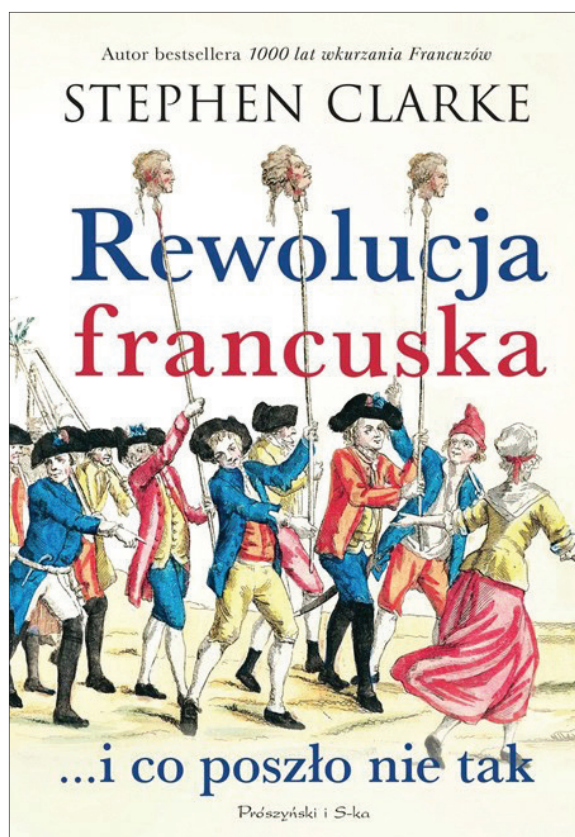
Stephen Clarke i jego historii „wkurzania Francuzów” ciąg dalszy,

czyli Rewolucja francuska... i co poszło nie tak

Rewolucja francuska... i co poszło nie tak to książka, w której jej autor Stephen Clarke podejmuje się rewizji jednego z najważniejszych wydarzeń w historii Europy – Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Wydana w Polsce w 2024 roku przez Prószyński i S-ka publikacja w przekładzie Magdy Witkowskiej łączy satyryczny dystans z solidną, choć selektywną faktografią, oferując czytelnikowi podróż przez mity, symbole i dramaty XVIII-wiecznej Francji. Clarke, nie będąc zawodowym historykiem, lecz pisarzem o zacięciu publicystyczno-eseistycznym, tworzy dzieło, które z powodzeniem łączy ironię, humor i refleksję historyczną. W swojej narracji korzysta z szerokiej gamy źródeł: od pamiętników, przez druki ulotne, po akta parlamentarne i współczesne interpretacje historyczne. Jego celem nie jest stworzenie akademickiej monografii, lecz obnażenie uproszczeń, schematów i propagandowych ujęć, jakie dominowały przez dekady w podręcznikowej narracji o rewolucji.

Stephen Clarke – między ironią a historią. Brytyjski kronikarz francuskich absurdów

W czasach, gdy popularnonaukowe piśmarstwo historyczne coraz częściej balansuje między schematyczną narracją a sensacyjnym uogólnieniem, Stephen Clarke wyróżnia się



Fot. 1. Okładka

oryginalnym – ironicznym, błyskotliwym i nie-nachalnie erudycyjnym – podejściem do opisywanych postaci i wydarzeń. Jego książka *Rewolucja francuska... i co poszło nie tak* (*The French Revolution and What Went Wrong*, 2018), wydana w naszym kraju po polsku po raz pierwszy



Fot. 2. Stephen Clarke. Domena publiczna

w 2024 roku, której poświęcona jest niniejsza recenzja, to przykład popularyzacji dziejów w stylu, który uczy, skłania do refleksji, ale potrafi też rozbawić. Nawet jeśli „przedmiotem” jest wydarzenie, które kosztowało życie około 300 000 ludzi. Kim jest autor, który z równą pasją pisze o królu Edwardzie VII, o bonapartystach, o absurdach paryskiej biurokracji, jak i o gilotynie czy rewolucyjnych manifestach?

Z Bournemouth do Paryża. Pochodzenie i edukacja

Stephen Clarke urodził się 15 października 1958 roku w St Albans, w południowej Anglii. Dorastał w Bournemouth – nadmorskim kurorcie, który żartobliwie nazywa „Bondi Beach Anglii” (Bondi Beach to jedna z największych miejskich plaż Sydney i jednocześnie, według „National Geographic”, jedna z ośmiu najlepszych miejskich plaż świata)¹. Już jako nastolatek objawiał niekonwencjonalne zainteresowania: grywał na gitarze basowej w rockowych zespołach, których poziom – jak sam przyznaje z rozbijającą szczerością – nie przejdzie do historii muzyki. Jego ścieżka edukacyjna była bardziej klasyczna: studiował filologię francuską i niemiecką na Uniwersytecie Oksfordzkim. Biegłość językowa oraz

fascynacja kulturą francuską szybko miały stać się osią jego przyszłej kariery. Nie bez znaczenia była też wczesna obserwacja różnic mentalnych między Brytyjczykami a Francuzami – temat, który będzie przewijał się przez całą jego twórczość literacką.

Zmywak, słowniki i komiksy – nietypowa droga do pisarstwa

Po studiach Clarke – jak sam ironicznie zauważa – rozpoczął karierę w sektorze winiarskim (zbierając winogrona), w sektorze usług (zmywając naczynia w niemieckim hotelu) oraz w dyplomacji międzynarodowej (nauczając angielskiego znudzonych francuskich biznesmenów). Te doświadczenia nie tylko wzbogaciły jego językowy repertuar, ale stały się źródłem licznych anegdot i obserwacji kulturowych, które później zasiliły fabuły jego książek. W latach 90. Clarke pracował jako leksykograf w wydawnictwie HarperCollins w Glasgow, gdzie specjalizował się w redagowaniu haseł do słowników dwujęzycznych – w tym również tych najbardziej niecenzuralnych. Później przeprowadził się do Paryża, gdzie podjął pracę dziennikarza w anglojęzycznym magazynie, jednocześnie rozwijając własne projekty pisarskie. Już wówczas fascynował się humorem, językiem, literaturą faktu i grą stereotypów kulturowych.

Przełomowy sukces: *A Year in the Merde*

W 2004 roku Stephen Clarke samodzielnie wydał swoją pierwszą powieść: *A Year in the Merde* (polski tytuł: *Merde! Rok w Paryżu*, 2006). Książka opowiada o młodym Angliku (Paul West), który podejmuje pracę w paryskiej firmie i staje twarzą w twarz z francuskimi absurdami biurokracji, zawłościami językowymi i kulturowym szokiem. Początkowo Clarke wydrukował jedynie 200 egzemplarzy dla znajomych, ale jeden z nich trafił do osoby pracującej w wydawnictwie – i tak rozpoczęła się międzynarodowa kariera książki, która wkrótce została przetłumaczona na kilkanaście języków i wydana m.in. w Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech, USA, Kanadzie i Australii.

¹ Po tragicznych wydarzeniach z 14 grudnia br., kiedy na Bondi Beach w Sydney dwóch zamachowców ostrzelało osoby obchodzące żydowskie święto Chanuka, miejsce to stało się symbolem dramatu, a nie tylko malowniczą plażą.



Fot. 3. Portret Ludwika XVI, króla Francji. Obraz z 1788 r.
Autor: Antoine-François Callet. Domena publiczna

To właśnie *Rok w Paryżu* zapoczątkował popularną serię przygód Paula Westa, alter ego autora, który z typowo brytyjskim dystansem komentuje rzeczywistość francuską. W kolejnych tomach – m.in. *Merde Actually* (*Merde! W rzeczy samej*), *Merde Happens* (*Merde! Chodzi po ludziach*), *Dial M for Merde* (*M jak Merde*), *The Merde Factor* (*Merde factor*), *Merde in Europe* (*Merde w Europie*) i *Merde at the Paris Olympics* (bez polskiego wydania) – Clarke rozwijał ten świat, łącząc fikcję z reporterskim okiem. Seria ta spotkała się także z uznaniem w Polsce, gdzie ukazała się nakładem wydawnictwa W.A.B. i cieszyła się popularnością wśród nauczycieli, studentów i frankofilów.

Humorysta z talentem do historii

Choć Clarke zaczynał jako powieściopisarz, z czasem coraz częściej sięgał po formy non-fiction. W 2006 roku opublikował *Talk to the*

Snail. Ten Commandments for Understanding the French – humorystyczny przewodnik po francuskim społeczeństwie, ukazujący się w Polsce jako *Jak rozmawiać ze ślimakiem*. Autor – niby z przymrużeniem oka – wytyka narodowe przyzwyczajenia Francuzów: niechęć do usług, skomplikowane formy grzecznościowe, biurokratyczny formalizm i kult „przekonania o własnej racji”.

Prawdziwym przełomem okazała się jednak książka *1000 Years of Annoying the French* z 2010 roku – licząca ponad 600 stron, satyryczna, ale bogato udokumentowana opowieść o tysiącu lat napięć, wojen, uprzedzeń i rywalizacji pomiędzy Francuzami a Anglikami. Clarke analizuje w niej m.in. bitwę pod Hastings, Joannę d’Arc, Napoleona, Waterloo, II wojnę światową i postać generała de Gaulle’a. Książka zajmowała jednocześnie pierwsze miejsce na liście bestsellerów Amazon w kategorii humoru i czwarte w kategorii historii. W Polsce ukazała się jako *1000 lat wkurzania Francuzów* i szybko zyskała status pozycji kultowej wśród frankofilów i nauczycieli historii.

W kolejnych latach Clarke wydał m.in. *Paris Revealed*, *Dirty Bertie* (biografię Edwarda VII), *How the French Won Waterloo (or Think They Did)* oraz *God Save le Brexit?* – książki, w których łączy pasję do historii z umiejętnością zrozumienia współczesnych kontekstów politycznych.

Autor aktywny i wielowymiarowy

Obok książek Clarke regularnie publikuje w prasie – jego teksty pojawiają się w „The New York Times”, „Le Monde”, „The Guardian” czy „The Times”. Jest też kuratorem stałej wystawy w Centre Culturel de l’Entente Cordiale w zamku Hardelot we Francji – ekspozycji poświęconej angielsko-francuskim relacjom od 1066 roku aż po współczesność. Píše teksty m.in. dla francuskiego piosenkarza Gasparda Royanta oraz dla amerykańskiej komiczki D’yan Forest. Wiosną 2025 roku ukazała jego nowa książka – biografia Charlesa Fredericka Wortha, angielskiego projektanta mody, który stworzył paryską *haute couture*. To kolejny przykład zainteresowania Clarke’a postaciami z pogranicza historii i kultury, które odcisnęły ślad na dziejach Francji, choć same niekoniecznie były Francuzami.

Rewolucja francuska... i co poszło nie tak

Książka Stephena Clarke'a liczy 718 stron i została podzielona na pięć zasadniczych części oraz epilog, kalendarium wydarzeń, zestawienie statystyczne ofiar rewolucji, bibliografię i indeks osobowy. Każda część rozpoczyna się cytatem z epoki – fragmentem przemowy, pamiętnika lub też traktatu społeczno-politycznego. Kompozycja tekstu jest przemyślana – Clarke prowadzi czytelnika od tła historycznego przez wydarzenia polityczne, aż po refleksję nad współczesną Francją.



Fot. 4. „Miejcie nadzieję, że ta gra wkrótce się skończy”. Satyra polityczna z 1789 roku. Trzeci stan niosący na plecach duchowieństwo i szlachtę. Domena publiczna

Skąd rewolucja?

Pierwsza część, zatytułowana *Skąd rewolucja?*, obejmuje dziewięć rozdziałów i stanowi niemal połowę książki. Autor rekonstruuje historię monarchii francuskiej od czasów Ludwika XIV aż po Ludwika XVI, koncentrując się na degeneracji systemu, alienacji elit i symbolicznej próżni,

w jakiej znajdował się Wersal. Z dużą erudycją i ironicznym dystansem Clarke opisuje mechanizmy zniewolenia arystokracji przez absolutyzm oraz życie dworskie jako teatr pozorów i rytuałów. Ludwik XV jawi się jako król leniwy i pogrążony w dekadencji, natomiast Ludwik XVI – jako osoba inteligentna, ale nieasertywna, zagubiona w gąszczu interesów i oczekiwań. Maria Antonina, często postrzegana jako symbol bez troski i rozrzutności, zostaje ukazana jako ofiara kampanii oczerniającej, która przekształciła ją w kozła ofiarnego nadchodzącej przemocy.

Clarke nie podąża za utartym schematem: jego obraz społeczeństwa przedrewolucyjnego jest znacznie bardziej zniuansowany. Wbrew rewolucyjnej legendzie nie przedstawia XVIII-wiecznej Francji jako kraju w stanie absolutnej nędzy. Wskazuje na rozwój edukacji, rosnącą piśmienność, sukcesy naukowe (np. pierwszy lot balonem), a także na zainteresowania naukowe samego króla. Podkreśla, że do wybuchu rewolucji przyczyniły się nie tylko kwestie ustrojowe, lecz także katastrofa klimatyczna 1788 roku – niszczycielskie gradobicia i przymrozki, które zrujnowały plony i wywołały powszechny głód.

Nastaje czas buntu

W drugiej części książki, *Nastaje czas buntu*, autor analizuje wydarzenia 1789 roku. Rozdziały te ukazują społeczne napięcia, ale także polityczną nieudolność dworu. Clarke przytacza sylwetki reformatorów – szczególnie Jacques'a Neckera – i wskazuje, że monarchia miała szansę na pokojowe przekształcenie ustrojowe, lecz została ona zaprzepaszczona przez opór elit i brak zdecydowania Ludwika XVI. Autor szeroko omawia rolę zeszytów skarg i zażaleń oraz wskazuje na fundamentalną rolę pamfletów i broszur w kształtowaniu opinii publicznej. Z humorem analizuje także przebieg konfliktu wokół głosowania w Stanach Generalnych oraz moment powstania Zgromadzenia Narodowego. W tej części Clarke wskazuje też na znaczenie katastrof naturalnych, które – jego zdaniem – silniej wpłynęły na wybuch rewolucji niż teorie Rousseau czy idee Woltera.



Fot. 5. Zdobycie Bastylii 14 lipca 1789. Autor: Jean-Pierre-Louis-Laurent Houel (1789). Domena publiczna

Rewolucja zbacza z kursu

Trzecia część, *Rewolucja zbacza z kursu*, skupia się na symbolicznych i realnych aktach przemocy – począwszy od szturm na Bastylę (której znaczenie Clarke podważa, przypominając,



Fot. 6. Sankiuloci w czerwonych czapkach wolności. Domena publiczna

że więzienie było niemal puste), poprzez „Wielki Strach” i falę dezinformacji, aż po marsz kobiet na Wersal i wymuszoną przeprowadzkę króla do Tuileries. Autor ukazuje, jak rewolucja stopniowo traci charakter konstytucyjny, a zyskuje elementy populizmu, przemocy i radykalizmu. Szczególną uwagę poświęca propagandzie, mitom i emocjom, które zaczynają dominować nad racjonalną polityką.

Nadchodzi czas terroru

Czwarta część, *Nadchodzi czas terroru*, to opowieść o radykalizacji i brutalizacji rewolucji. Clarke analizuje postać Robespierre’a – zafascynowanego cnotą samotnika, który przekształca ideały w dyktaturę i masową przemoc. Z ironią opisuje kulisy wprowadzenia kultu Rozumu i Istoty Najwyższej, przedstawiając go jako groteskową próbę zastąpienia jednej dogmatycznej religii inną. Gilotyna – początkowo uznawana za humanitarne narzędzie – staje się symbolem seryjnej przemocy. Clarke dokładnie opisuje procesy polityczne, czystki i wzajemne oskarżenia wśród rewolucyjnych liderów. Przedstawia też dramatyczne wydarzenia w departamencie Wandei i zestawia dane dotyczące ofiar. Autor krytykuje Robespierre’a jako człowieka niezdolnego do kompromisu i odebranego od rzeczywistości.

Im więcej zmian, tym mniej wszystko się zmienia

Ostatnia, piąta część – *Im więcej zmian, tym mniej wszystko się zmienia* – to rozrachunek z dziedzictwem rewolucji. Clarke dowodzi, że mimo dramatycznych zmian ustrojowych realna poprawa sytuacji kobiet, biedoty i niewolników była iluzoryczna. Przywołuje los Olympe de Gouges jako symbol represji wobec aktywnych kobiet. Wskazuje, że hasła rewolucyjne często miały tylko fasadowy charakter. Analizuje także początki kariery Napoleona jako osoby, która skonsumowała rewolucję, przekreślając wiele jej pierwotnych idei.



Fot. 7. Marsz kobiet na Wersal, 5 października 1789 r. Domena publiczna

Dlaczego współczesna Francja tęskni za królem?

Epilog książki to gorzka refleksja nad współczesną Francją, jej nieustannym napięciem między republikańską retoryką a elitaryzmem instytucji. Clarke wskazuje, że kraj ten nie zerwał całkowicie z mentalnością *ancien régime'u* – pozorną równość i deklaratywność rewolucyjnych haseł nadal kontrastują z realiami politycznymi i społecznymi. Autor z przekąsem zauważa, że wielu Francuzów z zazdrością patrzy na brytyjską monarchię jako na symbol ciągłości i narodowej integracji. Wskazuje również na trudności ze zbudowaniem trwałego republikańskiego mitu. Na końcu książki Clarke zamieszcza przydatne dla nauczycieli dodatki: chronologiczne kalendarium rewolucji, zestawienia statystyczne oraz wybraną bibliografię. Wydanie polskie, wzbogacone o kolorowe ilustracje z Musée Carnavalet i starannie opracowane typograficznie, prezentuje się bardzo profesjonalnie.

Czy w szkole wszystko pójdzie tak, jak trzeba?

Z dydaktycznego punktu widzenia książka Clarke'a to przydatna pomoc w szkole średniej, ale jeszcze bardziej na studiach historycznych. Można ją wykorzystać do ćwiczeń z interpretacji tekstów, pracy nad propagandą, dezinformacją i mitami historycznymi. Styl autora – ironiczny, przystępny, barwny – ułatwia wprowadzenie w trudne zagadnienia. Książka prowokuje do dyskusji: o przemocy rewolucyjnej, o granicach ideologii, o manipulacji historią. Clarke nie zawsze oferuje gotowe odpowiedzi, lecz czasami stawia pytania, które zmuszają do refleksji. *Revolucja francuska... i co poszło nie tak* Stephena Clarke'a to książka odważna, niejednoznaczna, ale przede wszystkim bardzo dobrze napisana. W stylu, którego zawodowi badacze przeszłości na kontynencie, w większości, niestety wciąż nie potrafią opanować w sposób, z którego słyną „wyspiarze”. I choć nie jest to lektura dla

każdego, gdyż wymaga od czytelnika otwartości, gotowości do zmiany perspektywy, ale i poczucia humoru, to jest warta tego, aby spędzić z nią kilkanaście godzin. Ale dla nauczycieli historii, uczniów zainteresowanych przeszłością, studentów i wszystkich, którzy chcą spojrzeć na rewolucję

francuską bez mitologii i patosu – będzie to lektura inspirująca. Stephen Clarke na kartach *Rewolucji francuskiej...* pokazał, że historia nie musi być pomnikiem – może być lustrem, w którym odbijają się nasze współczesne lęki, nadzieje i złudzenia.

Marek Białokur – dr hab., prof. Uniwersytetu Opolskiego, pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim. Nauczyciel historii w Liceum Ogólnokształcącym nr III im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu. Zainteresowania naukowe: biografistyka, historia polskiej myśli politycznej XX w., dydaktyka historii, historia i symbolika KL Auschwitz-Birkenau. Autor książek: *Myśl społeczno-polityczna Joachima Bartoszewicza* (Toruń 2005); *Spoglądając na Południe. Szkice z historii stosunków polsko-czeskich w XX wieku w historiografii i myśli politycznej obozu narodowego* (Opole–Bielsko-Biała 2013); *Poniatowski i inni. Studia o polskiej polityce, dydaktyce i edukacji historycznej XIX i XX wieku*, t. I–II (Opole–Bielsko-Biała 2013–2014, wyd. II 2016); *Gabriel Narutowicz. Biografia* (Opole 2016). Redaktor lub współredaktor ponad dwudziestu książek. Autor czterystu artykułów naukowych, popularnonaukowych, recenzji i konspektów zajęć edukacyjnych. Członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk.
e-mail: mbialokur@uni.opole.pl