



Europa. Nasza historia — historia transnarodowa

Europe. Our History—Transnationality History

DOMINIK PICK

dominik.pick@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-4552-2449

ABSTRACT: The article attempts to present an answer to the question of what transnationality in history education is, referring to the current situation in education in Poland and Germany, as well as to the experience of developing the textbook *Europe. Our History*. Transnationality in textbooks is understood as the creation of a multiperspective narrative that presents historical processes and events from the viewpoints of at least two different nations. A characteristic feature of this narrative is that it does not negate national narratives, but rather revises and enriches them by adding another perspective.

KEYWORDS: transnationality, school textbooks, history education, *Europe. Our History*, historical narrative, textbook development.

STRESZCZENIE: Artykuł próbuje przedstawić odpowiedź na pytanie czym jest transnarodowość w edukacji historycznej odwołując się do aktualnej sytuacji w edukacji w Polsce i Niemczech oraz do doświadczenia z tworzenia podręcznika *Europa. Nasza historia*. Transnarodowość w podręcznikach postrzegana jest jako tworzenie wieloperspektywicznej narracji ukazującej procesy i wydarzenia historyczne z perspektywy co najmniej dwóch różnych narodów. Cechą charakterystyczną tej narracji jest to, że nie neguje ona narodowych narracji, ale je koryguje i wzbogaca dzięki dodaniu innej perspektywy.

SŁOWA KLUCZE: transnarodowość, podręczniki szkolne, edukacja historyczna, *Europa. Nasza historia*, narracja historyczna, tworzenie podręczników.

Podręcznik *Europa. Nasza historia* powstał jako pierwszy na świecie transnarodowy podręcznik do nauki historii na poziomie szkoły podstawowej.¹ Transnarodowe podejście w tworzeniu podręcznika zostało z perspektywy

¹ Pierwszym projektem transnarodowego podręcznika był podręcznik francusko-niemiecki *Histoire/Geschichte* dla klas przedmaturalnych.



dydaktyków historii ocenione bardzo dobrze jako interesujący model dla nowoczesnych podręczników do historii. Z perspektywy polityków ocena wypadła bardziej zróżnicowanie. Transnarodowość wywołała zarówno zachwyt, jak i zdecydowaną krytykę — zależnie od poglądów politycznych osób wypowiadających się na jego temat. Mimo tych różnych ocen, można uznać, że projekt podręcznikowy spełnił swój cel. Nie tylko wyznaczył nowe drogi w konstruowaniu podręczników, ale także wywołał ważną debatę publiczną nt. narodowego i transnarodowego nauczania historii. Debatę ważną w perspektywie tworzenia podręcznika europejskiego, którego pierwsze próby trudno uznać za udane.²

W niniejszym artykule chciałbym, wychodząc z doświadczeń związanych z tworzeniem podręcznika *Europa. Nasza historia*, zastanowić się nad tym czym jest transnarodowość w edukacji. Podręcznik ten uznawany jest powszechnie za transnarodowy. Nie do końca niestety wiemy, czym jest transnarodowość w edukacji. Nieprzypadkowo historycy pracujący nad podręcznikiem w każdej niemal fazie projektu wracali do tego właśnie pytania: od sformułowanych na początku zaleceń dla projektu³, po debatę nad końcowym rozdziałem nt. historii Europy. Mimo to nie udało się znaleźć zadowalającej do końca odpowiedzi. Sami twórcy⁴ podczas pracy nad nim mówili raczej o podejściu transnarodowym niż tworzeniu transnarodowego podręcznika.⁵

O ile bowiem debata nad transnarodowością w badaniach historycznych toczy się już od końca XX wieku, o tyle niemal całkowicie brakuje dyskusji teoretycznej nad tym, czym jest transnarodowość w nauczaniu historii⁶. Powodem jest zapewne fakt, że z perspektywy historyków uniwersyteckich temat transnarodowości nie jest już niczym nowym. Badając historię transnarodową, mamy do dyspozycji dość tekstów teoretycznych na ten temat⁷.

² Por. np. *Historia Europy*, red. F. Delouche, WSiP, Warszawa 1995.

³ *Podręcznik do historii. Zalecenia*, red. nauk. Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów, Warszawa 2013.

⁴ Celowo nie używam terminu 'autorzy', ponieważ tekst autorski podlegał tak daleko idącym zmianom w procesie redakcyjnym, że musimy mówić o autorze zbiorowym składającym się z autorów pierwszych tekstów, ich korekty ze strony drugiego autor, następnie zmian w procesie tłumaczenia, redakcji merytorycznej, uwag ekspertów zewnętrznych itp.

⁵ Por. M. Wiatr, D. Pick, *Transnationale Ansätze. Eine bilaterale Sicht auf das deutsch-polnische Geschichtsbuchprojekt »Europa — Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia«*, „Bildung und Erziehung“ 2022, nr 2, s. 164-186

⁶ Poniższy artykuł rozwija zagadnienia przedstawione w: D. Pick, *Transnarodowość w edukacji historycznej a kształtowanie tożsamości obywateli. O równowadze między wiedzą a kompetencjami*, „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo”, rocznik IV, 2023, s. 47-73.

⁷ Por. np. A. Iriye, *The Transnational Turn*, „Diplomatic History” czerwiec 2007, t. 31, nr 3, s. 373-376; J. Osterhammel, *Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alter-*

Wszystkie te prace dotyczą jednak badań historycznych, a nie nauczania. Są one więc tylko częściowo pomocne w refleksji nad transnarodowością w edukacji. Nauczanie historii nie jest przecież tym samym, co jej badanie. Uwzględniania różnych narodowych perspektyw w procesie edukacyjnym nie zachodzi tak samo w procesie badawczym. Doświadczony badacz może starać się spojrzeć na badany temat z różnych perspektyw narodowych. Znacznie trudniej jest postawić takie wymagania nauczycielowi, a tym bardziej uczniowi. Sytuację utrudnia dodatkowo fakt, że transnarodowość w edukacji jest fenomenem stosunkowo młodym.

Próbę definicji transnarodowości w edukacji warto zacząć od stwierdzenia, że cele badań historycznych oraz edukacji historycznej są różne. Nie jest to jednak stwierdzenie banalne, ponieważ tylko w ten sposób możemy zgodzić się, że definicja transnarodowości w edukacji nie może być taka sama jak w badaniach historycznych. O ile w badaniach chodzi o możliwie obiektywne i zbliżone do prawdy opisanie przeszłości, o tyle edukacja historyczna posługuje się — w większości przypadków — wiedzą, co do której nie ma kontrowersji. Doskonałym przykładem jest toczony od ponad pół wieku w ramach Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów dyskurs o historii, który spowodował, że w procesie tworzenia podręcznika *Europa. Nasza historia* praktycznie nie było sporów o wydarzenia historyczne z zakresu stosunków polsko-niemieckich oraz historii Polski i Niemiec. W procesie nauczania dzieje się tak dzięki redukcji dydaktycznej, która nie pozwala na zbytne zagłębienie się w szczegóły, o które spierają się badacze. Badacze spierają się jednak nie tylko o fakty historyczne, ale także o narracje, które te fakty opisują. W edukacji zaś kontrowersje buduje w zasadzie tylko narracja, w którą podręczniki owe fakty o przeszłości układają.

Jest to istotne, ponieważ zwraca uwagę, że edukacja historyczna nie dąży do obiektywności, ale do realizacji celów formułowanych przez państwa narodowe. Przykładem może być rola zakonu krzyżackiego w polskich i niemieckich programach szkolnych. Sposób przedstawiania Krzyżaków w Polsce wydaje się oczywisty i niekontrowersyjny. Zakon krzyżacki najczęściej prezentowany jest w sposób teleologiczny, jako wróg państwa polskiego dążący do jego upadku: od sporu o ziemię dobrzyńska, poprzez Grunwald, wojnę trzynastoletnią, po szwedzki potop i rozbiory, a następnie II wojnę światową. W szkole niemieckiej natomiast zakon krzyżacki niemal się nie

native?, „Geschichte und Gesellschaft“, lipiec-wrzesień 2001, rocznik 27., z. 3, s. 464-479, M. Middell, *Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion*, „Historical Social Research / Historische Sozialforschung“, 2006, t. 31, nr 2 (116), s. 110-117, M. G. Müller, *Historia transnarodowa, historia wzajemnych oddziaływań i (po)dzielone miejsca pamięci. Tradycje i wyzwania metodologiczne*, [w:] *Historia wzajemnych oddziaływań*, red. R. Traba, B. Dziwanowski-Stefańczyk, Oficyna Naukowa, Berlin, Warszawa 2014, s. 33-47.

pojawia, a już na pewno nie w kontekście późniejszego konfliktu z Polską. Obie narracje są uprawnione, właśnie ze względu na konieczność redukcji materiału tak, by dopasować go do warunków szkolnych i wyobrażeń państw narodowych, w ramach których odbywa się nauczanie historii. Powiązanie ze sobą tych sprzecznych narracji może być właśnie widziane jako podejście transnarodowe w edukacji. W tym przypadku chodziłoby o stworzenie takiej narracji, która umożliwi zrozumienie obu punktów widzenia.

Drugim ważnym elementem jest konstatacja, że jeśli zaprezentujemy uczniom z dwóch krajów identyczne materiały w różnych wersjach językowych, to efekt będzie odmienny. Oznacza to, że nawet stworzenie jednej wspólnej narracji, niekoniecznie musi być przez użytkowników odczytane zgodnie z intencją autorów — a więc podejście transnarodowe może zostać niezauważone. Wynika to z faktu, że w celu odczytania prezentowanych treści nauczyciele i uczniowie posługują się swoim, najczęściej narodowym, kodem kulturowym. Jest on obecny w całym procesie dydaktycznym, często w sposób nieuświadomiony. Znajdziemy go w podręcznikach, podstawach programowych i materiałach dla nauczycieli. Prowadzi to do sytuacji, w której ten sam tekst będzie w różnych kręgach kulturowych odczytywany zgoła odmiennie⁸. Jest tu znacząca różnica między badaczami a dydaktykami. O ile bowiem spory wśród badaczy polskich i niemieckich od dawna już nie przebiegają według linii narodowej⁹, o tyle nauczanie historii w szkołach narodowych pozostaje narodowe.

Tak samo jest z podręcznikiem *Europa. Nasza historia*, który wydany w Polsce i w Niemczech z identyczną treścią jest mimo wszystko nieco inaczej odczytywany w obu krajach. By to zilustrować, posłużmy się historią Śląska. Osadnictwo na prawie niemieckim w średniowieczu jest niejako automatycznie odczytywane przez polskich uczniów i nauczycieli jako utrata ziem śląskich przez Polskę. Tak właśnie była przez wiele lat przedstawiana w podręcznikach, nie ma więc powodu, dla którego nowa narracja podręcznikowa miałaby to od razu zmienić. Natomiast z perspektywy niemieckiej jest to proces pokazujący wyższość cywilizacyjną, która umożliwiła pozyskanie Śląska. W skrajnych przypadkach taka narracja może prowadzić nawet do umocnienia narracji narodowych — niechęci wobec sąsiada, ze względu na

⁸ Wskazują na to wyniki pracy różnych klas ze szkół polskich i niemieckich z tymi samymi rozdziałami podręcznika *Europa. Nasza historia* w projektach organizowanych w ramach Grupy Roboczej Nauczycieli i Nauczycielek przy Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej www.komisja-podrecznikowa.eu (dostęp: 12.03.2026).

⁹ Najlepszym przykładem jest spór wokół książki Grzegorza Rossolińskiego-Liebe zob. S. Lehnstaedt, A. Löw, *Ein unerträgliches Freund-Feind-Denken*, Frankfurter Allgemeine, 20.01.2026, wydanie internetowe.

utrata ziem bądź patrzenie z góry na sąsiada, który okazał się za słaby, by zachować własną kulturę¹⁰.

Po tych uwagach wstępnych wróćmy więc do próby bardziej szczegółowego zdefiniowania transnarodowości w edukacji. Transnarodowość możemy postrzegać jako jedną z możliwych narracji historycznych, która nie ogranicza się tylko i wyłącznie do jednego — narodowego — punktu widzenia. Będzie to więc narracja z definicji wieloperspektywiczna, odpowiadająca tym samym założeniom współczesnej dydaktyki historii. Warto jednak przy tym zauważyć, że sam termin wieloperspektywiczności jest nieco mylący, ponieważ w praktyce podręcznikowej ogranicza się on do ukazania z reguły tylko dwóch różnych perspektyw.

Tym samym transnarodowość będzie specyficznym przypadkiem wieloperspektywiczności, który ukazuje procesy i wydarzenia historyczne z perspektywy najczęściej dwóch narodów¹¹. I choć możliwe jest ukazanie wydarzeń historycznych z większej liczby perspektyw, to ma to swoje granice. Należy przy tym zauważyć, że perspektywy te mogą być zarówno przeciwstawne, a więc możliwe do wykorzystania na lekcji w duchu zasady kontrowersyjności, jak też mogą być one komplementarne lub wręcz zgodne ze sobą. Z perspektywy badacza nie będzie to miało wielkiego znaczenia, jeden i drugi przypadek jest ciekawy. Ale w edukacji historycznej oba te przypadki mają odmienny wpływ na uczniów. Sprzeczne narracje w założeniu mają bowiem pozwolić zrozumieć, że na historię można patrzeć z różnej perspektywy. Możemy jednak podejrzewać, że będą one także działały na kształtowanie tożsamości uczniów poprzez stworzenie dychotomii my — inni. Z kolei podobne perspektywy mają potencjał budowania lepszego zrozumienia dla innych narodów i wytworzenia się ponadnarodowej więzi w duchu integracji europejskiej. Problem w tym, że tego typu perspektywy są znacznie rzadsze niż te kontrowersyjne.

W projekcie *Europa. Nasza historia* z założenia miała zostać stworzona narracja zawierająca w sobie dwie narracje narodowe. Ponieważ jednak ilość miejsca w podręczniku ogranicza ilość informacji, które mogą się w nim za-

¹⁰ Więcej na ten temat: D. Pick, *Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii*, [w:] *Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska*, red. E. Czapiński, I.M. Ładysz, R. Nowakowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2022, s. 239 nn.

¹¹ Są od tego wyjątki, szczególnie na poziomie klas maturalnych w Niemczech, gdzie omawiane tematy są znacznie bardziej pogłębiane, co dopuszcza uwzględnienie większej ilości perspektyw. Przykładem może być aktualna zmiana programu nauczania historii w Bawarii, w której czytamy: „Na przykładzie stosunków Niemiec do swoich sąsiadów Francji i Polski uczniowie i uczennice zajmują się znaczeniem przezwyciężenia narodowych sporów dla integracji europejskiej.“ Por. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/geschichte/erhoeht> (dostęp: 15.03.2026).

wierać, niemożliwe było proste dodanie do siebie obu narracji. Należało więc wypracować nową opowieść, która łączy w sobie zasadniczy przekaz polskiej i niemieckiej narracji historycznej na potrzeby szkolne. W większości przypadków nie było to problemem. Duża część narracji wymagała wyłącznie zmian w warstwie językowej, przeformułowania używanych standardowo w narodowych podręcznikach wypowiedzi czy uwzględniania bardziej zróżnicowanego materiału źródłowego. Niekiedy w tym celu wystarczał sam proces tłumaczenia, ponieważ teksty, które w jednym języku przyjmowane są za standardowe wyrażenia podręcznikowe, okazywały się po ich przetłumaczeniu na inny język wysoce problematyczne. Dobrym przykładem jest narracja dotycząca zmiany granic. W podręczniku transnarodowym trudno używać określeń typu odzyskać albo utracić pewne tereny. Oznaczało to konieczność wypracowania bardziej neutralnego języka przekazu w formie np. uzyskać, zdobyć. Język jest tu szczególnie istotny, jeśli bowiem ma rację Wittgenstein, że granice mojego języka są granicami mojego świata, to podręczniki transnarodowe pozwalają zajrzeć poza te właśnie granice.

Problematyczne okazały się te elementy narracji, które znacząco różnią się od siebie. Poprzez ich zestawienie bardzo widoczne stawały się mankamenty narodowych narracji. Powstająca narracja nie miała jednak za zadanie zastąpić narracji narodowych, ale je skorygować w taki sposób, by nie tworzyły one błędnego przekazu¹². Zmiany te nie wprowadzały nowych treści, ale przedstawiały istniejące w sposób akceptowalny dla obu stron.

Należy podkreślić, że dzięki temu podręcznik nie narzuca — jednej — narodowej narracji uczniom z drugiego narodu. Nie może tego czynić, ponieważ kod kulturowy, którym posługują się uczniowie i nauczyciele do odczytania i interpretacji podręcznika, automatycznie narzuca im narodową interpretację. Jednak faktycznie owa narracja jest zmodyfikowana i uwzględnia perspektywę innego narodu, pozwalając na lepsze zrozumienie sąsiada. Zrozumienie w idealnym przypadku oznaczać będzie, że uczeń i — co ważniejsze nauczyciel — posługując się własną narracją narodową, zauważy, że istnieją inne, równie uprawnione punkty widzenia, którymi posługują się ludzie w innych krajach. Chciałoby się wierzyć, że przygotowuje to uczniów do życia w wielonarodowej Europie.

Jak starałem się wykazać, transnarodowość w podręcznikach szkolnych jest możliwa. *Europa. Nasza historia* jako projekt polsko-niemiecki jest bez wątplenia podręcznikiem transnarodowym przez ukazanie różnych narodowych perspektyw i wypracowanie nowego języka do opisu przeszłych wyda-

¹² Doskonałym przykładem jest rozdział nt. ruchu oporu z tomu 8 podręcznika, który był kilkakrotnie przerabiany. Ostatecznie powstał tekst, który obejmuje wszystkie ważne dla obu stron elementy narracji na ten temat oraz zachowuje odpowiednie proporcje np. między Polskim Państwem Podziemnym a ruchem oporu w Niemczech.

rzeń. Należy jednak zadać także pytanie, czy transnarodowość jest w szkole w ogóle potrzebna? Czy nie wystarczy nam jedna narodowa narracja? Wydaje się, że istnieje co najmniej kilka powodów, dla których takie podejście do nauczania historii jest potrzebne. Pierwszym z nich jest chęć przekazywania rzetelnej wiedzy historycznej, a nie mitologizacja historii (ta chęć istnieje bardziej z perspektywy dydaktyków, politycy patrzą na to zagadnienie zgoła odmiennie). W każdym, nawet najbardziej zdecentralizowanym, jak w Niemczech, systemie edukacyjnym istnieje pewien kanon historii narodowej¹³, który ukształtowany został z perspektywy narodowej, często celowo przedstawiając sąsiadów w sposób wrogi lub niechętny. Jak zwrócił na to uwagę Marcin Kula:

Niezależnie od tego, jaki kanon historii narodowej obowiązuje w danym momencie, jest on najczęściej bardzo dyskusyjny. Polacy są dumni z Rzeczypospolitej Obojga Narodów, ale przecież polskich dzieci nie uczy się historii Litwy i Litwinów. Uczymy jedynie historii Polaków, którzy w jakimś momencie przygarnęli Litwinów.¹⁴

Transnarodowość pozwala nam ten narodowy kanon uzupełnić i poprawić w sposób nieantagonizujący wobec sąsiadów. Postawić pytania dotyczące wzajemnych relacji między Polakami i Litwinami. Nie nakazuje ona jednak wyrzucenia własnej narodowej narracji. Nie oznacza to, że tworząc przykładowy polsko-litewski podręcznik, polscy uczniowie musieliby uczyć się, że unia lubelska przyniosła same złe skutki. Pozwoliłby im jednak zrozumieć, że z punktu widzenia tworzącego się w XIX wieku nowoczesnego narodu państwa litewskiego unia lubelska była oceniana negatywnie poprzez wpisanie jej w schemat my — obcy. Jednocześnie uczniowie w obu krajach mogliby się dowiedzieć, że w obu z nich Adam Mickiewicz uważany jest za poetę narodowego.

Tym samym transnarodowość umożliwia zrozumienie, że historia Europy jest odmienna w różnych krajach europejskich. Co więcej owa historia europejska musi być odmienna z każdej narodowej perspektywy tak długo jak długo istnieją narody. Niektóre z tych perspektywy będą bardziej do siebie zbliżone niż inne, ale wszystkie będą się do pewnego stopnia różnić. Przemawiałoby to więc za koncepcją Europy narodów, w której każdy naród kształtuje własne narracje historyczne, a tym samym własną tożsamość, ale w bliskiej wymianie z sąsiadami. Odpowiada to bowiem codziennemu doświadczeniu gospodarczemu, społecznemu i politycznemu. Związki między Polską i Niemcami nie opierają się dzisiaj wyłącznie na historii, ale obrazuje

¹³ Zob. Pick, *Transnarodowość w edukacji...*

¹⁴ M. Kula, *Historia narodowa w ponadnarodowej perspektywie*, „Przegląd Powszechny”, 2009, nr 9.

je przede wszystkim intensywna wymiana gospodarcza, liczba mieszanych małżeństw, realizowanych projektów ponadgranicznych, czy stały codzienny przepływ milionów ludzi przez granice. Dobrze, by w zrozumieniu tych realiów, będących stanem normalnym między narodami, pomagały także pod ręczniki szkolne.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT: The Author declares that there was no conflict of interest in this study.

AUTHOR'S CONTRIBUTION: The Author is solely responsible for the conceptualization and preparation of the article.

Bibliografia:

- F. Delouche (red.), *Historia Europy*, WSiP, Warszawa 1995.
- A. Iriye, *The Transnational Turn*, „Diplomatic History”, 2007, t. 31, nr 3, s. 373-376.
- M. Kula, *Historia narodowa w ponadnarodowej perspektywie*, „Przegląd Powszechny” 2009, nr 9.
- S. Lehnstaedt, A. Löw, *Ein unerträgliches Freund-Feind-Denken*, „Frankfurter Allgemeine”, 20.01.2026, wyd. internetowe.
- M. Middell, *Transnationale Geschichte als transnationales Projekt. Zur Einführung in die Diskussion*, „Historical Social Research / Historische Sozialforschung”, 2006, t. 31, nr 2 (116), s. 110-117.
- M.G. Müller, *Historia transnarodowa, historia wzajemnych oddziaływań i (po)działone miejsca pamięci. Tradycje i wyzwania metodologiczne*, [w:] *Historia wzajemnych oddziaływań*, red. R. Traba, B. Dziewanowski-Stefańczyk, Oficyna Naukowa, Berlin — Warszawa 2014, s. 33-47.
- J. Osterhammel, *Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alternative?*, „Geschichte und Gesellschaft”, 2001, t. 27, nr 3, s. 464-479.
- D. Pick, *Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii*, [w:] *Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska*, red. E. Czapniewski, I.M. Ładysz, R. Nowakowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2022, s. 228-244.
- D. Pick, *Transnarodowość w edukacji historycznej a kształtowanie tożsamości obywateli. O równowadze między wiedzą a kompetencjami*, „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo”, 2023, t. IV, s. 47-73.
- Podręcznik do historii. Zalecenia*, red. nauk. Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów, Warszawa 2013.
- M. Wiatr, D. Pick, *Transnationale Ansätze. Eine bilaterale Sicht auf das deutsch-polnische Geschichtsbuchprojekt »Europa — Unsere Geschichte / Europa. Nasza historia«*, „Bildung und Erziehung”, 2022, nr 2, s. 164-186.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, dostęp: 15.03.2026.

Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów,
Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów,
dostęp: 12.03.2026, <www.komisja-podrecznikowa.eu>.

Biogram:

DOMINIK PICK — dr, jest adiunktem na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, kierownikiem studiów o Polsce w Collegium Polonicum oraz polskim sekretarzem naukowym Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, pracuje także jako nauczyciel historii w Uniwersyteckim Liceum Ogólnokształcącym przy UAM. Specjalizuje się w historii polsko-niemieckiej XX i XXI wieku, transferze kultury, badań transnarodowych oraz edukacji historycznej.

