

**Stulecie zamachu
majowego**

**Wywiad z prof. dr. hab.
Andrzejem Chwalbą**

**Mariusz Wołos: Majowy
bunt żołnierzy**

**Ankieta na 100-lecie
zamachu majowego**

**Po dwóch stronach
majowej barykady.
Maria Wojciechowska
i Aleksandra Piłsudska**

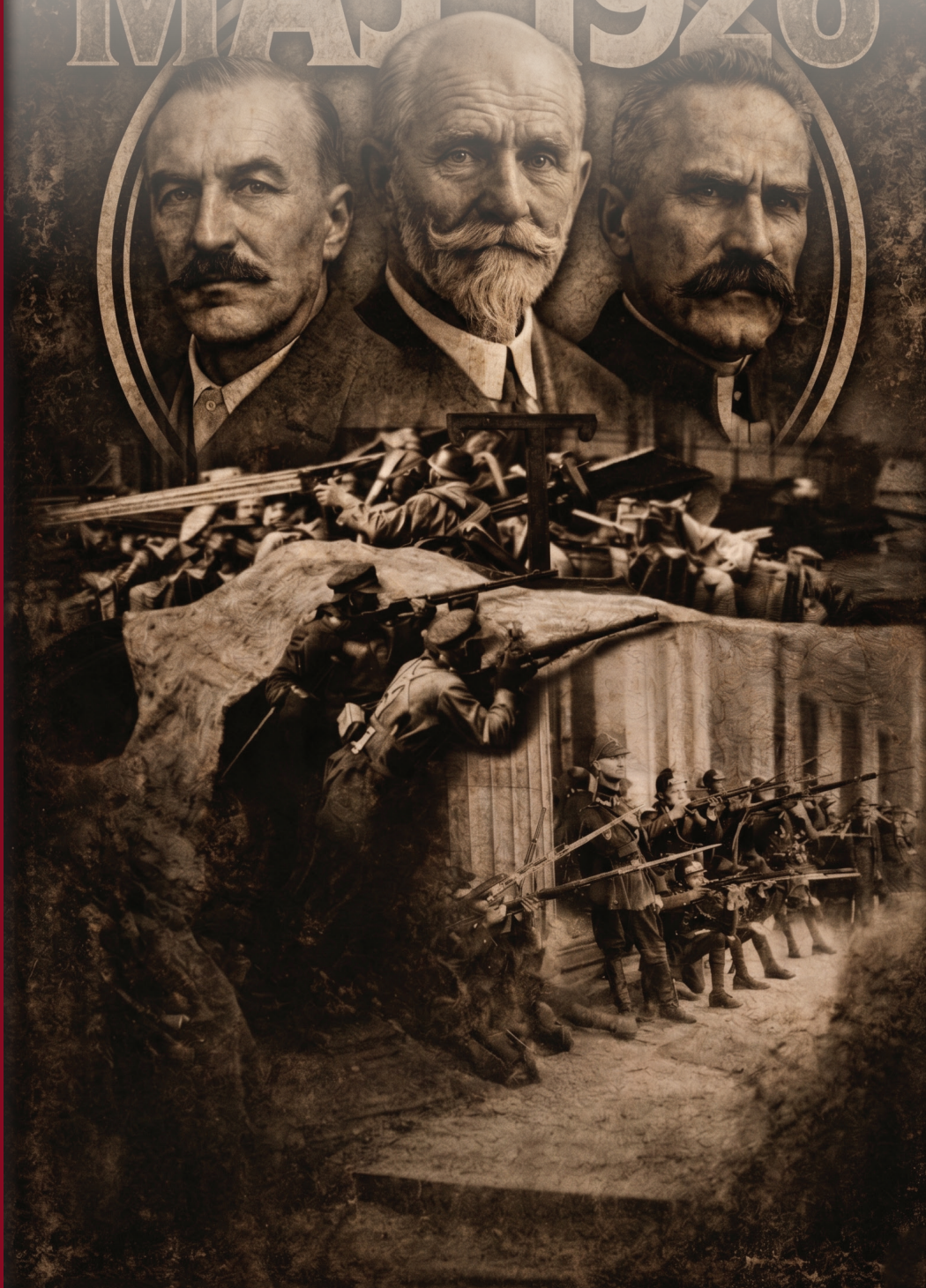
**Gdy prawo przegrywa
z polityką. Przewrót
majowy 1926 r.
i jego skutki
w świetle porządku
konstytucyjnego
II Rzeczypospolitej**

**Polska lat 1926–
1939 w podstawie
programowej z historii
w szkole podstawowej**

**Zamach majowy
1926 w arkuszach
maturalnych
z lat 2005–2025**

**Zamach majowy 1926 r.
w edukacji historycznej.
Analiza podręczników
historii dla szkoły
podstawowej**

MAJ 1926



Rada naukowa:

prof. dr hab. Robert Litwiński (Lublin) – przewodniczący
prof. UAM dr hab. Danuta Koniczka-Śliwińska (Poznań) – zastępca przewodniczącego
prof. dr hab. Jarosław Kita (Łódź)
prof. dr hab. Jarosław Kłaczek (Toruń)
prof. dr hab. Włodzimierz Mędrzecki (Warszawa)
prof. dr hab. Stanisław Roszak (Toruń)
prof. UKEN dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska (Kraków)
prof. UMCS dr hab. Andrzej Korytko (Olsztyn)
prof. US dr hab. Małgorzata Machałek (Szczecin)
prof. UWr dr hab. Filip Wolański (Wrocław)
dr hab. Marcin Jarząbek (Kraków)
dr Marta Kuc-Czerep (Warszawa)

Zespół redakcyjny:

prof. UO dr hab. Marek Białokur (Opole) – redaktor naczelny
prof. dr hab. Maciej Fic (Katowice) – zastępca redaktora naczelnego
dr Mariusz Menz (Poznań) – zastępca redaktora naczelnego
dr Małgorzata Skotnicka-Palka (Wrocław) – sekretarz
prof. UMCS Mariusz Ausz (Lublin)
prof. dr hab. Bogumiła Burda (Zielona Góra)
prof. UG dr hab. Arnold Kłoczyński (Gdańsk)
prof. UWM dr hab. Izabela Lewandowska (Olsztyn)
prof. UMK dr hab. Małgorzata Strzelecka (Toruń)
prof. UWr dr hab. Barbara Techmańska (Wrocław)
prof. UKEN dr hab. Piotr Trojański (Kraków)
dr Anna Gołębiowska (Opole)

Korekta:

Wioletta Sytek

Na okładce: Stylizowana na epokę grafika przedstawiająca głównych aktorów wydarzeń majowych 1926 roku oraz fragmenty fotografii wykonanych w ich trakcie w Warszawie

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 2026

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



Spis treści

OD REDAKCJI

- 3** Marek Białokur
Od Redakcji

POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

- 6** Zmiany są konieczne dla rozwoju. Wywiad z prof. Danutą Konieczką-Śliwińską
- 10** Robert Litwiński
Polskie Towarzystwo Historyczne wobec wyzwań współczesności
- 13** Małgorzata Machątek
Laudacja z okazji 90. urodzin Zofii Kozłowskiej wygłoszona 7 marca 2026 roku na posiedzeniu Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego w sali im. Tadeusza Kościuszki Instytutu Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk w Warszawie

TEMAT Z OKŁADKI

- 17** Mariusz Menz
Stulecie zamachu majowego
- 26** Wywiad z prof. dr. hab. Andrzejem Chwalbą
- 31** Mariusz Wołos
Majowy bunt żołnierzy
- 41** Ankieta w 100. rocznicę zamachu majowego 1926 roku
- 90** Dorota Gajda-Szczegielniak
Po dwóch stronach majowej barykady. Maria Wojciechowska i Aleksandra Piłsudska
- 101** Mateusz Rosiński
Gdy prawo przegrywa z polityką. Przewrót majowy 1926 roku i jego skutki w świetle porządku konstytucyjnego II Rzeczypospolitej
- 107** Maciej Fic
Polska lat 1926–1939 w podstawie programowej z historii w szkole podstawowej
- 114** Małgorzata Skotnicka-Palka, Barbara Techmańska
Zamach majowy 1926 w arkuszach maturalnych z lat 2005–2025
- 123** Karolina Biedka
Zamach majowy 1926 roku w edukacji historycznej. Analiza podręczników historii dla szkoły podstawowej

INSTYTUT ŚLĄSKI

- 132** Leokadia Drożdż
Edukacja, region, pamięć. Geneza i misja Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii Instytutu Śląskiego

KLUCZ DO EPOKI

- 141** Tomasz Kowalski
„W celu pogłębienia wzajemnej współpracy w interesie bezpieczeństwa i pokoju”. Wizyta prezydenta USA Richarda Nixona w Warszawie na łamach prasy
- 151** Edyta Ślęzak
Znaczenie propozycji programowych i metodycznych Związku Harcerstwa Polskiego w nieformalnej edukacji historycznej dzieci i młodzieży

ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE

- 161** Małgorzata Skotnicka-Palka
Sprawozdanie z XIII Konferencji Naukowej z cyklu „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” – „Życie studenckie”. Wrocław, 18–19 września 2025 roku
- 164** Leokadia Drożdż
Międzynarodowy dialog o edukacji historycznej i obywatelskiej. Sprawozdanie z V Międzynarodowej Konferencji Naukowej Dydaktyków Historii (Opawa, 18–20 marca 2026 r.)

REKOMENDACJE

- 171** Piotr Trojański
Recenzja książki *Dydaktyka historii w Polsce – dzieje i twórcy*, red. Karol Sanojca, Barbara Techmańska, Łomianki 2025, ss. 557
- 175** Edyta Ślęzak
Młodzi dydaktycy i pytania o to, jak uczyć historii w epoce AI, gier i fake newsów. *Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii – teoria i praktyka z perspektywy „pokolenia Z”*. *Materiały II Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii*, red. L. Drożdż, A. Maksim, Opole 2025, ss. 152
- 181** Marek Białokur
Recenzja książki: Krzysztof Walczak, *Polskie podręczniki szkolne do nauki historii. Dzieje edycji w czasach zaborów 1795–1918*, Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Kalisz 2025, ss. 672

Od Redakcji

Oddajemy do rąk Czytelniczek i Czytelników pierwszy numer „Wiadomości Historycznych” w roku 2026. Jest to numer ważny nie tylko dlatego, że otwiera nowy rocznik naszego półrocznika, ale także dlatego, że ukazuje się w czasie ważnej rocznicy skłaniającej do ponownego namysłu nad jednym z najbardziej dyskusyjnych wydarzeń w dziejach Drugiej Rzeczypospolitej. Sto lat po wydarzeniach z maja 1926 roku wracamy do zamachu majowego jako tematu historycznie doniosłego, interpretacyjnie niejednoznacznego i dydaktycznie wciąż bardzo żywego. Chcemy spojrzeć na niego nie tylko jako na punkt zwrotny w historii państwa polskiego, ale również jako na zagadnienie, które nadal domaga się uważnej refleksji naukowej, obywatelskiej i edukacyjnej. Tę rocznicową oś numeru wyznaczają zarówno teksty analityczne i interpretacyjne, jak i materiały ukazujące miejsce maja 1926 roku w edukacji historycznej, debacie publicznej i kulturze pamięci.

Numer 1/2026 ma jednak jeszcze jeden wymiar. Z początkiem roku 2026 zmienił się, choć nie jest to zmiana rewolucyjna, skład redakcji „Wiadomości Historycznych”. Dla każdego pisma jest to moment ważny, ponieważ oznacza nie tylko zmianę personalną, ale także okazję do potwierdzenia własnej tożsamości, przypomnienia środowiskowej misji i określenia celów na przyszłość. Pragniemy w tym miejscu mocno podkreślić, że nowy zespół redakcyjny traktuje swoją pracę jako kontynuację kierunku wyznaczonego w ostatnich latach przez profesor Danutę Konieczkę-Śliwińską. To właśnie dzięki Jej zaangażowaniu, konsekwencji i wyrazistej wizji „Wiadomości Historyczne” umocniły swoją

pozycję jako forum spotkania historii, dydaktyki i refleksji nad edukacją. Dzisiejszy kształt pisma, jego stabilność, zakorzenienie w środowisku Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz otwartość na nowych autorów i nowe tematy są trwałym dorobkiem tego etapu. Wchodząc w nowy okres, nie odcinamy się więc od tego, co było, lecz chcemy ten dorobek twórczo rozwijać.

Właśnie temu służy zamieszczony w numerze wywiad z ustępującą redaktor naczelną, profesor Danutą Konieczką-Śliwińską. Jest to rozmowa nie tylko o minionych latach pracy redakcyjnej, ale również o przemianach samego czasopisma, jego miejscu w środowisku dydaktyczno-historycznym i wyzwaniach, przed którymi stoi dziś specjalistyczne pismo poświęcone nauczaniu historii. Wywiad ten ma zarazem wymiar osobisty i programowy. Pokazuje bowiem, że zmiany są potrzebne dla rozwoju, ale rozwój nie oznacza zerwania z tożsamością. Przeciwnie, powinien być budowany na doświadczeniu, pamięci instytucjonalnej i odpowiedzialności za wspólne dobro, jakim są „Wiadomości Historyczne”.

Programowy ton numeru wzmacnia tekst prezesa Polskiego Towarzystwa Historycznego w kadencji 2024–2028, profesora Roberta Litwińskiego, poświęcony miejscu PTH wobec wyzwań współczesności. Jego artykuł przypomina, że historia nie może zamykać się wyłącznie w murach akademii ani rezygnować z obecności w życiu publicznym. Przeciwnie, potrzebuje odpowiedzialnej obecności tam, gdzie rozstrzyga się sposób myślenia o przeszłości, kształt edukacji i jakość debaty publicznej. W tym sensie publikacja tekstu prezesa PTH w otwierającym numerze

roku jest także wyraźnym sygnałem, że „Wiadomości Historyczne” chcą pozostać czasopismem żywo reagującym na współczesne wyzwania nauki, szkoły i społeczeństwa.

Główną część numeru wypełniają materiały poświęcone zamachowi majowemu. Zależało nam na tym, by rocznicę stulecia potraktować nie jako okazję do powtórzenia utartych sądów, lecz jako impuls do ponownego odczytania tego wydarzenia z różnych perspektyw. Dlatego obok tekstów stricte historycznych publikujemy również ujęcia prawne, dydaktyczne i interpretacyjne. Czytelnik znajdzie tu zarówno próbę spojrzenia na maj 1926 roku przez pryzmat porządku konstytucyjnego II Rzeczypospolitej, jak i tekst ukazujący ludzki, emocjonalny wymiar tych wydarzeń poprzez biografie Marii Wojciechowskiej i Aleksandry Piłsudskiej. To poszerzenie perspektywy pozwala lepiej dostrzec, że zamach majowy był nie tylko przesileniem politycznym, ale także doświadczeniem głęboko rozdzierającym wspólnotę państwową i relacje osobiste.

Istotnym dopełnieniem tego bloku jest ankietna rocznicowa, do której zaprosiliśmy badaczy reprezentujących różne pokolenia, środowiska i ośrodki akademickie. Nie chodziło nam o stworzenie jednej obowiązującej interpretacji wydarzeń z 12–14 maja 1926 roku. Przeciwnie, zależało nam na uchwyceniu wielogłosu, różnic ocen, sporów terminologicznych i odmiennych akcentów interpretacyjnych. Jesteśmy przekonani, że właśnie taki układ najlepiej oddaje zarówno stan badań, jak i dydaktyczny potencjał tego tematu. Zamach majowy pozostaje bowiem nie tylko ważnym wydarzeniem historycznym, lecz także szczególną lekcją o państwie, demokracji, odpowiedzialności elit, roli wojska i sposobach opowiadania historii w szkole.

Ważne miejsce w numerze zajmują także teksty poświęcone obecności maja 1926 roku w edukacji historycznej. Analiza podręczników historii dla szkoły podstawowej oraz analiza arkuszy maturalnych pokazują, że rocznicowy temat nie należy jedynie do sfery akademickiej refleksji, ale pozostaje częścią realnej praktyki szkolnej. Z perspektywy „Wiadomości Historycznych” jest to szczególnie ważne, ponieważ interesuje nas nie tylko to, co historycy piszą o przeszłości, ale także to, jak przeszłość jest

przekazywana uczniom, jakie pytania się z nią wiążą i jakich kompetencji wymaga jej nauczanie. Maj 1926 roku okazuje się tu znakomitym studium przypadku, gdyż pozwala ćwiczyć myślenie wieloperspektywiczne, analizę argumentów, ostrożność wobec uproszczeń i refleksję nad związkiem historii z edukacją obywatelską.

Jednocześnie zależało nam, by numer nie był zamknięty wyłącznie w jednej tematyce. Dlatego obok bloku rocznicowego publikujemy także teksty pokazujące szerszy krajobraz współczesnej dydaktyki historii i życia środowiska historycznego. Znajdą tu Państwo artykuły o nieformalnej edukacji historycznej, o działalności Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii Instytutu Śląskiego, który jest też swego rodzaju sponsorem niniejszego numeru, a także o międzynarodowym dialogu dydaktyków historii i edukacji obywatelskiej, jak również teksty recenzyjne i sprawozdawcze. Dzięki temu numer 1/2026 łączy rocznicowy wymiar z szerokim spojrzeniem na stan i kierunki rozwoju edukacji historycznej. Pokazuje zarazem, że „Wiadomości Historyczne” chcą być miejscem spotkania tradycji i nowych wyzwań: historii politycznej, historii edukacji, refleksji dydaktycznej, debaty środowiskowej i namysłu nad przyszłością.

Szanowni Państwo, pragniemy, aby „Wiadomości Historyczne” pozostawały pismem potrzebnym, w szczególności nauczycielom historii, dydaktykom, metodykom, studentom, edukatorom, rekonstruktorom, generalnie wszystkim pasjonatom czasów minionych. Czasopismem użytecznym w pracy szkolnej, inspirującym w refleksji naukowej i otwartym na środowiskową rozmowę. Zależy nam, aby był to tytuł współtworzony przez szerokie grono osób zainteresowanych edukacją historyczną, zarówno tych od lat obecnych w debacie, jak i tych, którzy dopiero chcą zabrać w niej głos.

Dlatego na początku nowego etapu raz jeszcze zapraszamy nie tylko do lektury tego numeru, lecz także do współpracy, czyli wspólnego redagowania kolejnych. Zachęcamy do nadsyłania artykułów, materiałów dydaktycznych, recenzji, sprawozdań i propozycji tematów. Wierzymy, że rozwój „Wiadomości Historycznych” zależy od wspólnego wysiłku środowiska, a przede wszystkim od otwartości na nowe idee, od gotowości

dzielenia się doświadczeniem i od przekonania, że nauczanie historii pozostaje jednym z najważniejszych zadań współczesnej humanistyki. Z takim nastawieniem otwieramy rok 2026.

Marek Białokur
redaktor naczelny
„Wiadomości Historycznych”

Zmiany są konieczne dla rozwoju.

Wywiad z prof. Danutą Konieczką-Śliwińską

Wywiad z prof. UAM dr hab. Danutą Konieczką-Śliwińską z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, badaczką historii regionalnej i dydaktykiem historii, wieloletnią członkinią redakcji „Wiadomości Historycznych z Wiedzą o Społeczeństwie” oraz redaktorką naczelną „Wiadomości Historycznych” w latach 2021–2025, a także wiceprezes Polskiego Towarzystwa Historycznego od 2025 roku. Rozmawia prof. UO dr hab. Marek Białokur.

Marek Białokur: Jak Pani Profesor czuje się, zamykając pięcioletni okres kierowania „Wiadomościami Historycznymi”, czasopismem poświęconym dydaktyce historii, które przez pewien czas funkcjonowało jako „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie”, a od 2023 roku, po przejęciu przez Polskie Towarzystwo Historyczne, wróciło do swojej klasycznej nazwy?

Danuta Konieczka-Śliwińska: Czuję się bardzo dobrze, bo jestem przekonana, że „Wiadomości Historyczne” mają stabilną sytuację prawną i finansową pod szyldem Polskiego Towarzystwa Historycznego, na czym mi zależało. Mam również świadomość, że zostawiam „Wiadomości Historyczne” w dobrych rękach – nowego redaktora naczelnego i całego zespołu redakcyjnego – i z tego powodu jestem spokojna o dalsze losy naszego czasopisma. Powiem więcej, liczę na to, że „Wiadomości” wejdą w nowy, lepszy etap rozwoju i będą zdobywać nowych czytelników, podejmować aktualne tematy, publikować teksty znanych autorów. Chciałabym, aby WH znów stały się najważniejszym forum wymiany



Fot. Jakub Nowocin

myśli i doświadczeń polskiego (choć nie tylko) środowiska dydaktyczno-historycznego.

MB: Kiedy rozpoczęła się Pani przygoda z „Wiadomościami Historycznymi”?

DKŚ: Oj, gdybym miała sięgać do początków mojej styczności z naszym czasopismem, to byłby to przełom lat 80. i 90. XX wieku. Wtedy studiowałam specjalność pedagogiczną (tak się wówczas nazywała dzisiejsza specjalność nauczycielska) na studiach historycznych

i w ramach zajęć z dydaktyki historii czytałam artykuły publikowane na łamach „Wiadomości Historycznych”. Wtedy był to dwumiesięcznik, którego funkcję redaktora naczelnego pełnił niezapomniany prof. Jerzy Centkowski. Publikowali w nim najlepsi dydaktycy historii tamtych czasów, jak prof. Jerzy Maternicki, prof. Alojzy Zielecki, prof. Janusz Rulka, prof. Adam Suchoński, prof. Maria Kujawska, prof. Anna Glimos-Nadgórska. Pisywali także wybitni historycy: prof. Jerzy Topolski, prof. Andrzej Chwalba, prof. Krystyna Kersten i wielu innych. Dla mnie osobiście ważny jest mój debiut autorski na łamach „Wiadomości Historycznych” w roku 2002, kiedy to na prośbę prof. Centkowskiego opublikowałam artykuł pt. *Retoryka jako narzędzie analizy narracji w szkolnych podręcznikach historii*, przedstawiający moje badania z doktoratu. Może trudno dziś to sobie wyobrazić, bo rynek czasopism naukowych mamy przeogromny, ale wtedy to było niesamowite wyróżnienie. Profesor uznał, że ta problematyka jest ciekawa i warto opublikować taki tekst. Rolę WH postrzegał również jako platformę wymiany doświadczeń, nie tylko dla badaczy o ugruntowanym dorobku naukowym, ale także dla młodych dydaktyków historii, rozpoczynających swoją drogę zawodową. W pełni się z tym zgadzam. Pełniąc funkcję redaktora naczelnego WH, starałam się dać szansę publikacji na naszych łamach studentom i doktorantom, ponieważ piszą ciekawe prace dyplomowe, artykuły, rozprawy doktorskie, które warto upowszechnić.

MB: Co dziś uznałaby Pani Profesor za największą siłę i znak rozpoznawczy „Wiadomości Historycznych” na rynku czasopism dydaktycznych i historycznych? Co, zdaniem Pani Profesor, realnie wyróżnia ten tytuł na rynku wydawniczym?

DKŚ: „Wiadomości Historyczne” od początku, czyli od 1933 roku, były czasopismem dla szeroko rozumianego środowiska dydaktyczno-historycznego. Proszę pamiętać, że nawet pierwsza nazwa tego periodyku odzwierciedlała ten profil odbiorcy: „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”. Zresztą Komisja Dydaktyczna Zarządu Głównego PTH, która była inicjatorem utworzenia czasopisma, wyraźnie wówczas podkreślała, że ma ono być poświęcone zagadnieniom

dydaktyki historii, nie tylko w wymiarze praktycznym, lecz również naukowym. Sądzę, że współcześnie ta sama potrzeba jest kluczowa dla WH: publikowanie najważniejszych informacji dotyczących edukacji historycznej i dydaktyki historii. Tylko że dziś trochę inaczej rozumiemy środowisko dydaktyczno-historyczne (bo ono na przestrzeni ponad 90 lat znacznie się rozrosło) i zdecydowanie szerzej postrzegamy dydaktykę historii. W okresie międzywojennym kluczowymi czytelnikami WH byli głównie nauczyciele historii, którzy często pracowali również na uniwersytetach. Dziś to także studenci historii studiujący na specjalnościach nauczycielskich, doktoranci, akademicy dydaktycy historii, doradcy metodyczni i coraz bardziej rozwijająca się grupa edukatorów (muzealnych, archiwalnych i nie tylko). Podobnie rozwinięciu uległa sama edukacja historyczna, która wyszła zdecydowanie poza mury szkolne i poza tradycyjną relację nauczyciel-uczeń. Sama dydaktyka historii obejmuje coraz to nowsze obszary badawcze, rozszerzając swoje zainteresowania i zdecydowanie nie jest już tylko metodyką nauczania historii. Chciałabym, aby współczesny czytelnik, sięgając do WH, mógł znaleźć w nich wszystkie te informacje, które pozwolą mu orientować się w bieżącej problematyce dydaktyczno-historycznej, zarówno w odniesieniu do teorii i badań naukowych, jak i z punktu widzenia działań praktycznych (edukacji i popularyzacji historii), ale także w wymiarze środowiskowym (czyli płaszczyzn aktywności dydaktyków historii). To właśnie połączenie teorii z praktyką oraz integracja środowiska dydaktyczno-historycznego jest – w moim przekonaniu – największą siłą i znakiem rozpoznawczym WH.

MB: Wróćmy jeszcze na chwilę do „burzliwych” losów „Wiadomości Historycznych” w warunkach gospodarki rynkowej. Jak to się stało, że Polskie Towarzystwo Historyczne musiało przejść prawa do wydawania tego tytułu?

DKŚ: To jest bardzo ciekawe pytanie. Najogólniej rzecz ujmując, wynikało to z chęci ratowania „Wiadomości Historycznych” przed zniknięciem z rynku wydawniczego, do czego doprowadziło kilka czynników. Przede wszystkim zmiany wydawcy. Od 1974 roku wydawcą WH były Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, które po

przekształceniach własnościowych sprzedały ten tytuł w 2006 roku koncernowi Dr. Josef Rababe Verlags-GmbH, zaś w 2014 roku prawa do wydawania przejęła Agencja AS Józef Szewczyk. „Wiadomości” stały się zatem czasopismem komercyjnym, mającym przynosić wymierny zysk. W tym ostatnim okresie zyskały nawet kolorową szatę graficzną i kredowany papier. Po drugie, powiązane z tym odejście od problematyki edukacyjnej i dydaktyczno-historycznej na rzecz popularyzacji historii, przy rosnącej konkurencji innych mediów w tym zakresie. I wreszcie po trzecie – ogólny kryzys na rynku czasopism, wzrost kosztów wydawania powiązany ze spadkiem zainteresowania czasopismami drukowanymi. W tej sytuacji główni odbiorcy WH, czyli szkoły, biblioteki i nauczyciele, przestali kupować 50-stronnicowe czasopismo, które kosztowało tyle samo co książka. Dzięki porozumieniu Józefa Szewczyka z Zarządem PTH udało się w 2022 roku zakupić na korzystnych warunkach prawa do wydawania „Wiadomości Historycznych”. Jestem wdzięczna prof. Krzysztofowi Mikulskiemu, ówczesnemu prezesowi PTH, za pozytywną reakcję na moją prośbę, by nasze czasopismo przysłowiowo „wróciło do macierzy”.

MB: I jak wiemy, zmieniło się dość gruntownie.

DKŚ: Tak, to nie tylko kwestia zmiany wydawcy, ale przede wszystkim częstotliwości wydawania (jest półrocznikiem), nowej nazwy (wróciliśmy do „Wiadomości Historycznych”) i dostępności. Chcieliśmy, aby mogli z niego korzystać wszyscy zainteresowani, dlatego jest w wersji elektronicznej udostępniane nieodpłatnie na stronie internetowej PTH. Pojawiły się ponownie działy tematyczne, które już kiedyś były obecne, ale są też zupełnie nowe.

MB: Jakie dostrzega Pani Profesor wyzwania stojące dziś przed „Wiadomościami Historycznymi”?

DKŚ: Tak jak już wspomniałam na początku naszej rozmowy, chciałabym, aby „Wiadomości Historyczne” wzmocniły swoją pozycję na rynku czasopism. Żeby tak się stało, potrzebne jest przede wszystkim większe dofinansowanie. Dziś wydajemy WH ze środków własnych PTH, redakcja, autorzy i recenzenci tekstów pracują społecznie, drukujemy tylko kilkadziesiąt

egzemplarzy każdego numeru. Przydałaby się oddzielna platforma internetowa dla naszego czasopisma, umożliwiająca lepszą interakcję z autorami i czytelnikami. Przy większych środkach może udałoby się wrócić do czterech numerów „Wiadomości” w roku. Sądzę, że dużym wyzwaniem jest również zdobycie nowych czytelników, którzy mają do dyspozycji wiele innych źródeł informacji i często nie słyszeli nawet o naszym czasopiśmie. Kluczowe wydaje się dotarcie do nich i zachęcenie do współtworzenia WH.

MB: Czy, w ocenie Pani Profesor, czasopisma branżowe, takie jak „Wiadomości Historyczne”, mogą nadal odgrywać istotną rolę w kształtowaniu nowoczesnych kompetencji nauczycieli historii? Jeśli tak, to w jakim zakresie i w jakiej formule?

DKŚ: Powiem tak: bardzo bym chciała, by tak było i sądzę, że jest to możliwe. Wymaga to jednak działań nie tylko po stronie redakcji „Wiadomości Historycznych”, która oczywiście powinna dbać o zapewnienie obecności tego typu tematyki na łamach czasopisma, jej odpowiednią atrakcyjność, poziom merytoryczny czy formę przekazu. To także kwestia nastawienia samych nauczycieli historii na potrzebę doskonalenia i uzupełniania swoich kompetencji przez cały okres pracy w szkole. Ważną rolę w kształtowaniu tej postawy upatruję w akademickim kształceniu kandydatów do zawodu nauczyciela historii. To my, dydaktycy historii, powinniśmy budować markę „Wiadomości Historycznych” i promować je jako ważne źródło wiedzy oraz kształtowania nowoczesnych kompetencji. Publikować tu swoje nowatorskie artykuły i zachęcać studentów i doktorantów, by na łamach WH dzielili się pomysłami. Tak wykształceni nauczyciele historii sięgną po czasopismo branżowe, bo będą przekonani, że znajdują w nim potrzebne informacje i inspirację do pracy z uczniami. Będą też chcieli dzielić się swoimi doświadczeniami i dobrymi praktykami.

MB: Jakie ma Pani plany na najbliższy czas, bo z „Wiadomościami Historycznymi” nie kończy Pani przecież współpracy, przechodząc do rady naukowej?

DKŚ: Absolutnie nie kończę współpracy, tylko oddaję inicjatywę innym osobom. „Wiadomości”

będę wspierać jako wiceprezes PTH w ramach Zarządu Głównego, czyli wydawcy naszego czasopisma. W redakcji WH pracowałam od 2006 roku, potem w latach 2011–2020 pełniłam funkcję zastępcy redaktora naczelnego, od 2021 byłam redaktorem naczelną. To długi okres i wiele doświadczeń, więc taka perspektywa przyda się w „centrali”. Zmiany są konieczne dla rozwoju – mojego i „Wiadomości Historycznych”. Wiemy oboje, że dziś WH funkcjonują, bo grupa wspierała ludzi, którzy tworzą redakcję, angażuje

swój czas i pracę, pomimo innych obowiązków, by mogły być wydawane. Chciałabym zapewnić im jak najlepsze warunki do tej działalności. Dla mnie nowym wyzwaniem jest funkcja wiceprezesa PTH. Chcąc ją wypełnić odpowiedzialnie, muszę mieć czas i siły, a doba ma tylko 24 godziny.

MB: Dziękuję za rozmowę i życzę spełnienia tych planów.

DKŚ: Również dziękuję za miłą rozmowę.

Robert Litwiński
 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
 ORCID: 0000-0002-5615-4450

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2026, s. 10–12
 ISSN 0511-9162

Polskie Towarzystwo Historyczne wobec wyzwań współczesności

Polskie Towarzystwo Historyczne stoi dziś wobec wielu wyzwań, które wynikają zarówno ze zmian zachodzących w nauce, edukacji i życiu publicznym, jak i z głębokich przemian cywilizacyjnych oraz technologicznych. Żyjemy w czasach, w których historia jest obecna niemal wszędzie – w debacie publicznej, w mediach, w Internecie, w kulturze popularnej – a jednocześnie coraz częściej bywa upraszczana, wykorzystywana instrumentalnie lub pozbawiana naukowego kontekstu. W tej sytuacji rola środowiska historyków, a w szczególności Polskiego Towarzystwa Historycznego, staje się szczególnie ważna. Towarzystwo nie może być jedynie instytucją o pięknej tradycji i bogatej historii. Musi być instytucją aktywną, obecną w życiu naukowym i społecznym, a także – a może przede wszystkim – w szeroko rozumianej edukacji, reagującą na wyzwania współczesności i współtworzącą przyszłość nauk historycznych.

Jednym z najważniejszych wyzwań jest dbanie o miejsce historii w przestrzeni publicznej. Historia coraz częściej staje się bowiem narzędziem sporów politycznych i ideowych, bywa używana do uzasadniania współczesnych stanowisk i decyzji, staje się narzędziem budowania doraźnych narracji. W takich sytuacjach naszym obowiązkiem jest ochrona autonomii nauki historycznej, rzetelności badań oraz zasad dobrego uprawiania historii zawartych m.in. w Kodeksie etyki PTH. Musimy przypominać, że historia nie jest narzędziem bieżącej polityki, lecz nauką, która wymaga krytycyzmu, warsztatu, odpowiedzialności za słowo i szacunku dla źródeł.

Jednocześnie nie możemy wycofywać się z przestrzeni publicznej. Skoro historia jest



Robert Litwiński, prezes PTH

w niej obecna, historycy również muszą w niej być aktywni – w muzeach, w debatach publicznych, w filmie, w Internecie, w mediach społecznościowych – wszędzie tam, gdzie kształtuje się społeczna świadomość przeszłości. Brak głosu historyków w przestrzeni publicznej bardzo szybko wypełniają bowiem uproszczenia, mity i półprawdy.

Z tym wiąże się kolejne wyzwanie – funkcjonowanie historii w świecie cyfrowym. Rewolucja cyfrowa zmieniła sposób komunikowania się, zdobywania wiedzy i uczestnictwa w kulturze. Dziś historią zajmują się nie tylko badacze i nauczyciele, ale także pasjonaci, rekonstruktorzy, twórcy internetowi, autorzy podcastów, twórcy filmów popularnonaukowych czy gier



Zarząd Główny PTH. Kadencja 2025–2028

komputerowych. Często są to osoby o ogromnej wiedzy i autentycznej pasji, które docierają do setek tysięcy odbiorców. Równocześnie coraz większą rolę odgrywają narzędzia sztucznej inteligencji, które generują teksty, obrazy i narracje historyczne, nie zawsze rzetelne i nie zawsze oparte na krytycznej analizie źródeł. W tej sytuacji Polskie Towarzystwo Historyczne powinno być bardziej obecne w Internecie, tworzyć własne kanały popularyzatorskie, inicjować debaty, współpracować z twórcami nowych mediów i dbać o to, aby w przestrzeni cyfrowej obecny był głos historyków i rzetelna wiedza historyczna.

Z powyższymi sferami działalności wiąże się edukacja historyczna. To właśnie edukacja w największym stopniu wpływa na to, jak młode pokolenia rozumieją przeszłość, państwo, społeczeństwo i własną tożsamość. Programy nauczania, podręczniki, egzaminy szkolne oraz sposób nauczania historii mają ogromne znaczenie dla kształtowania świadomości historycznej społeczeństwa. Dlatego Polskie Towarzystwo Historyczne powinno aktywnie uczestniczyć w dyskusjach dotyczących edukacji historycznej, współpracować z nauczycielami, instytucjami edukacyjnymi, ośrodkami doskonalenia nauczycieli oraz środowiskami zajmującymi się dydaktyką historii. Edukacja historyczna nie może być

pozostawiona wyłącznie decyzjom administracyjnym – powinna być tworzona przy udziale historyków, dydaktyków i nauczycieli.

Istotnym zagadnieniem jest również problem ewaluacji nauki i warunków prowadzenia badań historycznych. System oceny nauki, punktacja czasopism, ocena monografii, finansowanie badań, funkcjonowanie wydawnictw naukowych – wszystko to ma ogromny wpływ na funkcjonowanie historyków, instytutów naukowych, czasopism i całego systemu badań historycznych. Polskie Towarzystwo Historyczne nie może w tych sprawach milczeć. Powinno zabierać głos, przedstawiać stanowisko środowiska, reagować wtedy, gdy proponowane rozwiązania mogą być niekorzystne dla rozwoju nauk historycznych. Musimy być partnerem dla instytucji państwowych i naukowych, ale także rzecznikiem całego środowiska historycznego. Jeżeli środowisko historyków nie będzie mówiło jednym głosem w sprawach fundamentalnych dla swojej dyscypliny, decyzje będą zapadały bez jego udziału.

Ważnym obszarem działalności Towarzystwa jest także organizacja życia naukowego i współpraca międzynarodowa. Cykliczne zjazdy historyków polskich, konferencje naukowe, kongresy międzynarodowe, współpraca z zagranicznymi

badaczami dziejów Polski – wszystko to służy integracji środowiska, wymianie doświadczeń oraz promocji polskiej historiografii na świecie. Istotne jest również wspieranie działalności wydawniczej Towarzystwa oraz czasopism naukowych i regionalnych, które bardzo często powstają dzięki ogromnemu zaangażowaniu społecznemu pasjonatów historii i lokalnych środowisk naukowych.

Nie można zapominać o wyzwaniach organizacyjnych stojących przed samym Towarzystwem. Należą do nich pozyskiwanie nowych członków, aktywizowanie oddziałów terenowych, odbudowywanie oddziałów zawieszonych oraz wzmacnianie współpracy między Zarządem Głównym a oddziałami. Siła Polskiego Towarzystwa Historycznego zawsze wynikała z aktywności jego oddziałów i to one stanowią fundament naszej działalności. Towarzystwo jest wspólnotą ludzi – badaczy, nauczycieli, studentów, pasjonatów historii – i od ich aktywności zależy jego przyszłość.

Wobec zarysowanej przeze mnie sytuacji niebywale ważną staje się rola historyka we

współczesnym społeczeństwie. Historycy nie mogą zamykać się wyłącznie w zaciszu własnych gabinetów. Powinni uczestniczyć w dialogu społecznym, tłumaczyć złożone procesy historyczne, brać udział w debatach o pamięci zbiorowej i sposobach upamiętniania przeszłości. Społeczeństwo potrzebuje historyków – nie po to, aby dostarczali prostych odpowiedzi, lecz po to, aby pomagali rozumieć złożoność przeszłości, uczyli krytycznego myślenia i pokazywali, że historia rzadko jest czarno-biała.

Przed Polskim Towarzystwem Historycznym stoi wiele wyzwań, ale jednocześnie stoi przed nim wielka szansa. Szansa na to, aby być instytucją nie tylko o wielkiej tradycji, lecz także o realnym wpływie na życie naukowe, edukacyjne i społeczne. Warunkiem jest jednak aktywność, współpraca, odpowiedzialność za środowisko historyków oraz poczucie wspólnoty. Polskie Towarzystwo Historyczne było przez dziesięciolecia ważnym elementem życia naukowego i społecznego w Polsce. Od nas zależy, czy pozostanie nim również w przyszłości.

Robert Litwiński (ur. 1971 w Nałęczowie) – prof. dr hab., historyk, związany z Instytutem Historii UMCS. Studia historyczne ukończył w 1995 r., doktoryzował się w 2000, a stopień doktora habilitowanego uzyskał w 2007 r. Tytuł profesora nauk humanistycznych otrzymał w 2019 r. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na historii organizacji bezpieczeństwa publicznego w XX–XXI w., polityce wewnętrznej II Rzeczypospolitej, biografistyce, dziejach międzywojennego Lublina, losach polskiej emigracji powojennej oraz historii sportu. Pełnił liczne funkcje akademickie i organizacyjne, w tym dziekana Wydziału Humanistycznego UMCS, a od 2025 r. jest prezesem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego.

Małgorzata Machałek
 Polskie Towarzystwo Historyczne
 Uniwersytet Szczeciński
 ORCID: 0000-0002-9581-2786

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2026, s. 13–16
 ISSN 0511-9162

Laudacja z okazji 90. urodzin Zofii Kozłowskiej wygłoszona 7 marca 2026 roku na posiedzeniu Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego w sali im. Tadeusza Kościuszki Instytutu Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk w Warszawie

Zofia Teresa Kozłowska urodziła się w 1936 roku w Wilnie. Pochodzi z rodziny, której korzenie sięgają głęboko w historię naszego kraju. Rodzina matki pochodziła z Podlasia i Warszawy, rodzina ojca z Łódzkiego i Kaliskiego. Zawirowania wojenne i powojenne sprawiły, że Zofia Kozłowska swoje młode lata spędziła najpierw w województwie stanisławowskim, a potem w Jarosławiu, gdzie uczęszczała do szkoły podstawowej, a następnie do liceum. Jak sama Jubilatka często podkreśla, zainteresowanie przeszłością zawdzięcza przekazywanej międzypokoleniowo historii rodziny, która sięga XVIII wieku. Są w niej postaci o barwnych życiorysach, uczestnicy powstań i wojen, a pamięć o nich była stale obecna w rozmowach i opowieściach starszego pokolenia. Równie ważne dla Zofii Kozłowskiej były opowieści rodziców, krewnych i licznych przyjaciół rodziny o zmieniających się realiach życia codziennego, kolejach losu różnych ludzi. Także własne doświadczenia Jubilatki z czasu wojny, pobytu w Jarosławiu, a potem studiów na Uniwersytecie Warszawskim w połączeniu z niezwykłym darem obserwacji sprawiły, że Historia stała się jej pasją na całe życie.

Wymienienie, nawet syntetyczne, funkcji pełnionych przez Jubilatkę w jej życiu zawodowym i społecznym oraz najważniejszych osiągnięć jest zadaniem niewykonalnym, ponieważ Zofia Kozłowska jest osobistością i osobowością



wyjątkową. Ze względu na czas i miejsce, czyli posiedzenie Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego, ograniczę się do kilku aspektów związanych z jej aktywnością na gruncie edukacji historycznej, a i to jedynie pobieżnie.

Zofia Teresa Kozłowska to nauczycielka historii w kilku warszawskich szkołach. Rozpoczęła pracę w szkole w roku 1959. Uczyła historii oraz przedmiotu, który występował pod różnymi nazwami, obecnie jako wiedza o społeczeństwie i edukacja obywatelska, w różnych



typach szkół: szkole zawodowej, liceum zawodowym, technikum, liceum ogólnokształcącym i liceum wieczorowym. Należy jednak podkreślić, że była także, a może przede wszystkim, wychowawcą młodzieży. Jej praca nie ograniczała się do lekcji – jeździła na wycieczki, obozy wędrownie i archeologiczne. Prowadziła samorząd szkolny, z którego wyszło kilkoro późniejszych działaczy Solidarności. Zawsze była blisko uczniów, co wiązało się często z angażowaniem się w ich problemy osobiste – w dzisiejszych realiach prawnych i społecznych trudnym do wyobrażenia. O tym, jak ważne były to relacje, najlepiej świadczy fakt, że z częścią swoich dawnych uczniów utrzymuje kontakty do dziś, śledzi ich losy, ale bywa też, że komuś organizuje pomoc. Z największą pasją opowiada zaś o tych, którym udało się pokonać rozmaite trudności i przeszkody życiowe.

Z równą uwagą i sympatią śledziła i śledzi też losy zupełnie innej grupy młodzieży, a mianowicie uczestników kolejnych edycji Olimpiady Historycznej. Przez lata pełniła funkcję sekretarza komitetu okręgowego w Warszawie, a później członka Komitetu Głównego Olimpiady i z tytułu tych funkcji miała okazję poznać bliżej setki młodych pasjonatów historii, z którymi toczyła

długie rozmowy przed i po eliminacjach. Wielu z Jej podopiecznych to dziś znani i uznani profesorowie historii, dziennikarze, prawnicy.

Warsztat pracy Zofii Kozłowskiej – jako nauczycielki – ukształtował się pod wpływem wzorców wyniesionych z własnej edukacji szkolnej, nie tylko historycznej, oraz studiów historycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Przede wszystkim był jednak jej własnym, autorskim osiągnięciem, wynikiem refleksji i krytycznego namysłu nad tym, czego, jak i po co uczyć. Jej umiejętności dydaktyczne zostały zauważone na początku lat osiemdziesiątych XX wieku – została wówczas doradcą metodycznym historii w warszawskim ośrodku metodycznym. Przez przeszło dwie dekady wspierała nauczycieli, początkujących i tych z większym doświadczeniem, zarówno w kwestiach metodycznych, jak również merytorycznych. Już wówczas uczestniczyła w pracach nad wymuszoną przez Solidarność zmianą programów nauczania historii, a potem organizowała wykłady i prelekcje poświęcone zwłaszcza historii najnowszej, wciąż wówczas poddawanej cenzurze. W 1983 roku została również adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Historii Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie prowadziła zajęcia



z przyszłymi nauczycielami. Te trzy odpowiedzialne funkcje – nauczycielki historii, doradcy metodycznego i nauczyciela akademickiego – pełniła do przejścia na emeryturę w roku 2005, stając się mentorką kilku pokoleń młodzieży i nauczycieli historii. Emerytura nie oznaczała jednak ograniczenia aktywności społecznej.

Szanowna Jubilatka poza życiem szkolnym posiada jeszcze dwa życia równoległe, którym stale poświęca swoje serce, czas i uwagę. Chronologicznie pierwszym jest Klub Inteligencji Katolickiej, z którym związana jest od lat sześćdziesiątych XX wieku, a drugim – niezmiernie ważnym – Polskie Towarzystwo Historyczne.

W działalność PTH Zofia Kozłowska angażowała się coraz mocniej od lat osiemdziesiątych. Początkowo organizując prelekcje i dyskusje, głównie dla nauczycieli i olimpijczyków, a potem również piastując ważne dla Towarzystwa funkcje. W latach 1991–1994 pełniła funkcję sekretarza generalnego PTH, a następnie, aż do ubiegłego roku – wiceprezesa PTH, zajmując się sprawami organizacyjnymi, ale głównie edukacją historyczną. Z ramienia PTH uczestniczyła w kolejnych konsultacjach reform edukacji, opiniowała projekty zmian. Recenzowała podręczniki historii i sama była ich autorką, w tym współautorką podręczników dla najbardziej wymagających, trudnych odbiorców, czyli uczniów szkół

zawodowych/branżowych. Była współorganizatorką licznych konferencji metodycznych i naukowych poświęconych edukacji historycznej. Zawsze też pilnowała, aby w programach kolejnych powszechnych zjazdów historyków nie zabrakło sekcji lub sympozjum poświęconego edukacji historycznej. Rekomendowana przez PTH, przez szereg lat uczestniczyła w pracach Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej.

Jej ogromną zasługą jest utrzymywanie przez ostatnie trzy dekady stałej, systematycznej pracy Komisji Dydaktycznej, jedynej w kraju gremium skupiającego nauczycieli praktyków i dydaktyków akademickich. Rola Komisji jest kluczowa zwłaszcza przy opiniowaniu tak częstych zmian w edukacji historycznej, a nikt tak jak Jubilatka nie pilnuje, aby stanowiska przygotowywane przez Komisję były rzetelne i merytoryczne.

To oczywiście nie wszystkie osiągnięcia i role, w których występowała i wciąż występuje Jubilatka. Znacznie jednak ważniejsze od ich dalszego wyliczania są Jej cechy, które sprawiają, że każdy, kto miał przyjemność poznać Zofię Kozłowską, pozostaje pod Jej urokiem. Osobom, które nie miały tej okazji, trzeba wyjaśnić, że Jubilatka jest człowiekiem szerokich zainteresowań i duszą towarzystwa, zwłaszcza Polskiego Towarzystwa Historycznego. Posiada ogromny dystans do wszechobecnych dziś politycznych

sporów, co nie znaczy, że nie interesuje się polityką – wprost przeciwnie, jest prawdziwym zwierzęciem politycznym i dzwoni do niej w porze, gdy w stacjach telewizyjnych nadawane są programy informacyjne i komentarze publicystyczne, jest wysoce niestosowne. Jubilatka charakteryzuje się niezwykłą tolerancją dla odmiennych poglądów – czy to politycznych, czy na tematy historyczne. Z kilkoma wyjątkami – nie akceptuje braku tolerancji, bezzasadnej krytyki i nielojalności oraz zwykłej głupoty. Natomiast zawsze stara się dostrzec w drugiej osobie człowieka – z jego problemami, obciążeniami rodzinnymi czy zdrowotnymi. Jest zawsze ciekawa ludzi, potrafi słuchać innych i usłyszeć nawet to, co pozostaje między wierszami.

Jest doskonałym rozmówcą prawie na każdy temat, a jeśli chodzi o historię – to absolutnie na każdy temat, od starożytności do współczesności i od historii politycznej, przez historię kultury,

na wojskowości kończąc. O historii potrafi rozmawiać z każdym – bez względu na to, czy interlokutorem jest profesor belwederski, czy uczeń. Czyta nałogowo, wnikliwie i krytycznie. Stara się być na bieżąco z najnowszymi publikacjami – a w przypadku prac historyków, których zna osobiście – jest to zawsze lektura pogłębiona o analizę osobowości danego autora.

A skoro o historykach mowa – Jubilatka jest jedyną osobą, która tak dobrze zna całe środowisko historyków w Polsce. I co najważniejsze, ma numery telefonów i adresy mailowe do prawie każdego z naszego cechu.

Zofia Kozłowska jest osobą, która przede wszystkim łączy, wciąż pokazuje, że warto wierzyć w ludzi. I że edukacja historyczna ma przyszłość, musi się tylko wciąż zmieniać, aby nadążyć za zmianami społecznymi, kulturowymi.

Szanowna Jubilatko, Kochana Zosiu, dziękujemy, że jesteś z nami. *Ad multos annos!*

Małgorzata Machalek – historyk, dydaktyk historii, dr hab., prof. Uniwersytetu Szczecińskiego zatrudniona w Instytucie Historycznym. Zainteresowania badawcze: edukacja historyczna, historia społeczna i gospodarcza XX w. ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wsi oraz historia regionalna.
e-mail: malgorzata.machalek@usz.edu.pl

Mariusz Menz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-6264-9997

Wiadomości Historyczne

nr 1/2026, s. 17–25

ISSN 0511-9162

Stulecie zamachu majowego

Pamięć zbiorowa (społeczna, historyczna, kulturowa) ma różne wymiary i zawsze odnosi się do wydarzeń ponadjednostkowych. Na jej temat istnieje olbrzymia literatura, począwszy od słynnej książki Maurice'a Halbwachsa o społecznych ramach pamięci, poprzez prace Jana i Aleidy Assmannów o pamięci kulturowej, koncepcję miejsc pamięci Pierre'a Nory, a kończąc na analizowanej przez Marianne Hirsch kategorii postpamięci¹. Pamięć zbiorowa często bywa wykorzystywana do kształtowania określonej polityki historycznej². Czasem działa jednak wbrew tej polityce, tworząc przeciw-pamięć (kontrpamięć)³.

Z zamachem (przewrotem) majowym Józefa Piłsudskiego, którego stulcie przypada w tym roku, mamy pewien kłopot. To tragiczne wydarzenie jest oczywiście obecne w dyskursach historycznych i występuje w podręcznikach szkolnych, ale niespecjalnie funkcjonuje w pamięci zbiorowej. Jedyne filmy fabularne dotyczące zamachu majowego powstały 46 lat temu. Jego reżyserem i odtwórcą głównej roli był Ryszard Filipiński⁴. Film nie zdobył jednak uznania widzów, choć uzyskał nagrodę na festiwalu Polskich Filmów Fabularnych w Gdańsku. Jego późniejsza serialowa wersja też niespecjalnie zapisała się w pamięci⁵. Przyczyną słabej recepcji filmu, a także serialu było – jak się wydaje – ukazanie Piłsudskiego jako dyktatora. Nie odpowiadało to społecznym oczekiwaniom lat 80. XX wieku. W tym czasie zachodził oddolny proces stopniowego rekonstruowania sanacyjnego mitu Piłsudskiego jako „wielkiego dziadka Polaków”⁶. Dzisiaj z kolei próby podważania tego mitu nie znajdują żadnego przełożenia na oficjalną politykę historyczną państwa.

Setna rocznica zamachu (przewrotu) majowego należy zatem do tych rocznic, których się specjalnie nie celebrowa. Dotyczy wydarzenia, którego sprawcą był bohater narodowy.

¹ Zob.: M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, wyd. 2, Warszawa 2008; A. Assmann, *Przeustrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, tłum. P. Przybyła, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 101–142; J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, wstęp i red. R. Traba, Warszawa 2008; P. Nora, *Między pamięcią a historią. Wybór tekstów*, wybór, wprowadzenie i przekł. J.M. Kłoczowski, Gdańsk 2022; M. Hirsch, *Pokolenie postpamięci*, tłum. M. Borowski, M. Sugięra, „Didaskalia. Gazeta teatralna” 2011, nr 105, s. 28–36. Całościowe ujęcie w formie leksykonu zob. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, współpr. J. Kalicka, Warszawa 2014.

² Zob. R. Chwedoruk, *Polityka historyczna*, Warszawa 2018.

³ K. Bojarska, M. Solarzka, *Przeciw-pamięć* [hasło] [w:] *Modi memorandi*, dz. cyt., s. 396–402.

⁴ *Zamach stanu* [film], reż. R. Filipiński, scen. R. Gontarz, 1980.

⁵ *Zamach stanu* [serial], rok prod. 1985, rok emisji 1987. Serial liczył 5 odcinków o następujących tytułach: *Bunt*, *Z rozkazu komendanta*, *Dyktatura*, *Siła ponad prawem*, *Zmierzch*.

⁶ Zob.: *Józef Piłsudski: wielki dziadek Polaków. Portret w 80 rocznicę śmierci. Epoka, postać, konteksty, mowy*, [red. wyd. J. Zarembina], „Polityka. Pomocnik Historyczny” 2015, nr 3.

A bohaterów się czci, a nie rozlicza. Buduje się im pomniki, tworzy muzea, czyni patronami ulic, placów i szkół. To, że 11 listopada stał się Dniem Niepodległości, wiąże się z piłsudczykowską „kliszą” pamięci. Po śmierci Marszałka stała się ona „kliszą” całego narodu i państwa⁷.

Zamach majowy (12–15 V 1926) przyniósł niemal czterysta ofiar bratobójczych walk w Warszawie, które nigdy nie doczekały się zlokalizowania miejsca pamięci w postaci pomnika. Postulat jego postawienia 10 lat temu zgłosił w Sejmie prezes Polskiego Stronnictwa Ludowego Władysław Kosiniak-Kamysz. Nikt nie podjął jednak tego pomysłu.

Tegoroczna rocznica też niczego nie zmieni. Postawienie takiego pomnika stworzyłoby bowiem wyłom w kreowanym wizerunku Piłsudskiego jako najważniejszego Ojca Niepodległości. W udostępnionym w 2021 roku gmachu Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku przewrót majowy (unika się tam nazwy „zamach”) został pokazany w taki sposób, aby w zwiedzających wzbudzić empatię wobec Marszałka. W katalogu wystawy stałej czytamy: „Przewrót majowy był starciem przeciwstawnych racji stanu i odmiennie rozumianego poczucia odpowiedzialności za kraj. Dla Marszałka najważniejsze było silne i niepodległe państwo. Dla jego przeciwników – wierność konstytucji i procedurom demokratycznym”⁸.

Piłsudski – ikona niepodległości

Dla większości rodaków Piłsudski stał się ikoną niepodległości. Urodzony w majątku Zułów, niedaleko Wilna, swoje dzieciństwo i młodość spędził jako poddany rosyjski. Studiował medycynę w Charkowie, ale tylko przez rok, gdyż w wieku 20 lat został skazany na pięcioletnie zesłanie. Była to kara za kontakty ze spiskowcami

zamieszanymi w zamach na cara Aleksandra III. Następnie zaangażował się w ruch socjalistyczny, wydawał „Robotnika” i szybko stał się jednym z liderów Polskiej Partii Socjalistycznej. Przez pewien czas był także więźniem Cytadeli Warszawskiej.

Socjalizm wiązał Piłsudski od samego początku z niepodległością. Kiedy w 1905 roku wybuchła rewolucja w Rosji i objęła swoim zasięgiem także ziemie Królestwa Polskiego, Piłsudski zamierzał wykorzystać ją do wzniesienia tam powstania. Nic z tego nie wyszło, a jedynym skutkiem był rozłam w polskim ruchu socjalistycznym.

Po upadku rewolucji Piłsudski przeniósł się do Galicji i tam za zgodą władz austriackich zaczął organizować ruch strzelecki. Galicja posiadała wówczas szeroką autonomię, a Austro-Węgry były zupełnie innym państwem niż despotyczna Rosja. Habsburska monarchia miała ramy konstytucyjne i rządzona była zgodnie z zasadami praworządności. Wielu Polaków robiło tam zawrotne kariery, piastując ważne stanowiska ministerialne (Alfred hr. Potocki czy Kazimierz hr. Badeni byli nawet premierami).

W momencie przyjazdu Piłsudskiego do Krakowa w 1908 roku namiestnikiem Galicji został Michał Bobrzyński, czołowa postaci tzw. krakowskiej szkoły historycznej. Mimo że sam był konserwatystą – stańczykiem, otoczył ruch strzelecki oraz samego Piłsudskiego socjalistę dyskretną opieką. Namiestnik dobrze wiedział, że Piłsudski reprezentuje postawę antyrosyjską, a Austro-Węgry i Rosja pozostawały przecież w dwóch przeciwstawnych obozach militarnych. W wypadku wojny władze wojskowe c.k. monarchii mogły zatem liczyć, że oddziały strzeleckie będą chciały zorganizować na tyłach armii carskiej – w Królestwie Polskim – dywersyjne powstanie. I rzeczywiście tak się stało. 6 sierpnia 1914 roku Piłsudski wraz z Pierwszą Kompanią Kadrową wyruszył z Krakowa w kierunku Kielc w celu wzniesienia irredenty. Plan się jednak nie powiódł: Piłsudskiemu nie udało się porwać do walki mieszkających tam Polaków. Wrócił do Krakowa mocno rozczarowany.

W tej sytuacji roztropność wykazali politycy galicyjscy, którzy powołali Naczelny Komitet Narodowy, a ten zainicjował utworzenie Legionów Polskich. Piłsudski został dowódcą Pierwszej

⁷ Rangę święta państwowego nadano Świętu Niepodległości w dni 11 listopada ustawą z dnia 23 kwietnia 1937 r. Po II wojnie światowej zlikwidowano je, by przywrócić je ustawą z 15 lutego 1989 r.

⁸ *Dla Rzeczypospolitej. Józef Piłsudski 1867–1935. Katalog. Wystawa stała Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku*, red. prowadzący Z. Dziedzic, Sulejówek 2020, s. 311.

Brygady, która w trakcie ciężkich bojów odznaczyła się niezwykłą ofiarnością. O brygadlerce Piłsudskim zrobiło się zatem głośno.

Po ogłoszeniu aktu 5 listopada 1916 roku, czyli manifestu dwóch cesarzy – Wilhelma II i Franciszka Józefa I – zapowiedziano utworzenie Królestwa Polskiego z ziem, które zostały „rosyjskiemu panowaniu wydarte”. Piłsudski początkowo włączył się w proces tworzenia struktur nowego państwa, szybko jednak doszedł do wniosku, że Niemcom chodzi tylko o polskiego rekruta. Kiedy zatem wiosną 1917 roku Niemcy rozpoczęli organizowanie Polskiej Siły Zbrojnej (*Polnische Wehrmacht*), w skład której włączone miały zostać także Legiony, Piłsudski odmówił złożenia przysięgi na wierność cesarzowi niemieckiemu. Spowodował w ten sposób kryzys przysięgowy.

Piłsudskiego internowano i osadzono w twierdzy magdeburskiej. Przebywał w niej do końca wojny, co przysporzyło mu popularności i dało olbrzymi atut polityczny. Jako męczennik sprawy polskiej mógł bowiem po upadku kajzerowskich Niemiec przybyć do Warszawy i jawić się jako mąż opatrnościowcy. Zrozumiała to powołana przez Niemców Rada Regencyjna, która 11 listopada 1918 roku przekazała Piłsudskiemu władzę nad wojskiem, a trzy dni później rozwiązała się. Piłsudski ogłosił się Tymczasowym Naczelnikiem Państwa Polskiego i rozpoczął proces budowania fundamentów prawnych odradzającego się państwa.

Dalsze etapy działalności Piłsudskiego są dobrze znane. Po wyborach do Sejmu w 1919 roku został on Naczelnikiem Państwa Polskiego, a dwa lata później uchwalono konstytucję marcową. W grudniu 1922 roku doszło do tragedii, gdyż wybrany na urząd Prezydenta RP Gabriel Narutowicz został zamordowany. Stało się to w atmosferze nagonki rozpętanej przez endecję, która nie mogła pogodzić się z faktem, że o zwycięstwie Narutowicza przesądziły głosy mniejszości narodowych. Dla Piłsudskiego był to szok. Nabrał wówczas przekonania, że demokracja parlamentarna nie jest najlepszym rozwiązaniem dla młodego państwa.

Konstytucja z 1921 roku wbrew przekonaniom Piłsudskiego dawała uprzywilejowaną pozycję Sejmowi kosztem władzy wykonawczej. Przy wielości partii politycznych i rozdrobnionym

Sejmie gabinety zmieniały się jak w kalejdoskopie, a cały system zaczęto nazywać złośliwie sejmokracją.

W maju 1923 roku Piłsudski wycofał się z życia politycznego i przeniósł do willi Milusin w Sulejówku. Stało się to w czasie, kiedy do władzy doszły niechętne Piłsudskiemu ugrupowania prawicowe. Na czele rządu stanął wówczas po raz drugi Wincenty Witos, lider Polskiego Stronnictwa Ludowego „Piast”, któremu przyszło kierować rządem złożonym z endeków, chadeków i ludowców. Przeciwnicy nazwali ten gabinet rządem Chjeno-Piasta.

Pół roku później, w listopadzie 1923 roku, rząd podał się do dymisji, gdyż krajem wstrząsnęła fala strajków. Na domiar złego w Krakowie doszło do antyrządowych manifestacji, które zakończyły się przelewem krwi. Zginęło wówczas 30 osób. Rząd Witosy odchodził w niesławie.

Geneza zamachu

Sytuację na pewien czas uspokoił Władysław Grabski, którego ministrowie przeprowadzili kilka ważnych reform. Jego rząd przetrwał dwa lata i upadł jesienią 1925 roku. Sejm przez długi czas nie potrafił wyłonić stabilnej większości. Marszałek sejmu Maciej Rataj tak wówczas pisał: „Obradowanie dziwaczne, niesamowite: rząd «rozwiązany», Sejm radzi nad «rozwiązaniem się». Tylko rozwiązać państwo i będzie spokój”⁹.

Piłsudski nie miał już złudzeń co do skuteczności rządów parlamentarnych, zaś jego zwolennicy coraz głośniej mówili o potrzebie zamachu stanu. Dzień po dymisji Grabskiego Piłsudski zjawił się w Belwederze i złożył prezydentowi Wojciechowskiemu pisemną notę ostrzegającą przed decydowaniem o sprawach armii bez uwzględnienia jego opinii. Był to niebezpieczny precedens. Prezydent powinien stanowczo zaprotestować. Jednak nie zrobił tego, co wzbudziło w Piłsudskim przekonanie, że będzie miał prezydenta po swojej stronie, gdyby zdecydował się na jakąś akcję bezpośrednią.

Dzień po wizycie w Belwederze, 15 listopada 1925 roku, do Sulejówka przybyło około tysiąca

⁹ M. Rataj, *Pamiętniki 1918–1927*, Warszawa 1965, s. 341.

oficerów, którzy dali do zrozumienia, że w razie czego Piłsudski może liczyć – wedle słów gen. Gustawa Orlicza-Dreszera – nie tylko na wdzięczne serca, ale i „pewne, w zwycięstwie zaprawione szable”. Droga do zamachu zdawała się być otwarta. Piłsudski nie miał jednak skonkretyzowanego planu. Chciał w zasadzie wywrzeć tylko nacisk na prezydenta oraz nowego premiera Aleksandra Skrzyńskiego, żeby ministrem spraw wojskowych nie został gen. Stanisław Szeptycki czy gen. Władysław Sikorski. Nacisk okazał się skuteczny, ponieważ tekę ministra otrzymał lojalny wobec Marszałka gen. Lucjan Żeligowski.

Rząd Skrzyńskiego przetrwał zaledwie kilka miesięcy i upadł z początkiem maja 1926 roku. Wówczas odrodziła się koalicja Chjeno-Piasta, a premierem został ponownie Wincenty Witos. Pamiętano jednak krwawy finał jego poprzednich rządów, a stronnictwa lewicy parlamentarnej zapowiedziały wprost „walkę bezwzględną i opozycję najostrzejszą”.

Piłsudski utworzenie trzeciego rządu Witosą potraktował jako osobiste wyzwanie. Pikanterii dodawał fakt, że 9 maja, czyli w przededniu powołania gabinetu, Witos udzielił wywiadu „Nowemu Kurierowi Polskiemu”, w którym stwierdził: „Mówią, że Piłsudski ma za sobą wojsko, jeśli tak, to niech bierze władzę siłą... ja bym się nie zawahał tego zrobić; jeśli Piłsudski nie zrobi tego, to, zdaje się, nie ma jednak tych sił za sobą”¹⁰.

Piłsudski odpowiedział Witosowi dzień później, udzielając wywiadu „Kurierowi Porannemu”. Zaatakował w nim nowy rząd oraz samego premiera i zapowiedział, że staje „do walki, jak i poprzednio, z głównym złem państwa: panowaniem rozwydrzonych partii i stronnictw nad Polską”¹¹.

Wywiad Piłsudskiego (opublikowany 11 maja) został skonfiskowany, co pogorszyło tylko sytuację i zaogniło konflikt. O jednym trzeba pamiętać. W kwietniu 1926 roku płk Bolesław Wieniawa-Długoszowski przekazał ministrowi Żeligowskiemu listę oddziałów, które winny być zgrupowane 10 maja w Rembertowie. Miały one wziąć udział w ćwiczeniach prowadzonych osobiście

przez samego Marszałka. Piłsudski dysponował zatem siłą wojskową, która mogła wypowiedzieć posłuszeństwo legalnej władzy i pójść za Marszałkiem. Oddajmy głos historykowi Włodzimierzowi Sulei, który tak o tym pisał: „Zgrupowanie, oddane mu do dyspozycji przez Żeligowskiego, mogło odegrać inną, aniżeli pierwotnie przeznaczoną, rolę. Piłsudski – podobnie jak szachista [...] doskonale wiedział, że groźba jest częstokroć silniejsza niż jej wykonanie. Zdecydował się zatem w dniu następnym wywrzeć presję i na prezydenta, i na rząd Witosą, pojawiając się w stolicy na czele zbrojnego oddziału. Spodziewał się, że ten pokaz siły wystarczy, by rząd się ugiął, tworząca go koalicja rozpadła, odzyskujący zaś swobodę ruchu prezydent powrócił do koncepcji kreowania opierającego się na szerszej politycznej podstawie gabinetu”¹². Jak się okazało, rachuby te całkowicie zawiodły.

Bratobójcze walki

Wśród rano 12 maja 1926 roku Piłsudski udał się do Belwederu, aby poinformować prezydenta, że armia domaga się dymisji gabinetu Witosą. Wojciechowski wyjechał jednak wcześniej do Spały. Piłsudski w tej sytuacji wrócił do Rembertowa i wydał podległym sobie oddziałom rozkaz wymarszu na Warszawę. Sądził, że demonstracja sił wystarczy, aby wywrzeć presję i uzyskać pożądaną cel. Pomylił się bardzo.

Poinformowany o sytuacji w Warszawie prezydent Wojciechowski powrócił do stolicy i o godz. 17 spotkał się na Moście Poniatowskiego z Piłsudskim. Obaj rozmówcy znali się dobrze, a nawet przyjaźnili. Przed laty wspólnie wydawali „Robotnika”. Co warto podkreślić, Wojciechowski nie darzył sympatią nowego rządu. Jednak jako Prezydent RP stanął w obronie prawa, legalnej władzy i konstytucji. Plan Piłsudskiego, aby triumfalnie razem z prezydentem i wojskiem wkroczyć do stolicy, legł w gruzach. Stało się jasne, że walka jest nieunikniona.

Starcia rozpoczęły się około godz. 18.30 w okolicach Placu Zamkowego. Tam padły też pierwsze ofiary. Przewaga liczebna była jednak po stronie Piłsudskiego. Rząd mogły co prawda

¹⁰ Tamże, s. 365.

¹¹ Cyt. za: W. Suleja, *Józef Piłsudski*, Wrocław 1995, s. 295.

¹² Tamże, s. 296.

wesprzeć m.in. pułki poznańskie, jednak nie dotarły na czas do Warszawy z powodu strajku kolejarzy. Większość opinii publicznej opowiedziała się bowiem za Piłsudskim.

14 maja rząd Witosa podał się do dymisji. Piłsudski triumfował, ale gorzkie to było zwycięstwo. Śmierć poniosło 379 osób (w tym 164 cywilów), a 920 zostało rannych. Piłsudski nigdy nie celebrował daty przewrotu majowego. Wiedział, że w „ziemię jednym i drugim jednakowo drogą” wsiąkła krew wspólna, krew braterska¹³.

Legalizacja zamachu

W przypadku udanego zamachu zwycięzca z reguły wprowadza jawną dyktaturę. Piłsudski zdecydował się z kolei na działania mające zalegalizować zamach. Tak więc po ustąpieniu Wojciechowskiego z funkcji prezydenta obowiązki głowy państwa przejął marszałek Sejmu, który zgodnie z konstytucją zwołał Zgromadzenie Narodowe, które prezydentem wybrało Piłsudskiego. W ten sposób parlament zalegalizował zamach.

Piłsudski urzędu Prezydenta RP jednak nie przyjął. Wskazał swojego kandydata Ignacego Mościckiego, który w ponownym głosowaniu bez problemu został trzecim Prezydentem RP. Na czele rządu stanął z kolei Kazimierz Bartel.

Z pozoru wszystko wracało na tory legalizmu. W rzeczywistości kluczowe decyzje podejmował Piłsudski, niezależnie od tego, czy konstytucja dawała mu takie prerogatywy, czy też nie. Marszałek funkcjonował w trybie pozakonstytucyjnym.

Pierwsza rocznica

Zobaczmy, jak zamach majowy był komentowany w pierwszą rocznicę jego przeprowadzenia. Zerknijmy do trzech wybranych tytułów prasy polskiej, które reprezentowały różne opcje ideowo-polityczne.

Narodowa demokracja – co oczywiste – zamach majowy oceniała krytycznie. „Dziennik Wileński” w artykule *Przed rokiem – a dziś*¹⁴ przy-

znawał jednak, że spora część społeczeństwa w momencie dokonywania przewrotu majowego Piłsudskiego poparła. Zacytujmy stosowny fragment: „nie brakło i takich, którzy istotnie wierzyli, że z krwawego posiewu wyrośnie narodowi lepsze jutro, że mocna władza potrafi stłumić rozterki partyjne i żywe siły narodu wprząc do pracy twórczej pod batem marsz. Piłsudskiego”¹⁵.

Generalnie artykuł pokazywał zawiedzione nadzieje lewicy. Dotyczyło to zwłaszcza PPS, która zamach zaakceptowała, jednak po roku tego żałowała. Jedyną grupą zadowoloną z nowego porządku miała być – wedle słów dziennika – „garść pretorianów, stanowiąca kastę odrębną, uprzywilejowaną, opływająca we wszystko: pieniądze, wpływowe stanowiska, tytuły, ordery, zaszczyty [...]”. Bilans rządów pomajowych był zatem z perspektywy „Dziennika Wileńskiego” zdecydowanie negatywny.

Dla kontrastu przywołajmy sympatyzujący z Piłsudskim „Ilustrowany Kurier Polski”. W artykule *W rok po przewrocie*¹⁶ jego autorzy przeanalizowali dokonania rządów pomajowych. Przeważają plusy, wśród których akcentuje się: „przywrócenie majestatu państwa”, „osłabienie partyjniactwa”, poprawę sytuacji gospodarczej oraz wzmocnienie pozycji międzynarodowej Polski. Wśród stron ujemnych wymienia się z kolei: „zbytne wpływy ludzi niefachowych”, „dyletantyzm”, „gubienie się w szczegółach, bez ogarniania szerszych problemów”, „chaos kompetencyjny”. Co ciekawe, gazeta nie miała wątpliwości, że przewrót majowy wprowadził system „półjawnej dyktatury”. Tak wyjaśniano defekty nowej władzy: „Przyczyna tego stanu rzeczy leży niewątpliwie w fakcie, że każda dyktatura, a więc i nasza, daje możliwość oddziaływania na wypadki otoczeniu dyktatora, które z reguły nie dorasta do jego poziomu. Otoczenie to w systemie dyktatorskim wolne od ścisłej kontroli (dyktator sam wszystkiego dopilnować nie może, a czynniki w innych systemach kontrolujące, pozbawione są władzy) – zyskuje na znaczeniu i popełnia błędy, które szkodzą samej sprawie, to jest tak państwu, jak i reżimowi”¹⁷.

Ogólnie przywołany artykuł, pomimo prosnacyjnego charakteru dziennika, był obiektywny,

¹³ J. Piłsudski, *Rozkaz do żołnierzy* (22 maja 1926), [w:] tenże, *Pisma zbiorowe*, t. IX, Warszawa 1937, s. 10.

¹⁴ „Dziennik Wileński” 12 V 1927.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ „Ilustrowany Kurier Polski” 13 V 1927.

¹⁷ Tamże.

a nawet umiarkowanie krytyczny wobec dokonania nowych rządów. W późniejszych latach prasa sanacyjna takiego krytycyzmu nie będzie już przejawiała.

Na koniec zajrzyjmy do konserwatywnego „Czasu”, dawnego organu krakowskich stańczyków. W artykule *Rocznica 12 maja*¹⁸ szczególnie podkreślony został fakt, że w wyniku zamachu pogwałcono zasadę praworządności, a wojsko zostało wciągnięte w politykę. Redakcja widziała w tym najcięższy skutek przewrotu: „Zasada ta [praworządności – przyp. aut.] nie posiadająca w naszym społeczeństwie żadnych głębszych korzeni [...] została narażona w dniach majowych na ciężką próbę. Stworzono bowiem precedens, że nie rząd legalny, ale rząd silniejszej ręki utrzymuje się przy władzy. Stworzono tem samym zachętę do dalszych zamachów i do organizowania podziemnych przygotowań, celem zbrojnej walki o władzę”.

Zamach majowy na łamach naszego czasopisma

Przed II wojną światową w dyskursie piłsudzkim unikano określenia „zamach majowy”. Posługiwano się określeniem „przewrót majowy” i takim też zapisem posłużono się w zreformowanych na początku lat 30. programach szkolnych do nauczania historii¹⁹. Także podręczniki, które powstały po reformie jędrzejewiczowskiej, interesujące nas wydarzenie określały mianem „przewrotu majowego”. Oczywiście ich narracja była utrzymana w duchu panującej wówczas propagandy sanacyjnej (dziś byśmy powiedzieli: „sanacyjnej polityki historycznej”), w której przedstawiano Piłsudskiego jako tego, który „nie chciał, ale musiał” – w imię bezpieczeństwa państwa, w imię imponderabiliów – dokonać przewrotu. Argumenty zastępowały cytaty z Piłsudskiego, jak np. w podręczniku Tadeusza Bornholtza dla gimnazjów, z których uczniowie dowiadywali się, że Marszałek stanął do walki „z głównym złem państwa: panowaniem rozwydrzonych partii

¹⁸ „Czas” 12 V 1927.

¹⁹ Zob. przykładowo *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 148.

i stronnictw nad Polską..., a pamiętaniem tylko o groszu i korzyści”²⁰.

Powstałe w 1933 roku „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, które są poprzedniczką naszego czasopisma, w ogóle nie poruszały zagadnienia przewrotu majowego, czemu zresztą trudno się dziwić. Wyjątkiem jest rekomendacja publikacji Januarego Grzędzińskiego pt. *Maj 1926* (Warszawa 1936), która znalazła się w czwartym zeszycie czasopisma w roku 1936²¹. Czytamy tam taką zachętę do lektury: „Zbiór zapisek pamiętnikarskich autora, jednego z uczestników zamachu majowego, zawiera b. interesujący materiał historyczny. [...] Teren działalności autora był wprawdzie b. szczupłym odcinkiem toczących się wydarzeń [Grzędziński był urzędnikiem Dyrekcji Kolei w Warszawie – przyp. aut.], niemniej jednak dzięki żywości i bezpośredniości opowiadania książeczka powyższa spotęguje zainteresowanie młodzieży dla przebiegu owego przełomowego, a pełnego dramatycznego nastroju momentu dziejów Polski Odrodzonej”²². Warto zwrócić uwagę, że autorką tej rekomendacji (podpisaną jako Z.K.) była najprawdopodobniej Zofia Krzemicka, która widnieje w wykazie współpracowników czasopisma. Co ciekawe, wbrew przyjętej oficjalnie nomenklaturze posłużyła się ona określeniem „zamach majowy”.

Także po wojnie temat zamachu majowego nie budził zainteresowania w „Wiadomościach Historycznych”. Był co najwyżej wzmiankowany przy okazji omawiania innych zagadnień. I tak np. w 1969 roku Jerzy Holzer, omawiając ruch socjalistyczny w II Rzeczypospolitej, wymienił zamach majowy w kontekście stanowiska PPS. Pisał: „W atmosferze politycznego napięcia, przy akompaniamencie ostrych wystąpień lewicy, m.in. PPS, przeciw rządowi, doszło do kierowanego przez Piłsudskiego przewrotu wojskowego, do zamachu majowego”²³. Autor podkreślał, że PPS udzieliła poparcia zamachowi,

²⁰ T. Bornholtz, *Historia dla klasy IV gimnazjum*, Lwów 1937, s. 111.

²¹ „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne. Organ Polskiego Towarzystwa Historycznego dla spraw nauczania historii”, R. IV: 1936, z. 4, s. 178–179.

²² Tamże.

²³ J. Holzer, *Ruch socjalistyczny w II Rzeczypospolitej*, „Wiadomości Historyczne” 1969, z. 1, s. 8.

gdyż obawiała się, że w przypadku zwycięstwa Chjeno-Piasta nastąpi ostra reakcja przeciw lewicy. Zaznaczył jednak późniejsze przejście PPS do opozycji wobec „zwycięskiego dyktatora”²⁴. W artykule nie mamy opisu samego zamachu.

W 1971 roku Zbigniew Landau tylko wzmiankował „przewrót majowy” w tekście o pożyczkach zagranicznych państwa polskiego w II Rzeczypospolitej²⁵.

W roku 1982, a więc w okresie stanu wojennego, ukazało się w „Wiadomościach Historycznych” kilka artykułów poświęconych takim postaciom II Rzeczypospolitej jak Wincenty Witos, Roman Dmowski, Maciej Rataj. Więcej miejsca, co zrozumiałe, poświęcono zamachowi majowemu w tekście Andrzeja Zakrzewskiego pt. *Wincenty Witos – chłopski polityk i mąż stanu*. Zacytujmy charakterystyczne fragmenty: „Piłsudski podjął akcję zbrojną. Po trzech dniach walk zbrojnych Witos i jego rząd podali się do dymisji. Zamach majowy był dla Witososa wielkim wstrząsem. Politycznym i moralnym. On, legalista w każdym calu, którego przekonania i konstrukcja psychiczna ukształtowane zostały w czasach konstytucyjnej monarchii Habsburgów, nie mógł zrozumieć wyboru metod podjętych przez Piłsudskiego dla przejęcia władzy w państwie. [...] Zamach majowy uznał Witos za «największy cios dla polskiego parlamentaryzmu». Ale niemniejszym zaskoczeniem było dla niego poparcie, jakiego udzieliła Piłsudskiemu lewica. [...] On, premier-chłop obalony został przez marszałka-szlachcica”²⁶.

Co ciekawe, „Wiadomości Historyczne” zupełnie przemilczały 60. rocznicę zamachu w 1986 roku. Ukazał się wówczas tylko artykuł poświęcony Ignacemu Daszyńskiemu, w którym zamach majowy został zaledwie wspomniany. Czytelnik dowiedział się m.in., że Daszyński „przewrót majowy, zgodnie ze swoimi przekonaniem, powitał z sympatią”²⁷.

Warto zwrócić uwagę, że w całym okresie PRL-u na łamach „Wiadomości Historycznych” Piłsudskiemu nie poświęcono jakiegoś większego tekstu. Zmieniło się to w 1989 roku, kiedy przed samymi wyborami z 4 czerwca ukazał się zeszyt z naszkicowaną postacią Marszałka na okładce. Znalazł się w nim artykuł Mirosława Małeckiego zatytułowany *Myśl polityczna Piłsudskiego*, w którym autor nakreślił tło zamachu majowego, nazywając go także (wymienienie) „przewrotem”. Autor zastanawia się, „jaka była ideologia i doktryna polityczna Józefa Piłsudskiego i jego obozu, w imię której gotowi byli złamać Konstytucję i zbrojnie wystąpić przeciwko legalnej władzy państwowej”²⁸. Małecki stara się bronić racji Piłsudskiego (aczkolwiek dyskretnie), tłumacząc jego postawę racją stanu i nadrzędnością idei państwa. Kontynuacją tych wywodów był artykuł opublikowany w 1990 roku pt. *Myśl polityczna sanacji*, w którym czytamy: „Józef Piłsudski i jego najbliżsi współpracownicy, dokonując przewrotu majowego, wysuwali hasło sanacji moralnej”²⁹.

W 2007 roku Adam Suchoński i Marek Białokur opublikowali artykuł pt. *Przewrót majowy Józefa Piłsudskiego w podręcznikach szkolnych*. Jest to najdłuższy tekst poświęcony tytułowemu problemowi, jaki kiedykolwiek ukazał się na łamach „Wiadomości Historycznych”. Autorzy postanowili skrupulatnie „pokazać, w jaki sposób na przestrzeni lat prezentowano w szkolnych podręcznikach jego podłoże [podłoże zamachu majowego – przyp. aut.], przebieg i znaczenie”³⁰.

W artykule mamy zatem omówienie podręczników od lat 40. i 50. aż po szeroką reprezentację podręczników współczesnych. Co ciekawe, autorzy odwołali się także do wybranych przykładów podręczników zagranicznych: niemieckich, czeskich, słowackich, a nawet japońskich. W podsumowaniu podkreślili, że z analizy podręczników wynika w pierwszym rzędzie determinujący wpływ autora (autorów), co jest

²⁴ Tamże, s. 8–10.

²⁵ Z. Landau, *Państwo polskie a pożyczki zagraniczne w latach 1918–1939*, „Wiadomości Historyczne” 1971, z. 1, s. 17.

²⁶ A. Zakrzewski, *Wincenty Witos – chłopski polityk i mąż stanu*, „Wiadomości Historyczne” 1982, nr 1, s. 33.

²⁷ A. Krawczyk, *Ignacy Daszyński*, „Wiadomości Historyczne” 1986, nr 1, s. 207.

²⁸ M. Małecki, *Myśl polityczna Józefa Piłsudskiego*, „Wiadomości Historyczne” 1989, nr 3, s. 197.

²⁹ Tenże, *Myśl polityczna sanacji*, „Wiadomości Historyczne” 1990, nr 1–2, s. 9.

³⁰ A. Suchoński, M. Białokur, *Przewrót majowy Józefa Piłsudskiego w podręcznikach szkolnych*, „Wiadomości Historyczne” 2007, nr 3, s. 18.

„szczególnie widoczne w odniesieniu do osób o określonych poglądach, niestety częściej politycznych niż historycznych”³¹.

Ciągle aktualny wydaje się być finalny postulat, który autorzy tak ujęli: „współcześnie należy oczekiwać od osób odpowiedzialnych za szkolną edukację historyczną podręczników i pomocy dydaktycznych, które znacznie częściej zachęcać będą uczniów do refleksji i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pytania odnoszące się także do kontrowersyjnych wydarzeń z naszej przeszłości”³².

Na koniec wspomnę o tekście, który ukazał się pięć lat temu pt. *95 lat od zamachu majowego*³³. Był to jak na razie ostatni artykuł na łamach „Wiadomości Historycznych” poświęcony temu bolesnemu wydarzeniu z okresu II Rzeczypospolitej³⁴.

Memento po 100 latach

Co w takim razie powinniśmy zrobić z zamachem majowym w jego stulecie? Myślę, że najgorszą rzeczą byłoby przemilczenie tej rocznicy w przestrzeni publicznej. Historycy oczywiście będą się nadal spierać o jego sens³⁵. Zamach pokazał bowiem, jak trudno jest budować państwo, opierając się na standardach praworządności, demokracji i konstytucjonalizmu. Powinniśmy zatem potraktować to tragiczne wydarzenie jako memento, a system pomajowy nazwać wprost dyktaturą. Dyktatura nie musi mieć krwawego oblicza. Jej istotą jest rzeczywista władza jednostki, która podejmuje kluczowe decyzje w państwie, nie mając ku temu konstytucyjnych podstaw. Demokracja, praworządność i konstytucjonalizm stają się wówczas fikcją.

³¹ Tamże, s. 39.

³² Tamże.

³³ M. Menz, *95 lat od zamachu majowego*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2021, nr 3, s. 4–8.

³⁴ W niniejszym tekście zostały wykorzystane znaczne fragmenty powyższego artykułu.

³⁵ Zob.: W. Polak, *Dyktator czy wybawca. Przyczyny i kulisy przewrotu majowego 1926*, Kraków 2026. Autor w swojej ocenie wydarzeń z 1926 r. zdecydowanie przyjmuje optykę piłsudczykowską.

Piłsudski – współtwórca niepodległego państwa polskiego – to powód do naszej dumy narodowej. Piłsudski zamachowiec – powinien nas z kolei skłaniać do zadumy. Warto o tym pamiętać.

Wybrana literatura:

- Assmann A., *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, tłum. P. Przybyła, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 101–142.
- Assmann J., *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, tłum. A. Kryczyńska-Pham, wstęp i red. R. Traba, Warszawa 2008.
- Chwedoruk R., *Polityka historyczna*, Warszawa 2018.
- Dla Rzeczypospolitej. Józef Piłsudski 1867–1935. Katalog. Wystawa stała Muzeum Józefa Piłsudskiego w Sulejówku*, red. prowadzący Z. Dziedzic, Sulejówek 2020.
- Dworecki Z., *Poznańskie i Piłsudski*, Poznań 2008.
- Garlicki A., *Józef Piłsudski 1867–1935*, wyd. 2, Warszawa 1989.
- Halbawchs M., *Społeczne ramy pamięci*, tłum. M. Król, wyd. 2, Warszawa 2008.
- Hirsch M., *Pokolenie postpamięci*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, „Didaskalia. Gazeta teatralna” 2011, nr 105, s. 28–36.
- Józef Piłsudski: wielki dziadek Polaków. Portret w 80 rocznicę śmierci. Epoka, postać, konteksty, mowy*, [red. wyd. J. Zarembina], „Polityka. Pomocnik Historyczny” 2015, nr 3.
- Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, współpr. J. Kalicka, Warszawa 2014.
- Nałęcz D. i T., *Józef Piłsudski – legendy i fakty*, Warszawa 1986.
- Nora P., *Między pamięcią a historią. Wybór tekstów*, wybór, wprowadzenie i przekł. J.M. Kłoczowski, Gdańsk 2022.
- Polak W., *Dyktator czy wybawca. Przyczyny i kulisy przewrotu majowego 1926*, Kraków 2026.
- Rataj M., *Pamiętniki 1918–1927*, Warszawa 1965.
- Suleja W., *Józef Piłsudski*, Wrocław 1995.
- Urbankowski B., *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań 2014.
- Wołos M., *Józef Piłsudski. Rzecz o nieprzeciętności*, Kraków 2025.

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 Historycznych”.
e-mail: mariusz.menz@amu.edu.pl

Wywiad z prof. dr. hab. Andrzejem Chwalbą

Wywiad z prof. dr. hab. Andrzejem Chwalbą, historykiem i eseistą, członkiem Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, autorem ponad trzydziestu książek, w tym *Polacy w służbie Moskali*, *Samobójstwo Europy. Wielka Wojna 1914–1918*, *Legiony Polskie 1914–1918*, *Wielka Wojna Polaków 1914–1918*, *1919. Pierwszy rok wolności*, *Przebrane zwycięstwo*, *Wojna polsko-bolszewicka 1918–1920*, *Wisła. Biografia rzeki* oraz *Polska krwawi. Polska walczy. Jak żyło się pod okupacją 1939–1945*. W kwietniu 2026 roku nakładem Wydawnictwa Czarne ukazała się najnowsza książka prof. Andrzeja Chwalby *Maj 1926. Zamach, którego miało nie być*.

Marek Białokur: W swojej najnowszej książce *Maj 1926. Zamach, którego miało nie być* wraca Pan Profesor do wydarzeń z maja 1926 roku. Czy po stu latach mamy do czynienia raczej z utrwalonym konsensusem historiograficznym, czy nadal z polem sporów interpretacyjnych? Który obszar tych wydarzeń uważa Pan Profesor za najbardziej problematyczny badawczo?

Andrzej Chwalba: Na temat zamachu majowego trwa dyskusja od stulecia i nie widać jej końca, a to dlatego, że materia dalej jest gorąca, a niektóre aspekty zamachu dalej są odbierane jako bardzo aktualne. To po pierwsze. Po drugie spieramy się i dlatego, iż zamach „ustawił” polskie dzieje na kolejne kilkanaście lat, a ocena rządów sanacji, co zrozumiałe, nigdy nie została sprowadzona do wspólnego mianownika. Po trzecie zawzięcie dyskutujemy także i z tego powodu, że tak jak kiedyś, tak i dzisiaj poglądy polityczne badaczy miały i mają pewien wpływ na stanowisko wobec zamachu. Ale jest to problem



Foto © Adrian Grycuk

szerszy, gdyż od prezentyzmu w ogóle nam jest się trudno uwolnić, a w wypadku takiego tematu w szczególności. Konsensus historiograficzny mamy jedynie – i to też niecałkowicie – w przedmiocie faktografii, ale już inny zestaw faktów uznanych przez badacza za przydatny prowadzi do innej oceny.

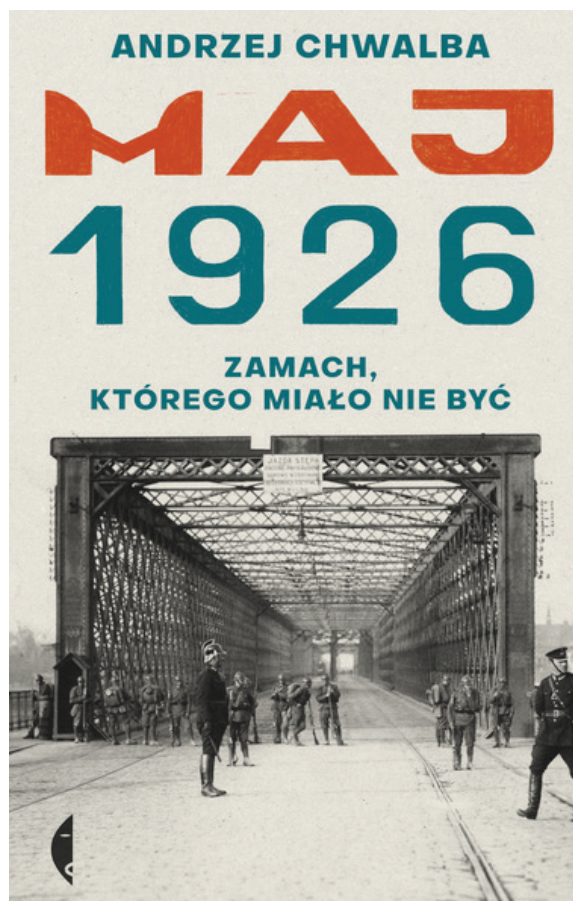
Dlatego w książce o maju 1926 roku też są, i to całkiem liczne, polemiki z twierdzeniami obecnymi w historiografii, a także i w publicystyce.

W naszej rozmowie nie chciałbym się na tym koncentrować, aby przed lekturą książki nie

zaspokoić ciekawości czytelników. Wspomnę tylko o kilku kwestiach spornych. Nie mogę się zgodzić z sądem, że Piłsudski przygotowywał zamach od 1922 roku, najpóźniej od 1923, a już na pewno od 15 listopada 1925 roku. Nie mamy żadnych dowodów na którekolwiek z tych twierdzeń. Decyzję o zamachu Piłsudski podjął na niewiele godzin przed rozpoczęciem akcji, stąd jej improwizowany i zaskakujący przebieg. Na skutek tego wstępny plan demonstracji „w zbrojnej asystencji” szybko się rozsypał. W historiografii przeceniano znaczenie, i to bardzo, w tym w popularnych podręcznikach szkolnych, strajku kolejarzy. Z kolei nie doceniano roli cywili, mieszkańców Warszawy i nie widziano w zamachu dalszej części politycznego sporu pomiędzy legionistami, który rozpoczął się już jesienią 1914 roku i trwał z różną intensywnością przez kolejne lata. Najważniejsi antagoniści zamachowca to jego dawni legionowi kompani: Włodzimierz Zagórski, Stanisław Szeptycki, Władysław Sikorski czy Marian Kukiel. I jeszcze jedno: walki nie trwały trzy, lecz cztery dni i naprawdę niewiele brakowało, aby trwały przez jeszcze kolejne.

MB: Debata nad samym nazewnictwem wydarzeń majowych („zamach”, „przewrót”, „kryzys”, „przesilenie”) pokazuje, jak silnie język wpływa na ocenę historii. Czy zdaniem Pana Profesora spór o termin jest jedynie kwestią semantyki, czy też dotyka samego rdzenia interpretacji II Rzeczypospolitej?

ACh: Oczywiście, trudno się z tym nie zgodzić, że nie jest to tylko kwestia semantyki. Z nazewnictwem mają i mieli problem historycy, a mieli też i świadkowie oraz uczestnicy „wydarzeń majowych” 1926 roku. Choć najczęściej używamy w historiografii polskiej i światowej pojęcia „zamach/przewrót majowy”, to używane się też inne nazwy, jak wspomniane umiarkowane i bezosobowe typu „przesilenie” czy „wydarzenia”. Są i mocniejsze, i wyrazistsze, jak „zamach stanu” czy „zamach stanu Józefa Piłsudskiego”. Taka nazwa w istocie rozstrzyga kwestię odpowiedzialności Piłsudskiego za zamach i jego winę. W historiografii są też obecne jeszcze inne nazwy. Są autorzy, którzy zwracają m.in. uwagę na rozstrzygającą rolę wojska. Stąd nazwa „bunt żołnierzy”.



MB: Wspomniany „bunt żołnierzy” to czytelne nawiązanie do tytułu rozdziału poświęconego wydarzeniom majowym na kartach znakomitej biografii Józefa Piłsudskiego wydanej pod koniec ubiegłego roku. Notabene, za zgodą Autora oraz Wydawnictwa Literackiego, obszernie fragmenty tego tekstu publikujemy w naszym rocznicowym numerze „Wiadomości Historycznych”. Wracając do naszej rozmowy, to chciałbym zapytać Pana Profesora w jej dalszej części o to, na ile zamach majowy był rezultatem długotrwałych procesów politycznych i instytucjonalnych, a na ile efektem decyzji jednego człowieka, czyli Józefa Piłsudskiego. Czy bez jego osobistego autorytetu i pozycji wydarzenia te mogłyby przybrać podobny obrót?

ACh: To był długotrwały proces i bynajmniej nie przebiegał tylko lokalnie, w Polsce. Podobne procesy polityczne, społeczne i instytucjonalne przebiegały także w innych państwach Europy. Po ustanowieniu ładu wersalskiego na Starym Kontynencie szybko wytworzyła się „atmosfera zamachowa”. Polska nie była wyjątkiem. Przecież tylko w 1926 roku zamachy przeprowadzono

w Portugalii i na Litwie. O „atmosferze zamachowej” w Polsce możemy mówić poczynając od momentu zbrodni popełnionej na pierwszym prezydencie Gabrielu Narutowiczu. I to nie było tak, że wszyscy spoglądali na Piłsudskiego, oceniając, czy jest, czy nie jest gotowy do siłowego przejścia władzy. Był tylko jednym z kandydatów. Osoby zainteresowane polityką wyczuwały napięcie w kraju, ale nie były w stanie jednoznacznie powiedzieć, czy zamachu dokona prawica z endecją na czele, czy lewica z PPS, czy Piłsudski. Jeszcze wiosną 1926 roku politycy i publicyści, a także dyplomaci zagraniczni widzieli wśród autorów możliwego zamachu różne osoby, choć najczęściej w tej roli postrzegano Marszałka, natomiast Marszałek nie wyobrażał się w roli zamachowca. Chciał swoje cele osiągnąć w „białych rękawiczkach”. Jak już dzisiaj wiemy w świetle źródeł, żaden z wymienianych wówczas wojskowych, jak generałowie Tadeusz Rozwadowski, S. Szeptycki, W. Sikorski, Józef Haller, W. Zagórski oraz polityków, jak Wincenty Witos, nie podjął przygotowań do siłowego przejścia władzy. To były tylko plotki podgrzewające i tak już gorącą przedmową atmosferę. Zresztą także Piłsudski nie był przygotowany do takiego zestawu wydarzeń, jaki zaserwował Warszawie i Polsce. Dlatego między bajki można włożyć sądy obecne w monografiach sprzed lat, ale i w podręcznikach, że pod Warszawą, konkretnie w Rembertowie Piłsudski zgromadził, i to już w kwietniu, wielkie siły, aby maszerować po władzę.

Poza Piłsudskim nikt inny nie byłby w stanie przeprowadzić takiej operacji. Marszałek miał za sobą swoją legendę. Żaden inny polityk takiego atutu nie posiadał. Bez niej operacja Piłsudskiego zakończyłaby się porażką, i to na samym wstępie.

MB: W historiografii często wskazuje się na kryzys parlamentaryzmu jako tło wydarzeń majowych. Czy jednak II Rzeczpospolita rzeczywiście znajdowała się w 1926 roku w stanie politycznej zapaści, czy raczej mieliśmy do czynienia z kryzysem cierpliwości elit?

ACH: System demokratyczny od początku niedomagał, a konstytucja marcowa bynajmniej nie pomagała w stabilizowaniu sytuacji politycznej. Przeciwnie, wpływała na rozmaitej

natury trudności, z czego wszyscy czołowi politycy od lewa do prawa zdawali sobie sprawę. Ale co innego wytykanie demokracji niedostatków, a co innego podjęcie decyzji o wejściu do akcji z udziałem wojska, choćby w skromnym zakresie. To nie demokracja i jej kondycja były powodem tego, co się wydarzyło, ale niemożność znalezienia kompromisu. Kompromis jako sposób osiągnięcia tego, co trudne, był zbyt rzadko stosowany. Liczyło się moje zwycięstwo, moje „ja” i ani kroku w tył. Okopanie się dwóch obozów i wzajemne ostrzeliwanie było odpowiedzią na problemy wymagające rozwiązania. Polskie elity dowiodły, że były nadmiernie zacietrzewione, nadmiernie emocjonalne i z trudem przychodziło im myślenie kategoriami interesu państwa, a nie swojego obozu. Przypomnijmy: jeden z obozów był za „Dziadkiem”, drugi przeciwko „Dziadkowi”. Już większy udział w podścielisku zamachu widziałbym w niepowodzeniach dyplomacji polskiej na arenie międzynarodowej, w zagrożeniu niepodległości, na co szczególnie był czuły Piłsudski. Natomiast podnoszone jeszcze całkiem niedawno trudności ekonomiczne państwa, wysokie bezrobocie, niskie pensje, inflacja do czasu reformy Grabskiego nie miały prawie żadnego znaczenia dla tego, co się stało w maju.

MB: Czy z perspektywy badawczej można dziś odpowiedzialność za maj 1926 roku rozłożyć symetrycznie między obóz rządowy, opozycję, wojsko i prezydenta, czy jednak widzi Pan Profesor wyraźnych „zwycięzców” i „przeegranych” tej konfrontacji już na poziomie decyzji politycznych?

ACH: Na to pytanie trudno w kilku zdaniach odpowiedzieć, aby nadmiernie nie upraszczać. Jest to złożone, skomplikowane i wzajemnie jedno z drugim powiązane. Próbuję na to tak ważne pytanie poszukiwać odpowiedzi w książce o maju 1926.

MB: Który moment wydarzeń majowych uważa Pan Profesor za kluczowy, a jednocześnie niedostatecznie obecny w świadomości zbiorowej? Czy były to decyzje wojskowych, postawa prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, reakcje społeczne, czy może dynamika propagandowa tamtych dni? Dlaczego właśnie ten element zasługuje na większą uwagę?

ACh: Widzę kilka takich momentów kluczowych. Po pierwsze wymaga podkreślenia i wyjaśnienia, dlaczego powstanie kolejnego rządu w II RP, tym razem trzeciego rządu Witosy, wywołało takie reperkusje, dlaczego tak gwałtownie zaprotestowała wówczas lewica z jednej strony, a Piłsudski z drugiej. Jest to bardzo ważne, gdyż między powstaniem prawicowego rządu Witosy a przejściem od werbalnych protestów do czynu istnieje ścisły związek. Po drugie zdecydowanego podkreślenia wymaga moment przyjazdu rankiem 12 maja Piłsudskiego do Belwederu w celu wymuszenia na prezydencie zdymisjonowania Witosy. Ale prezydenta nie zastał – wyjechał do Spały na odpoczynek, a Piłsudski nie uprzedził go o wizycie. Wojciechowski na wieść o tym i o ruchach zbuntowanych żołnierzy – piłsudczyków podjął decyzję: nie ustąpię ani kroku i będę bronił porządku prawnego i instytucjonalnego. Dlatego słynne spotkanie Wojciechowskiego i Piłsudskiego na Moście Poniatowskiego nie mogło już niczego zmienić. Decyzje co do dalszego procedowania zapadły wcześniej, i to obu panów. Na trzyminutowej „rozmowie” na moście koncentruje się nasza uwaga, bo to takie widowiskowe, ale to, co najważniejsze dla maja 1926, rozstrzygnięto wcześniej. Z kalkulacji rządu i prezydenta wynikało, że Piłsudski nie miał żadnych szans na zwycięstwo, gdyż uważano, że prawie we wszystkich dowództwach korpusów przeważa opcja rządowa. Nic bardziej złudnego. Fanatyczna miłość piłsudczyków do wodza czyniła cuda. To – po trzecie – wymaga uwypuklenia, bo miało wpływ na przebieg konfliktu.

MB: W jakim stopniu maj 1926 roku był punktem zwrotnym w dziejach polskiej demokracji, a w jakim jedynie początkiem procesu jej stopniowego ograniczania? Czy można wskazać moment, w którym „sanacja” przestaje być hasłem naprawy, a staje się projektem władzy?

ACh: Bezpośrednio po maju nie się formalnie nie zmieniło. Porządek konstytucyjny został zachowany, nie odbyły się nowe wybory parlamentarne, Piłsudski nie ogłosił się dyktatorem. Ale faktycznie wszystko się zmieniło, bo w maju osiągnął znacznie więcej, niż chciał przed majem i z tego stopniowo korzystał. Trudno wskazać jeden moment, bo to była seria momentów rozłożonych na kilka lat. I znów wbrew powszechnej

opinii nie ukarał setek oficerów i polityków. Aresztował czterech generałów i dodatkowo ich represjonował, natomiast dziesiątki oficerów, którzy byli wierni rządowi i stanęli przeciwko niemu, nie tylko nie kazał uwięzić, ale awansował na wyższe i bardziej odpowiedzialne stanowiska. A dlaczego – o tym w książce.

MB: Choć na wstępie naszej rozmowy Pan Profesor zaznaczył, że „decyzję o zamachu Piłsudski podjął na niewiele godzin przez rozpoczęciem akcji, stąd jej improwizowany i zaskakujący przebieg”, to pozwolę sobie, zbliżając się do jej zakończenia, wrócić pośrednio do tej kwestii. Otóż czy w świetle dostępnych źródeł i badań zamach majowy był wydarzeniem nieuchronnym? Innymi słowy, czy istniał realny scenariusz alternatywny, który mógł zapobiec zbrojnej konfrontacji w maju 1926 roku, czy też państwo znalazło się w ślepym zaułku?

ACh: Zamach nie był nieuchronny. Można go było uniknąć. W jakimś sensie został wymuszony nieustępliwością strony rządowej. Piłsudski zabiegał o uwzględnienie jego aspiracji w strukturze naczelnych władz wojskowych. Ale partie władzy uważały, że swoje już zrobił i wysyłały go na wczesną emeryturę. Piłsudski znał swoje zasługi dla państwa i uważał, że takie zesłanie jest krzywdzące. Ponadto najważniejsze z jego doświadczeń mówiło, że kierowanie wojskiem w czasie pokoju musi być czytelne, a z konstytucji to nie wynikało jednoznacznie. Z kolejnych propozycji składanych przez rząd do Sejmu odnośnie do struktury naczelnych władz wojskowych wyłaniał się skomplikowany sposób powoływania Naczelnego Wodza, zależnego od Sejmu, rządu, prezydenta, ministra spraw wojskowych. Piłsudski podkreślał, że pozycja międzynarodowa Polski jest sprawą zbyt poważną, a niepodległość, o którą przez tyle lat walczył, jest zagrożona, aby pozwolić sobie na eksperymenty i słabą pozycję Naczelnego Wodza. Piłsudski też uważał, że w wypadku wojny tylko on może skutecznie prowadzić działania jako Naczelnny Wódz, a w połowie lat 20. perspektywa wojny była odległa i przyznanie mu tych uprawnień niczym jeszcze nie skutkowało. Ale prawicowi politycy obawiali się silnej osobowości i tak popularnej jak Marszałek. Obawiali się, że skupi zbyt dużo władzy i utrudni funkcjonowanie kolejnych rządów.

Czy takie obawy były zasadne? Nie można im odmówić racjonalności, ale wynikały też one z wzajemnej nieufności.

Jest także w tym kontekście kwestia bardzo aktualna ze względu na toczącą się wojnę na wschodzie. W Polsce, biorąc pod uwagę spory polityczne, jednoznacznie nie wiemy, kto na wypadek konfliktu zbrojnego miałby głos decydujący w kierowaniu armią, kto byłby odpowiedzialny za kluczowe decyzje i jaka byłaby rola NATO. Dlatego koniecznie z doświadczenia maja 1926 roku należy wyciągnąć wnioski. Oby nie było za późno.

MB: Gdyby miał Pan Profesor wskazać jeden kluczowy problem, który nauczyciele historii powinni szczególnie akcentować przy omawianiu maja 1926 roku, tj. np. legalizm, prętnoc polityczną, odpowiedzialność elit, rolę autorytetu czy pamięć zbiorową, to co byłoby

najważniejsze dla zrozumienia tego wydarzenia przez młode pokolenie i dlaczego?

ACh: Wydaje mi się, że nie ma jednego kluczowego problemu, gdyż wszystkie tu wymienione są ze sobą powiązane. Poza tym nie możemy odrywać ich od kontekstu historycznego. Oceniając, powinniśmy widzieć czas, w którym się to rozgrywało i głównych aktorów, bo w innym wypadku tylko się oddalamy od zrozumienia tego, co się stało.

MB: Panie Profesorze, bardzo serdecznie dziękuję, w imieniu własnym, Redakcji WH, także czytelników naszego PTH-owskiego czasopisma za poświęcony czas, interesującą rozmowę, a także – korzystając z okazji – za mądre, erudycyjne oraz, co chyba Pana Profesora cieszy szczególnie, tak chętnie czytane książki. Jestem pewien, że *Maj 1926. Zamach, którego miało nie być* do nich dołączy.

Mariusz WołosUniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0001-6943-1069

Wiadomości Historyczne

nr 1/2026, s. 31–40

ISSN 0511-9162

Majowy bunt żołnierzy

W kolejnej części rocznicowego numeru „Wiadomości Historycznych”, a poświęconego zamachowi majowemu, zapraszamy do lektury obszernych fragmentów rozdziału *Majowy bunt żołnierzy* z najnowszej książki prof. Mariusza Wołosa *Józef Piłsudski. Rzecz o nieprzećiętności*, wydanej nakładem Wydawnictwa Literackiego pod koniec października 2025 roku. Tekst ten znakomicie wpisuje się w problematykę numeru, podejmując temat jednego z najważniejszych i zarazem najbardziej dyskutowanych wydarzeń politycznych w dziejach II Rzeczypospolitej.

Prof. dr hab. Mariusz Wołos jest uznanym historykiem, badaczem dziejów XX wieku, historii dyplomacji oraz II Rzeczypospolitej, od lat obecnym w polskiej historiografii jako autor ważnych i cenionych publikacji naukowych. Jako profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz Instytutu Historii PAN w Warszawie należy do grona badaczy, którzy łączą rzetelność warsztatu naukowego z umiejętnością ujmowania złożonych procesów historycznych w szerokim i pogłębionym kontekście.

W imieniu Redakcji „Wiadomości Historycznych” oraz naszych Czytelników składamy serdeczne podziękowania Panu Profesorowi oraz Wydawnictwu Literackiemu za wyrażenie zgody na opublikowanie obszernych fragmentów rozdziału *Majowy bunt żołnierzy*. Szczególne słowa wdzięczności kierujemy do Pana Tomasza Gregorczyka, którego otwartość i przychylność wobec naszej inicjatywy umożliwiły udostępnienie tego tekstu na łamach naszego pisma. W efekcie możemy naszym Czytelnikom zaprezentować fragment książki, która z pewnością zajmie istotne miejsce w najnowszej refleksji nad postacią Józefa Piłsudskiego. Zachęcamy do lektury publikowanego materiału, a także całej książki



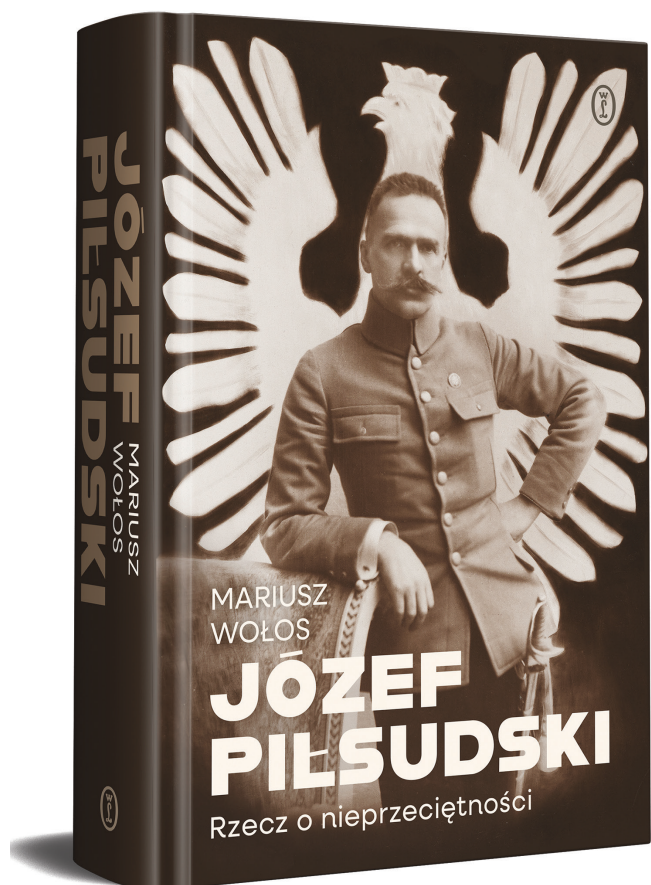
Mariusz Wołos

prof. Mariusza Wołosa, stanowiącej ważny głos w dyskusji o Piłsudskim, jego legendzie oraz miejscu, jakie zajmuje on w polskiej historii.

Redakcja

Mariusz Wołos, *Józef Piłsudski. Rzecz o nieprzećiętności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2025, s. 519–537

Tydzień po zakończeniu walk w Warszawie Piłsudski wydał swój słynny „Rozkaz do żołnierzy”. Dokument jest jednym z najpiękniejszych i zarazem najtragiczniejszych świadectw epoki. Marszałek dał w nim dowód swych literackich talentów, jasności myśli, wycucia dziejowej chwili, ale i głębokiej świadomości tragicznych wydarzeń, które sam spowodował. Naszkicował też własną wizję przeszłości i teraźniejszości,



można by rzec żołnierską właśnie: „Jest prawda twarda i harda o żołnierzach. Wszyscy mamy jedną wspólną siostrzycę, władającą nad pracą naszą żołnierską. Jest nią śmierć, ścinająca kosą tego, na którego palec Boży wskaże. Służb takich nie sprawuje nikt inny, prócz nas, żołnierzy. Takimi byliśmy, gdyśmy ongiś wzięli Polskę słabiutką i drżącą na swoje bary, by po znojach i zwycięstwach oddać ją współobywatelom silną i pewną życia. Lecz widzimy ją niestety w wiecznych swarach i kłótniach, w jakiejś rozkoszy panoszenia się jednych nad drugimi. I gdy dookoła nas wre wszędzie kłótnia i zawiść partyjna, gdy dygoce nienawiść i rozpala się niechęć dzielnicowa, trudno, by żołnierz był spokojny”.

Piłsudski w swym coraz bardziej krytycznym oglądzie odrodzonej po zaborach Polski doszedł do przekonania, że tylko pod względem wojskowym stanęła ona na właściwym poziomie. Zapewne miał na myśli w pierwszym rządzie walki o granice, a przede wszystkim zwycięską wojnę z sowietami. Żołnierzy traktował jak specjalną kastę. Może nawet w państwie najważniejszą. Nie po raz pierwszy sam się do nich zaliczył. Stąd

w cytowanym fragmencie pierwsza osoba liczby mnogiej – „my”. I nie chodziło Piłsudskiemu bynajmniej tylko i wyłącznie o pojednanie po krwawych walkach, podczas których odziany w polski mundur żołnierz strzelał do swojego kolegi noszącego identyczny uniform. Szło o sprawę głębszą, owe imponderabilia, o których przypomniał dziennikarzom w pierwszym dniu walk majowych. Wsiąknięta w ziemię krew zapomniana być jednak nie mogła. Pamiętamy o niej do dziś. Nasz bohater był świadom, że nieść będzie za nią odpowiedzialność wobec współczesnych mu i przyszłych pokoleń. To jedna z przyczyn wydania cytowanego wyżej rozkazu. Bilans walk majowych na ulicach Warszawy był tragiczny. Wedle obliczeń Komisji Likwidacyjnej generała Żeligowskiego, powołanej przez Piłsudskiego między innymi do zbadania strat ludzkich i materialnych spowodowanych zbrojnym zamachem stanu, poległo 379 ludzi, z czego 25 oficerów (17 walczących po stronie rządowej i 8 po stronie Piłsudskiego), 190 żołnierzy (81 walczących po stronie rządowej, 99 po stronie Piłsudskiego i 10 nierozpoznanych) oraz 164 cywili. Rannych zostało w sumie 920 osób, w tym 66 oficerów, 540 żołnierzy i 314 cywilów. Prawdą jest, że po obu stronach w walkach udział brali szkoleni do tego i uzbrojeni żołnierze, wielu zaś warszawiaków przyglądało się wymianie ognia niczym przedstawieniu teatralnemu. Prawdą jest i to, że do krwawych walk ulicznych dochodziło w międzywojniu w stolicach takich państw jak choćby Austria (1927) czy Francja (1934), którą traktowano jako wzorzec demokracji. W niczym te konstatacje nie zmieniają tragizmu polskiego maja 1926 roku.

Cofnijmy się o kilka miesięcy. Już jesienią 1925 roku Piłsudski chciał powrócić do aktywnego życia politycznego po przeszło dwóch latach przebywania z własnej woli poza głównym nurtem wydarzeń, którym bacznie się przyglądał. Nie czuł się politycznym emerytem. Upadek rządu reformatora polskiej gospodarki Władysława Grabskiego i perturbacje wokół powołania do życia kolejnego gabinetu dały asumpt do politycznych wystąpień Marszałka, który próbował narzucić prezydentowi Wojciechowskiemu swego kandydata do fotela ministra spraw wojskowych. Piłsudski chciał przy okazji przestraszyć politycznych konkurentów, mocno

akcentując poparcie, jakim cieszył się w szeregach armii, a przynajmniej znacznej jej części. Liczył na to, że wyobraźnia adwersarzy na scenie politycznej sama podpowie im konieczność ugięcia się przed wolą Pierwszego Marszałka Polski. Temu służyć miała manifestacja zorganizowana przez wiernych mu oficerów 15 listopada 1925 roku w Sulejówku, podczas której generał Orlicz-Dreszer wypowiedział znamienne słowa: „Nie-siemy Ci nie tylko wdzięczne serca, ale i pewne w zwycięstwach zaprawione szable”. Przemówienie było uprzednio konsultowane z Piłsudskim, a jego cyzelowana odpowiedź doskonale obliczona na temperowanie rzekomo bliskich wybuchu nastrojów wiernych żołnierzy. Manifestacja przed dworkiem Milusin w Sulejówku miała się odbić szerokim echem po Polsce, by niczym grom dotrzeć do uszu przeciwników politycznych Piłsudskiego. Tak też się stało.

To jeszcze nie wszystko. Równoległe prowadzono działania zakulisowe, które polegały na sondowaniu rozmaitych środowisk w Polsce w sprawie ich stanowiska na temat powrotu Marszałka do czynnej polityki. Objęto nimi korpus oficerski i przedstawiciele różnych sił politycznych. Działania te prowadzili wierni Piłsudskiemu oficerowie, najczęściej legionowej i peowiackiej proveniencji. Może najbardziej wymownym przykładem były sondaże przeprowadzone przez majora Kazimierza Kierzkowskiego wśród komunistów, podchodzących doń zresztą z charakterystyczną dla tego środowiska gigantyczną podejrzliwością i obawą prowokacji. Czy ze strony piłsudczyków były to kroki konspiracyjne zmierzające do przygotowania zbrojnego zamachu stanu? Szukanie dowodów na takie postrzeganie przeszłości prowadziło wielu historyków niechętnych bohaterowi książki na naukowe manowce i ku naciąganiu faktów. Stało się to między innymi udziałem Andrzeja Garlickiego, który niemal cały swój naukowy dorobek poświęcił Piłsudskiemu i budowanemu przezeń obozowi politycznemu. Inni badacze, jak chociażby amerykański historyk Joseph Rothschild, dowodów na konspiracyjne przygotowania przewrotu nie znaleźli, bo i znaleźć nie mogli. Konspirator w tym wypadku konspirować nie miał zamiaru i nie miał potrzeby. Sondowanie to jeszcze nie konspiracja. Kawiarniane zaś spotkania wiernych Marszałkowi piłsudczyków to tej rzekomej konspiracji

wręcz zaprzeczenie. Piłsudski miał wystarczające poparcie w szeregach armii, nawet jeśli na jej czele przed majem 1926 roku stali jego adwersarze, a nie adherenci. Trwający wciąż kryzys gospodarczy zwiększał stopień niechęci wielu środowisk do rządzących. Czas grał więc na korzyść Piłsudskiego, jak to często bywa w wypadku aktorów ukrytych za sceną, o których trudno przecież zapomnieć ze względu na wcześniejsze dokonania. Dochodziła jeszcze legenda Komendanta rozlewająca się po ziemiach polskich co najmniej od czasów legionowej epopei.

Jesienny kryzys 1925 roku zakończył się po-lubownie. Premierem został giętki i inteligentny Aleksander Skrzyński. Piłsudski potrafił go zaakceptować, tym bardziej że na czele resortu spraw wojskowych stanął [Lucjan] Żeligowski, Kresowianin, „buntownik” z jesieni 1920 roku. Ministra wojny w warunkach stworzonych przez konstytucję marcową Piłsudski uważał zaś za jedyne prawdziwego obrońcę armii przed rozpasanymi politykami czy partiami, do których odczuwał rosnącą niechęć. Tę, jak to mówił, sejmokrację postrzegał jako szalbierstwo godzące skutecznie w wartość absolutnie najwyższą, czyli odrodzone po zaborach własne państwo z fundamentem w postaci wojska. Na kilka miesięcy sytuacja się uspokoiła, ale emocje bynajmniej nie opadły. W przededniu żołnierskiego buntu mechanizm sondaży, nacisków i kawiarnianych manifestacji powtórzono. Widać bohater książki uznał tego rodzaju działania za optymalne w istniejącej sytuacji. Nie należy zapominać też o układach lolkarneńskich i traktacie berlińskim, które dla niego i jego stronników były jawnym znakiem degradacji pozycji Polski na arenie międzynarodowej. W tym również należy upatrywać źródeł owego majowego wrzenia i niespontanicznego buntu.

Piłsudski aktywizował się publicznie. Wygłaszał odczyty, udzielał wywiadów, przyjmował u siebie w Sulejówku licznych gości. Na imieniny 19 marca 1926 roku strzelcy i żołnierze urządzili defiladę przed jego obliczem. Niespełna dziewiętnastoletni Janusz Pajewski, w przyszłości wybitny historyk, wspominał, jak to z ojcem udali się na odczyt Marszałka pod tytułem *O Wodzu Naczelnym i Państwie*, który odbył się miesiąc po wspomnianych imieninach w kamienicy Książąt Mazowieckich na Starym Rynku w Warszawie.



Fot. 1. Józef Piłsudski z rodziną w Sulejówku

Po wyjściu Pajewski zapytał ojca, czy Piłsudski jest już człowiekiem przeszłości, czy też odegra jeszcze znaczącą rolę. Usłyszał krótką, acz znamiennej i jakże trafną odpowiedź: „Ten człowiek tryska energią”.

Marszałek nie bał się ryzyka. Już wcześniej wielokrotnie dał temu wyraz, zarówno w działaniach wojennych, jak i w życiu politycznym. Czy liczył na łut szczęścia, które niejednokrotnie mu sprzyjało? Nie wykluczałbym i tego. Powołanie 10 maja 1926 roku gabinetu centroprawicowego zwanego Chjeno-Piastem w jeszcze większym stopniu inspirowało go do natychmiastowego działania. Rządy narodowej demokracji, wspieranej przez inne ugrupowania prawicowe oraz PSL „Piast” z Witosem na czele, kojarzyły się Piłsudskiemu i piłsudczykom przede wszystkim z polityczną oraz moralną odpowiedzialnością za zamordowanie prezydenta Narutowicza. Kojarzyły się także z niestabilną sytuacją w kraju, której wyrazem były krwawe starcia z robotnikami jesienią 1923 roku, partyjniactwem, sejmokracją i ztracaniem wartości, o jakie legioniści walczyli podczas Wielkiej Wojny. Do władzy doszli najwięksi i nieprzejednani wrogowie Marszałka, dla których nie miał on krzty szacunku. To przez nich wycofał się ze służby państwowej

i wojskowej do Sulejówka. Teraz powrócili, gotowi deptać imponderabilia, robić brudne geşefty, a wiedzeni partykularnymi interesami – szarpać na kawałki ledwie utkane płótno czy radziwiłłowskie sukno, uosabiające odrodzone po wieku niewoli i wciąż słabe państwo.

Po Warszawie krążyć zaczęły plotki o inwigilowaniu przez agentów willi Piłsudskiego w Sulejówku. Nakład „Kuriera Porannego” z wywiadem Marszałka, w którym ostro i bardzo negatywnie wypowiadał się o nowym rządzie, został skonfiskowany, choć jak to w Polsce nieraz bywało – zdołał dotrzeć do części opinii publicznej. Sytuacja stawała się coraz bardziej napięta. Piłsudski postanowił działać stanowczo, decydując się pójść o krok dalej niż jesienią 1925 roku. Kolejna manifestacja wiernych mu żołnierzy w Sulejówku nikogo już przestraszyć nie mogła, a co za tym idzie – byłaby zbyt słabym środkiem nacisku na nowy rząd. Teraz demonstracja wojskowa z Piłsudskim na czele miała się odbyć w samej Warszawie właśnie pod hasłem obrony armii i państwa. Jej rezultatem miało być wymuszenie dymisji rządu Witosa na warunkach, jakie dyktować miał Marszałek, który widział w takiej właśnie formie działania najprostszą drogę powrotu do władzy. Gdyby plan się powiódł, warunki stawiałby Piłsudski i od niego zależałby układ sił na polskiej scenie politycznej. Pogrzebieni przeciwnicy zostaliby rozstawieni po kątach. Marszałek był świadom, że taki wariant spodoba się wielu Polakom, zwłaszcza tym, którzy byli niezadowoleni z ostatnich lat rządów jego przeciwników. Była to grupa niemała. Chłopi i robotnicy odczuwali skutki kryzysu gospodarczego zwalczanego reformami Grabskiego, ale przecież niezależniano. Piłsudski wiedział, że może liczyć nie tylko na swoich zwolenników w szeregach armii, ale i zdecydowaną większość sił lewicowych z PPS na czele, niemałą część sił umiarkowanych oraz na niepodległościową i demokratyczną inteligencję.

Jeszcze istotny fakt. Już po mobilizacji wernego Piłsudskiemu 7 Pułku Ułanów, który przybył do Rembertowa, zostawiając na wszelki wypadek w Sulejówku jeden pluton do ochrony domu i rodziny bohatera książki, przed południem 12 maja Marszałek pojechał samochodem do Warszawy na spotkanie z prezydentem Wojciechowskim. Wizyta nie była umówiona,

co można interpretować jako lekceważący stosunek Piłsudskiego do głowy państwa. Wojciechowski nie zastał. Prezydent wyjechał wcześniej do swej rezydencji w Spale. Marszałek wrócił zatem do Rembertowa i wydał rozkazy przygotowania marszu na stolicę. Kluczową rolę odegrać mieli ułani 7 Pułku, którymi dowodził niezawodny i inteligentny podpułkownik [Kazimierz] Stamirowski, oraz żołnierze 36 Pułku Piechoty pod dowództwem pułkownika Kazimierza Sawickiego, równie sprawdzonego piłsudczyka o korzeniach sięgających bojówki PPS i ZWC. Trzeba postawić pytanie, po co Piłsudski udał się do Wojciechowskiego nie przed mobilizacją części wiernych mu oddziałów, ale już po niej. Trudno uznać to za przypadek. Moim zdaniem miała to być łagodniejsza forma manifestacji siły, jeszcze bez wejścia żołnierzy do miasta, ale już gotowych to uczynić na rozkaz swego Komendanta. Jej celem miało być wymuszenie dymisji gabinetu Witosa. Skoro przez nieobecność prezydenta pomysł spalił na panewce, to teraz należało sięgnąć po formę bardziej stanowczą, czyli wkroczyć z wojskiem na ulice Warszawy bez oglądania się na kogokolwiek. W ten sposób efekt manifestacji miał być zwielokrotniony.

Czy ową szykowaną demonstrację wojskową można traktować jako polityczny zamach stanu? Zapewne tak, bo zmiany miały być wymuszone siłą i dokonać się poza legalnymi kanałami, aczkolwiek bez uciekania się do użycia siły skutkującej ofiarami śmiertelnymi. Przeciwnicy tej tezy, szukający apriorycznie argumentów na rzecz szykowanego od dawna krwawego przewrotu, podnoszą jeszcze i dziś, że przecież żołnierze maszerujący 12 maja 1926 roku na Warszawę z Piłsudskim na czele mieli w ładownicach ostre naboje. Marny to argument, któremu można równie dobrze przeciwstawić inny: dlaczego zatem oficerowie wierni Marszałkowi nie zaopatrzyli się nawet w mapy stolicy, gdzie jakoby zamierzali toczyć boje? Czyżby dobrze wykształceni sztabowcy Piłsudskiego po prostu o nich zapomnieli? To zbyt banalne. Walczyć nie zamierzano, a ustępstwa chciano wymusić ostentacyjną gotowością do walki, żołnierskim buntem odartym ze spontaniczności, bo kierowanym sprawną ręką wodza. Na marginesie warto dodać, że improwizowany naprędce sztab generała Dreszera został zaopatrzone w mapy dopiero w ostatnim dniu walk.

Piłsudscy postrzegali się w roli strażników niepodległości. Pokolenie legionistów właśnie wchodziło w życiową dojrzałość. Większość z nich nie osiągnęła czterdziestego roku życia. Dowodzący wojskami wiernymi Marszałkowi generał Dreszer miał w maju 1926 roku niespełna trzydzieści siedem lat. Szef jego prowizorycznego sztabu podpułkownik Beck – jeszcze mniej, bo niespełna trzydzieści dwa lata. W Piłsudskim widzieli Polskę, a służba dla niego była dla wielu jego wiernych żołnierzy tożsama ze służbą ojczyźnie. Może tylko nieliczni byli w stanie te dwie kwestie rozdzielić, co w dniach przewrotu prowadziło do rozterek z często tragicznymi następstwami w postaci samobójstw lub prób samobójczych. Ta ostatnia stała się udziałem [Kazimierza] Sosnkowskiego, postrzeganego przez wielu byłych żołnierzy I Brygady Legionów jako niezaprzeczalnie druga w obozie osoba po Marszałku. „Szef” nie został nawet poinformowany o szykowanej demonstracji, choć po latach Bogusław Miedziński kajał się, że po prostu przez fatalny zbieg okoliczności nie zdążył tego uczynić. Niezależnie od wszystkiego Sosnkowskiego musiało boleć, że wypadł z grona zaufanych ludzi Komendanta i znalazł się poza nawiasem głównego biegu wypadków, postawiony przed wyborem: czy iść ze swoimi, czy stać na straży prawa jako osnowy państwa. Wybrał samobójczy strzał. Na szczęście kula przeszła obok serca i po długiej rehabilitacji „Szef” wrócił do zdrowia.

Demonstracja siły się nie udała. Spotkanie Piłsudskiego z prezydentem Wojciechowskim na moście Poniatowskiego popołudniem 12 maja nie zakończyło się kompromisem. Prezydent namawiał Marszałka do przejścia władzy drogą legalną, lecz usłyszał dobitne słowa: „dla mnie droga legalna zamknięta”. Piłsudski wiedział, że w ten sposób nie odniósłby pożądanego efektu w postaci zastraszenia politycznych adwersarzy. Liczył jeszcze na niesubordynację wiernych prezydentowi i rządowi Witosa żołnierzy, których szpaler stał na moście. Marszałek zapytał, czy go przepuszczą na lewy brzeg Wisły. Odpowiedź była negatywna. Już wówczas Piłsudski wiedział, że musi dojść do walki. Wycofanie się w tym momencie zostałoby odebrane jako jego tchórzostwo, niekoniecznie tylko polityczne. Położyłoby się cieniem na całej jego życiowej drodze. Skutkowałoby najpewniej postawieniem go



Fot. 2. Józef Piłsudski podczas zamachu majowego na moście Poniatowskiego

przed sądem jako buntownika występującego przeciwko legalnej władzy. Opuszczając most Poniatowskiego, bohater książki miał wciąż cień nadziei na porozumienie żołnierzy i pozostawił na miejscu Wieniawę. Niewiele to dało. Długoszowski aresztowano i osadzono w więzieniu wojskowym przy ulicy Dzikiej.

Walki na ulicach Warszawy zaczęły się niebawem po opuszczeniu mostu Poniatowskiego przez Piłsudskiego. W chwili ich wybuchu piłsudczycy mieli nieznaczną przewagę sił. Mogli liczyć na wsparcie Związku Strzeleckiego, członków i sympatyków PPS, wielu środowisk lewicy niepodległościowej, kolejarzy, robotników. Zamachowców poparli nawet komuniści, którzy kierowali się ideologiczną kalką w bolszewickim wydaniu. W Piłsudskim widzieli albo kogoś na obraz i podobieństwo premiera rosyjskiego Rządu Tymczasowego z 1917 roku Aleksandra Kiereńskiego przeprowadzającego pierwszy etap rewolucji, albo „faszyzm lewicowy” występujący zbrojnie przeciwko „faszyzmowi prawicowemu” w wydaniu Chjeno-Piasta. Jedno i drugie niewiele miało wspólnego z rzeczywistością, ale pchało komunistów do działania po

stronie naszego bohatera. Ich kremlowscy decydenci marzyli o przekształceniu zamachu stanu w wojnę domową, która otworzyłaby im drogę do przejścia władzy nad Wisłą. Cywilom rozdano broń, którą po zakończeniu walk równie szybko im odbierano, obawiając się dalszych walk w imię rewolucji czy nawet zwykłego bandytyzmu.

Tymczasem obie walczące strony starały się jak najszybciej ściągnąć wierne sobie wojska z innych rejonów Polski, by przeważyć szalę zwycięstwa. Generałowie wierni rządowi, w tym Tadeusz Rozwadowski, Juliusz Malczewski, Stanisław Haller, Włodzimierz Ostoja-Zagórski, liczyli na przyjazd pułków wielkopolskich, których większość zachowała wierność wobec legalnej władzy. Piłsudczycy z kolei oglądali się na garnizon wileński, gdzie stacjonował generał [Edward] Śmigły-Rydz, sprawdzony żołnierz Marszałka. Niektórzy dowódcy zachowywali się dwuznacznie. Do przykładu generała Sikorskiego wrócić nieco dalej. Stronnicy Marszałka mieli tę przewagę, że wspierali ich kolejarzy, zdolni choćby na jakiś czas utrudnić transport wojsk jadących na pomoc rządowi i przyspieszyć przejazd oddziałów opowiadających się po stronie buntowników.

Walki trwały trzy dni. Głównym kierunkiem natarcia podkomendnych Dreszera był Trakt Królewski w kierunku Belwederu i dalej Wilanowa. Już 14 maja przewaga zamachowców była wyraźna. Dreszer i jego sztabowcy wszystkie ważniejsze decyzje konsultowali z Piłsudskim, co przeczy pojawiającym się niekiedy oskarżeniom o jego załamaniu psychicznym. Faktem jest natomiast, że bratobójcze boje ciężko przeżywał.

(...)

Prezydent Wojciechowski wraz z rządem i towarzyszącymi mu osobami opuścili Belweder 14 maja około godziny 14.00, udając się w kierunku Wilanowa. Trzy godziny później walczący po stronie Piłsudskiego batalion manewrowy z Rembertowa zajął pałac belwederski. Niemal w tym samym czasie, o godzinie 17.30, w pałacu wilanowskim odbyło się posiedzenie Rady Ministrów, w którego trakcie uchwalono przerwanie dalszych walk i dymisję rządu Witosa. Oddziały wierne Piłsudskiemu wkroczyły też do gmachu sejmu. Marszałek Rataj domagał się respektowania nietykalności tego miejsca. W tej sprawie wystosował odpowiednie pismo do bohatera książki. Nie ma dowodów, by poza faktem wtargnięcia do gmachu owa nietykalność została naruszona przez zbuntowanych żołnierzy w inny jeszcze sposób, aczkolwiek protest Rataja był w pełni zasadny, bo i sytuacja daleka od normalności.

Buntownicy nie mogli początkowo ustalić, gdzie znajduje się głowa państwa. Wiedziano tylko, że Belweder został ewakuowany. Wedle relacji Miedzińskiego Piłsudski nakazał wysłanie konnych i pieszych patroli w celu uzyskania precyzyjnych informacji na temat nowego miejsca pobytu prezydenta Wojciechowskiego i członków gabinetu Witosa. Szukano wiarygodnych świadków i rozpytywano napotkanych cywili. Zebrane wieści, a raczej plotki, były sprzeczne. Niektórzy twierdzili, że dotychczasowi rezydenci Belwederu przeprawili się na prawy brzeg Wisły. Było to bardzo mało prawdopodobne, ponieważ znajdował się on w rękach stronników Marszałka. Inni zaś wskazywali kierunek zachodni jako drogę ewakuacji dostojników państwowych. W tym przypadku prawdopodobieństwo było większe, bo stąd właśnie nadejść miały oddziały wierne stronie rządowej, dowodzone przez generałów Kazimierza Ładosia i Michała

Żymierskiego. W Komendzie Miasta nikt nie brał pod uwagę Wilanowa jako nowej siedziby prezydenta Rzeczypospolitej i rządu. Po zajęciu Belwederu Piłsudski nakazał Kocowi i Miedzińskiemu „metodą peowiacką”, innymi słowy – najpewniej konspiracyjną, zdobyć wieści o miejscu rozlokowania wojsk Ładosia. Zadanie zostało wykonane, bo i łatwiej było ustalić, gdzie znajduje się duża grupa żołnierzy niż grupka dygnitarzy państwowych. Wieczorem 14 maja zamachowcy wiedzieli już, że podkomendni Ładosia są rozlokowani w okolicach Sochaczewa, gdzie zamierzają przenocować, kopiąc na wypadek ataku okopy. Oddam głos Miedzińskiemu, który wspominał: „Zatem noc najbliższa zapowiadała się spokojnie. Komendant czekał tylko niecierpliwie na wiadomości o Prezydencie i Rządzie. Pozwolił jednak całemu swemu przemęczonemu sztabowi na kilka godzin odpoczynku. Wszyscy rozjechali się do domów. Z oficerów zostałem w kwaterze Komendanta tylko ja i k[a]p[i]t[an] Miszewski, który mieszkał w Komendzie Placu. Gdy zobaczyłem w jego pokoju wygodne łóżko namówiłem Komendanta, aby się też na kilka godzin położył. Było to około godziny 10-tej wieczorem”. Relacja to o tyle ciekawa, że oddająca atmosferę tamtej chwili. Sam fakt rozpuszczenia oficerów służących w improwizowanym sztabie Grupy Operacyjnej „Warszawa” najlepiej świadczy o charakterze walk toczących się na ulicach Warszawy, przerwanych faktycznie w nocy z 14 na 15 maja. Stolica znalazła się w rękach zwolenników Piłsudskiego. Ewentualne dalsze boje zależały od postawy obu stron. Marszałek szukał bliższych informacji na temat miejsca pobytu prezydenta Wojciechowskiego, zdając sobie sprawę, że to głównie od niego zależy dalszy bieg wypadków, innymi słowy – kontynuowanie lub przerwanie rozlewu krwi.

Piłsudskiemu nie dane było się wyspać w budynku Komendy Miasta. Mniej więcej około godziny 23.00 przybyli tam ksiądz prałat Marian Tokarzewski i szef Kancelarii Wojskowej Prezydenta Rzeczypospolitej major Kazimierz Mazanek. Okazało się, że byli oni wysłannikami Wojciechowskiego, który powierzył im list adresowany do Piłsudskiego. Dopiero wówczas wyszło na jaw nowe miejsce pobytu władz państwowych. Prałat Tokarzewski nie omieszkał powiedzieć Miedzińskiemu, którego dobrze znał

z czasów służby w Adiutanturze Generalnej na początku lat dwudziestych, o zamiarze złożenia urzędu przez Wojciechowskiego i powierzonej mu misji do marszałka sejmu. Nietrudno było się domyślić, że to właśnie Rataj zgodnie z konstytucją miał przejąć obowiązki głowy państwa.

Miedziński obudził Piłsudskiego i zameldował o zaistniałej sytuacji. W pierwszym odruchu Marszałek nakazał zawiadomić podpułkownika Becka, by wierne mu oddziały natychmiast otoczyły pałac wilanowski i izolowały teren do czasu otrzymania kolejnych rozkazów. Nie wolno im było jednakże wkraczać do budynku i niepokoić prezydenta. Beck otrzymał dyspozycję natychmiastowego stawienia się w Komendzie Miasta po wykonaniu tego rozkazu. To właśnie jego Piłsudski wybrał jako emisariusza, który miał towarzyszyć Ratajowi w jakże trudnej misji pośredniczenia w rozmowach z Wojciechowskim. Był to wybór nieprzypadkowy, świadczący przecież o wielkiej dozie zaufania do młodego oficera, którego pracy w sztabie Dreszera zapewne bacznie się przyglądał. Miedziński tymczasem otrzymał rozkaz nawiązania kontaktu telefonicznego z Ratajem w celu uprzedzenia go o rychłym przybyciu wysłanników prezydenta Wojciechowskiego.

Jednocześnie miał zapewnić marszałka sejmu, że w trakcie wypełniania obowiązków głowy państwa będzie mógł liczyć na współpracę z Piłsudskim, a co ważniejsze – „gotowość natychmiastowego przerwania walk i pacyfikacji”. Bohater książki nakazał jeszcze Miedzińskiemu zaprosić do Komendy Miasta przywódców ugrupowań lewicowych, zwłaszcza zaś PPS, by podjąć kroki zmierzające do „ujęcia w rzyzy ludności robotniczej stolicy”. Piłsudski obawiał się zapewne chęci eskalowania konfliktu przez siły skrajne, którym rozdano wcześniej broń, a które teraz mogłyby wyrwać się spod jakiejkolwiek kontroli i zniweczyć pojawiającą się właśnie nadzieję na zakończenie walk. Dopiero po wydaniu poleceń ubrał się i przyjął prałata Tokarzewskiego. Odmówił natomiast prowadzenia rozmów z [Kazimierz] Mazankiem, który jako wojskowy winien wykonywać jego rozkazy, a nie zajmować się – było nie było – politycznymi pertraktacjami. Fakt ten świadczył o specyficznym podejściu Piłsudskiego do odzianego w wojskowy mundur wysłannika prezydenta, który formalnie wciąż pozostawał zwierzchnikiem sił zbrojnych, a zatem stał w hierarchii wyżej niż Pierwszy Marszałek Polski. Bohater książki sam planował wysłać do



Fot. 3. Józef Piłsudski podczas zamachu majowego na moście Poniańskiego

Wilanowa wojskowego w służbie czynnej, jakim był Beck, na dalsze pertraktacje. Jak widać, będąc przecież poza służbą czynną, Piłsudski traktował siebie jako zwierzchnika całego korpusu oficerskiego, a zapewne i armii. Nie znamy przebiegu rozmowy Marszałka z prałatem [Marianem] Tokarzewskim. Najpewniej Piłsudski poznał treść listu Wojciechowskiego o zamiarze dymisji i usłyszał to, co już wiedział od Miedzińskiego, a zatem projekt przekazania władzy Ratajowi.

Zgodnie z rozkazem Beck stawił się w Komendzie Miasta. Usłyszał wówczas od Piłsudskiego kolejne rozkazy. Miał wraz z prałatem Tokarzewskim i Mazankiem udać się do Rataja, by następnie towarzyszyć marszałkowi sejmowi w drodze do pałacu wilanowskiego. Innymi słowy, miał reprezentować Piłsudskiego podczas przekazywania władzy Ratajowi przez ustępującego prezydenta Wojciechowskiego. Na tym nie koniec. Beck otrzymał polecenie zapewnienia, że dotychczasowa głowa państwa posiadać będzie całkowitą swobodę poruszania się czy to do rezydencji w Spale, czy gdziekolwiek indziej. To samo dotyczyło członków rządu i „cywilnego otoczenia Prezydenta”. Uzyskali oni prawo bezpiecznego powrotu do Warszawy lub udania się w dowolne miejsce. Jak widać, dyspozycje nie dotyczyły wojskowych, w tym także generalicji znajdującej się u boku głowy państwa. Z nimi Piłsudski postanowił postąpić surowo, poczynając od internowania w Wilanowie. Rataj wraz z Beckiem około północy z 14 na 15 maja udali się do Wilanowa. Marszałek sejmowi otrzymał tam od prezydenta Wojciechowskiego pismo o zrzeczeniu się urzędu i przekazaniu mu władzy zgodnie z konstytucją marcową. Drugie pismo przekazał Wincenty Witos. Zawierało ono dymisję rządu. Beck z poruczenia Piłsudskiego zapewne biernie przyglądał się tym wydarzeniom, by zameldować swemu Komendantowi ich przebieg.

(...)

Dymisja prezydenta Rzeczypospolitej i rządu Witosy była równoznaczna z przerwaniem walk. Należy stanowczo podkreślić, że był to dowód dojrzałości politycznej obu stron. Kontynuacja konfliktu zbrojnego groziła nie tylko przekształceniem walk w Warszawie w wojnę domową o znacznie większym zasięgu, ale i wzrostem dzielnicowych separatyzmów,

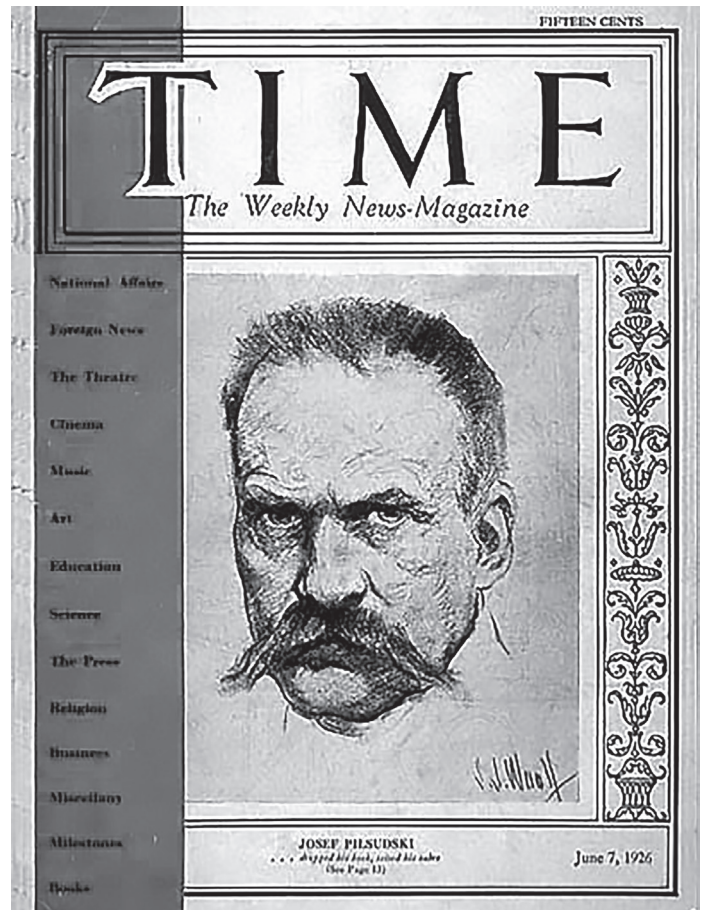
wreszcie – zagrożeniem polskich granic od wschodu i zachodu. Udało się uniknąć wojny domowej, na którą czekali komuniści rodzimi i ci z Moskwy, na siłę szukający w wydarzeniach warszawskich inspiracji Wielkiej Brytanii jako głównej antysowieckiej siły ówczesnego świata.

Faktycznie jednak władza znalazła się w rękach Piłsudskiego, z którego woli już 15 maja 1926 roku powołano nowy rząd z profesorem Politechniki Lwowskiej Kazimierzem Bartlem na czele. Marszałkowi zależało na zalegalizowaniu zamachu i zmian politycznych, które przyniósł. Z tego powodu nie zdecydował się rozpędzić sejmowi i senatowi wybranych w 1922 roku. Co więcej, połączone izby tego samego parlamentu dokonały wyboru Piłsudskiego na stanowisko prezydenta Rzeczypospolitej. W ostatnim dniu maja 1926 roku Marszałek ostentacyjnie dał się wybrać głową państwa, by pokazać Polakom i opinii międzynarodowej, że jego władza nie ma źródła w krwawym buncie, do jakiego doszło na ulicach Warszawy, lecz pochodzi z nadania legalnie funkcjonującego Zgromadzenia Narodowego. Nie chciał jednakże zostać głową państwa z powodu zbyt małych uprawnień określonych w konstytucji z 1921 roku. Złożył więc rezygnację. Po sugestii zgłoszonej przez Bartla bohater książki zaproponował na najwyższe stanowisko profesora Ignacego Mościckiego, którego 1 czerwca 1926 roku wybrano na prezydenta. Nowa głowa państwa formalnie rozpoczęła kadencję trzy dni później. Mościcki był kolegą Bartla z Politechniki Lwowskiej. Szanując dotychczasową tradycję, premier podał swój gabinet do dymisji, ale już kilka dni później prezydent powtórnie powierzył mu misję kierowania rządem. Piłsudski znał Mościckiego od dawna, bo jeszcze z czasów swej działalności w PPS, choć byłoby przesadą stwierdzenie, że należał on wówczas do grona jego bliskich współpracowników. W tym momencie największą zaletą prezydenta było to, że był człowiekiem spoza polityki i nie miał własnego zaplecza. Cieszył się natomiast autorytetem wybitnego uczonego chemika o światowej renomie. Swoją nominację zawdzięczał Piłsudskiemu, co odpowiednio ustawiało relacje między obu panami. Co ciekawe, wedle przekazu Konopczyńskiego obalony niedawno Witos nie chciał prowokacyjnej kandydatury i dumał o wysunięciu do prezydentury byłego namiestnika

Galicji konserwatysty Bobrzyńskiego lub generała Sosnkowskiego. Po próbie samobójczej „Szefa” ten drugi kandydat chyba nie przyszedłby do głowy nawet Piłsudskiemu.

Bohater książki objął w obu gabinetach Bartla stanowisko ministra spraw wojskowych, które sprawował bez przerwy do śmierci. Faktycznie jednak to właśnie on dzierżył w swych rękach najwyższą władzę, a jego autorytet był jej źródłem dla stronników zajmujących teraz czołowe stanowiska w państwie. Zamach majowy otworzył przed nimi drogę do pełni władzy politycznej, wojskowej i gospodarczej. Z woli i nakazu Piłsudskiego szybko przystąpiono do przebudowy władzy państwowej.

Wybitny historyk Henryk Wereszycki mawiał, że badacz przeszłości ma dość problemów z wyjaśnianiem tego, co się wydarzyło, aby zajmować się jeszcze tym, do czego nie doszło albo dojść mogło, innymi słowy – gdybaniem. Mając w pamięci te słowa, postawmy wszak pytanie: czy majowego buntu żołnierzy można było uniknąć? Zapewne tak, ale nawet liczni przeciwnicy polityczni bohatera książki byli przekonani, że kształt państwa i władzy należało zmodyfikować.



Mariusz Wołos – prof. dr hab., kierownik Katedry Historii Najnowszej i Edukacji Historycznej Instytutu Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół historii stosunków międzynarodowych i dziejów dyplomacji w XX wieku ze szczególnym uwzględnieniem Francji, Związku Sowieckiego i Polski, biografistyki, sowietologii, irredenty polskiej przed i podczas pierwszej wojny światowej, współczesnej historiografii rosyjskiej i polskiej. Autor ponad 250 publikacji naukowych i około 130 publikacji popularnonaukowych ogłoszonych w językach polskim, angielskim, niemieckim, francuskim, rosyjskim i włoskim.
e-mail: mariusz.wolos@uken.krakow.pl

Ankieta w 100. rocznicę zamachu majowego 1926 roku

Setna rocznica wydarzeń z 12–14 maja 1926 roku stała się dla redakcji „Wiadomości Historycznych” naturalną okazją do podjęcia ponownej refleksji nad jednym z najbardziej dyskutowanych i zarazem najbardziej wieloznacznych wydarzeń w dziejach Drugiej Rzeczypospolitej. W numerze 1/2026, którego znaczna część została poświęcona tej właśnie rocznicy, postanowiliśmy zaprosić do współtworzenia tej refleksji badaczy reprezentujących różne pokolenia, ośrodki akademickie i środowiska historiograficzne. Celem ankiety nie było uzyskanie jednej obowiązującej interpretacji, lecz uchwycenie wielogłosu, różnic w języku opisu, akcentach interpretacyjnych i ocenach, a także wskazanie tych problemów, które mogą okazać się szczególnie ważne z perspektywy dydaktyki historii.

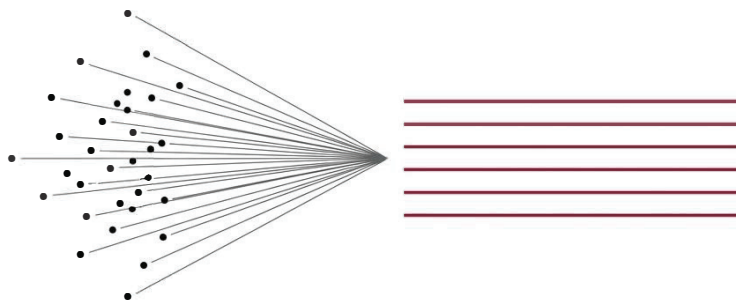
Pomysł ankiety wyrastał z przekonania, że w historii historiografii i kultury czasopism naukowych podobne przedsięwzięcia były niejednokrotnie znakomitym narzędziem zbiorowej refleksji. Krótkie, osobiste, a jednocześnie merytoryczne wypowiedzi pozwalają bowiem uchwycić nie tylko stan badań, lecz także napięcia interpretacyjne, terminologiczne nieoczywistości oraz zmieniające się sposoby rozumienia przeszłości. Właśnie taki cel przyświecał również naszej inicjatywie, gdyż chcieliśmy zebrać głosy możliwie związane, ale istotne, ukazujące różnorodność spojrzeń na wydarzenia majowe 1926 roku, a zarazem użyteczne dla nauczycieli historii, którzy pozostają najliczniejszą grupą odbiorców „Wiadomości Historycznych”.

Uczestnicy ankiety zostali poproszeni o odniesienie się do sześciu pytań. Dotyczyły one kolejno – nazwania wydarzeń z 12–14 maja 1926

roku i uzasadnienia wyboru określonego terminu; wskazania kluczowego czynnika, który przesądził o przebiegu wydarzeń majowych; oceny, czy zamach majowy należy postrzegać przede wszystkim jako próbę „ratunku państwa”, czy raczej jako krok w stronę ograniczenia demokracji; wskazania momentu szczególnie istotnego, a zarazem niedocenianego w historiografii; określenia najważniejszych skutków i konsekwencji maja 1926 roku z perspektywy stulecia; oraz sformułowania tej kwestii, którą nauczyciele historii powinni szczególnie podkreślać podczas omawiania zamachu majowego w pracy dydaktycznej.

Na nasze zaproszenie odpowiedziało 28 badaczy, reprezentujących 20 instytucji z całej Polski, w tym Uniwersytety w Białymstoku, Bydgoszczy, Gdyni, Katowicach, Kielcach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Pułtusk, Rzeszowie, Toruniu, Warszawie, Wrocławiu oraz Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk / Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla PAN, Instytut Pamięci Narodowej, Instytut Zachodni w Poznaniu oraz Muzea w Bełchatowie i Lubinie. W ankiecie udział wzięli Panie i Panowie Profesorowie: Arkadiusz Adamczyk, Małgorzata Dajnowicz, Joanna Dufurat, Zbigniew Girzyński, Maciej Górny, Paweł Grata, Dariusz Jeziorny, Krzysztof Kawalec, Jerzy Kirszak, Jarosław Kłaczek, Daniel Koreś, Marek Kornat, Tomasz Krzemiński, Lech Krzyżanowski, Marcin Kula, Ewa Maj, Teresa Maresz, Włodzimierz Mędrzecki, Janusz Mierzwa, Przemysław Olstowski, Jacek Pietrzak, Grzegorz Radomski, Dariusz Rogut, Marek Sioma, Jarosław Tomasiewicz, Grzegorz Zackiewicz, Jolanta Załączny oraz Stanisław Żerko. Już sam ten skład pokazuje skalę

Setna rocznica wydarzeń majowych nie przynosi jednej, absolutnej prawdy. To zbiór głębokich napięć interpretacyjnych. Celem nie jest narzucenie dogmatu, lecz zrozumienie anatomii najtrudniejszego kryzysu II RP.



28

czołowych badaczy
z całej Polski

20

instytucji
naukowych

6

kluczowych
pytań

i rangę przedsięwzięcia, a także potwierdza, że rocznica maja 1926 roku nadal wywołuje żywe zainteresowanie środowiska historycznego.

Z powodów kompozycyjnych i dla większej przejrzystości publikacji postanowiliśmy pogrupować nadesłane wypowiedzi według kolejnych pytań ankiety. Dzięki temu Czytelnik będzie mógł najpierw zapoznać się ze wszystkimi odpowiedziami uczestników odnoszącymi się do pytania pierwszego, następnie do pytania drugiego i kolejnych. Taki układ pozwala łatwiej uchwycić zarówno punkty wspólne, jak i różnice interpretacyjne między poszczególnymi autorami, a zarazem daje możliwość śledzenia wielogłosu historyków problem po problemie, zagadnienie po zagadnieniu.

Na osobne odnotowanie zasługuje głos prof. Marcina Kuli, który nadesłał swoją wypowiedź w odmiennej, bardziej autorskiej i rozbudowanej formie. Redakcja uznała, że tekst ten, ze względu na swoją wartość interpretacyjną, charakter refleksyjny oraz indywidualny tok wywodu, warto opublikować w całości, zachowując jego pierwotny kształt. Zdecydowaliśmy jedynie, że zostanie on zamieszczony po prezentacji wyników ankiety, jako osobny i dopełniający całość głos w dyskusji nad znaczeniem wydarzeń majowych 1926 roku.

W imieniu Redakcji „Wiadomości Historycznych” pragniemy wszystkim Uczestniczkom i Uczestnikom ankiety złożyć serdeczne podziękowania za poświęcony czas, życzliwość wobec naszej inicjatywy oraz gotowość do udzielenia odpowiedzi na pytania, które choć zwięźle sformułowane, dotyczą problemów ważnych, złożonych i niejednokrotnie spornych. Każdy nadesłany głos okazał się dla nas cenny, nie tylko jako element numeru rocznicowego, lecz także jako materiał mogący stać się punktem odniesienia dla nauczycieli historii, studentów, edukatorów i wszystkich zainteresowanych miejscem maja 1926 roku w polskiej pamięci historycznej i edukacji.

Mamy nadzieję, że publikowane wyniki ankiety spełnią podwójną funkcję. Z jednej strony staną się świadectwem stanu współczesnej debaty nad wydarzeniami majowymi 1926 roku, z drugiej zaś, zgodnie z profilem naszego pisma, będą impulsem do dalszej refleksji dydaktycznej. Wydarzenia sprzed stu lat nie są bowiem jedynie tematem historycznym w wąskim sensie. Pozostają także ważną lekcją o państwie, demokracji, odpowiedzialności elit, politycznej walce, roli wojska, pamięci zbiorowej i sposobach opowiadania historii w szkole.



Jakiego terminu (lub krótkiego określenia) używa Pani/Pan Profesor do opisu wydarzeń z 12–14 maja 1926 r. – „zamach”, „przewrót”, „pucz”, „bunt”, „zbrojne przesilenie”, „kryzys majowy”, „rewolucja bez rewolucyjnych konsekwencji” (lub innego) – i dlaczego właśnie on najlepiej oddaje ich charakter?

Arkadiusz Adamczyk

Zazwyczaj używam „wypadki majowe 1926 roku”. Po pierwsze, większość współcześnie używanych określeń zostało utrwalonych w PRL, kiedy to i marksistowska historiografia, i propaganda polityczna używała jak kalki terminów wykorzystywanych przez przeciwników politycznych obozu piłsudczykowskiego. Po drugie, źródła wyraźnie wskazują na znaczny poziom wypadkowości i przypadkowości, co sprawia, że nomenklatura „wypadki majowe” wydaje się właściwsza.

Małgorzata Dajnowicz

Zamach lub przewrót majowy, w zależności od kontekstu omawianego zagadnienia. Zamach oddaje także charakter/życie/osobowość samego bohatera Józefa Piłsudskiego. Przy omawianiu/charakterystyce/biografii niewątpliwie tego męża stanu jednym z wydarzeń był właśnie maj 1926 roku – tu takie cechy bohatera jak odwaga, bezkompromisowość, charyzma, stanowczość, jasna wizja Polski i przyszłości. Zamach w tym kontekście jako wydarzenie o konotacji pozytywnej.

Joanna Dufrał

Stosuję następujące określenia: zamach, przewrót, wydarzenia majowe. Pierwsze dwa określenia stosuję w odniesieniu do samego przewrotu i jego przebiegu, ponieważ najtrafniej oddają one to, co się stało, tj. złamanie demokratycznych reguł i siłowe przejęcie władzy. Określenie trzecie wydaje mi się wygodne przy odtwarzaniu stosunku do wypadków tych środowisk, które zamach poparły. Jak się wydaje, z ich perspektywy wydarzenia z maja 1926 roku nie miały bowiem charakteru przewrotu.

Zbigniew Girzyński

Najczęściej używam określenia zamach majowy, nieco rzadziej, ale zamiennie, także kryzys majowy, niekiedy również określenia wydarzenia majowe. Uważam, że to, co stało się w dniach 12–14 maja, demonstracja wojskowa przeprowadzona przez marszałka Piłsudskiego, która w sposób przez niego nie do końca przewidywany zamieniła się w starcia uliczne, zakończyła się ostatecznie zbrojnym przejęciem władzy. Zostało ono wprawdzie zalegalizowane przez ówczesne konstytucyjne organy państwa, miało jednak charakter wydarzenia pozakonstytucyjnego, dlatego też najczęściej stosuję określenie zamach. Wydaje mi się ono najtrafniejsze.

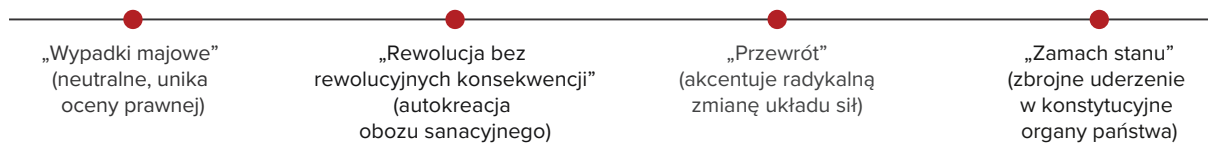
Zamiennie używam także określeń, o których wcześniej wspomniałem, kryzys oraz wydarzenia majowe. Zamach i przewrót traktuję w pewnym sensie jako określenia synonimiczne, choć z całą pewnością zamach ma nieco silniejszy wydźwięk. Ponieważ jednak całość rozegrała się w maju i była także pewnym ciągiem zdarzeń o nieco szerszym charakterze, zdarza mi się stosować również określenie wydarzenia majowe, zwłaszcza w dłuższym wywodzie, aby uniknąć powtarzania tego samego terminu.

Maciej Górny

Najczęściej używam słowa „przewrót” oraz „zamach”, jednak muszę przyznać, że postępuję tak z nawyku i dopiero ankieta zmusiła mnie do zastanowienia się nad sensem zaproponowanych terminów. Być może, gdyby Andrzej Garlicki wybrał dla swojej książki inny tytuł, i ja postępowalbym inaczej. Patrząc z większym namysłem na przedstawione przez Redakcję propozycje, odrzuciłbym w każdym razie zarówno „bunt”, jak i „rewolucję”, które w moim przekonaniu odnoszą się do wystąpień spontanicznych o podłożu społecznym. Z kolei „kryzys” i „przesilenie”

neutralny

krytyczny



rażą mnie swoim rozmyciem. Wydaje mi się, że używając takich określeń, gubimy z oczu niebagatelne straty, również w ludziach, oraz nadmiarową przemoc, którą przewrót do polskiego życia społeczno-politycznego (skądinąd już wcześniej przemocowego) dorzucił.

Paweł Grata

Pierwszym wyborem zawsze pozostaje dla mnie określenie „zamach majowy”, bo to moim zdaniem był klasyczny zamach stanu przeprowadzony przez Józefa Piłsudskiego i jego zwolenników. Określenia „zbrojne przesilenie”, „kryzys majowy” czy „rewolucja bez rewolucyjnych konsekwencji” są zdecydowanie zbyt łagodne wobec tego, co było otwartym wystąpieniem przeciw legalnym władzom państwowym. Znacznie bliżej ówczesnych realiów są określenia „przewrót” czy „pucz”, trudno natomiast mówić o „buncie”, który oznacza moim zdaniem jednak coś nieco innego.

Dariusz Jeziorny

Do wydarzeń z 12–14 maja 1926 roku najbardziej pasuje sformułowanie „przewrót wojskowy”. To wojskowi go przeprowadzili od A do Z, więc ten przymiotnik wydaje się nieodzowny. Utożsamiam się również ze słowami „wojskowy zamach stanu”. Piłsudski wystąpił przeciwko legalnym władzom, posuwając się do użycia siły, więc oba sformułowania dobrze oddają charakter wydarzeń.

Krzysztof Kawalec

Czasem piszę „zamach”, czasem „przewrót”. Pozostałe określenia są w gruncie rzeczy

tożsame – poza użytym przez Piłsudskiego sformułowaniem „rewolucja bez rewolucyjnych konsekwencji”, które wprowadza w błąd co do istoty wydarzenia.

Walorem drugiego z określeń („przewrót”) jest to, że kojarzy się ono nie tylko z trzydniową wojną domową, toczoną na ulicach stolicy, ale że wskazuje na polityczne konsekwencje zdarzenia. W wyniku przewrotu majowego zmienił się w Polsce system polityczny. Przed przewrotem ośrodkiem władzy był parlament, w którym układ sił zależał od nastrojów społecznych w dniu wyborów. Po przewrocie władza przeszła w ręce jednostki nieodpowiedzialnej przed nikim, a istniejące mechanizmy kontrolne zostały sparaliżowane bądź straciły na znaczeniu.

Jako że system prawny do roku 1935 nie został zmieniony, oznaczało to wymknięcie się władzy spod kontroli mechanizmów prawnych. Jakkolwiek represyjność systemu na tle innych autorytarnych dyktatur początkowo nie była duża, narzucony urzędowo kult przywódcy, czystka w wojsku, wprowadzenie cenzury (1926), wprowadzenie zależności sędziów od ministra sprawiedliwości (1928), ingerencja aparatu administracyjnego w przebieg wyborów (1928), agresywne ataki medialne na stronnictwa opozycyjne, tolerowane, ale piętnowane w propagandzie jako patologiczne twory skupiające aferzystów, skorumpowane, penetrowane przez obce agentury – sygnalizowały, że pomajowa Polska nie jest już takim samym państwem jak wcześniej.

Jerzy Kirszak

„Przełom majowy” – dokonanie zwrotu w kierunku utworzenia mocnej i skutecznej władzy wykonawczej. Marszałek Piłsudski wskazywał na konieczność uzdrowienia (sanacji) państwa, w tym przede wszystkim wyraźnego

rozgraniczenia władzy ustawodawczej i wykonawczej, i w konsekwencji budowy silnego państwa. Niestety kosztem najpierw znacznej liczby 379 ofiar śmiertelnych, a począwszy od 1930 roku coraz bardziej ograniczanej demokracji, czego zwieńczeniem była antydemokratyczna ordynacja wyborcza wprowadzona obok spójnej i umożliwiającej sprawne rządy konstytucji kwietniowej z 1935 roku.

Jarosław Kłaczek

Zamach – słowo to oddaje faktyczny stan rzeczy. Józef Piłsudski – niepełniący w tym czasie żadnych funkcji państwowych, zmusił do ustąpienia legalnej władzy RP. Dokonał tego – wraz z częścią wiernych mu żołnierzy – po trzydniowych walkach na terenie Warszawy z oddziałami wiernymi władzom państwowym.

Daniel Koreś

Używam zasadniczo dwóch określeń: „zamach” i „przewrót majowy”, gdyż one moim zdaniem najlepiej oddają charakter wydarzeń wieńczących dłuższy proces narastający od jesieni 1925 roku. Terminy „zamach” i „przewrót” nie mają takiego ładunku pejoratywnego jak „pucz” czy „bunt” oraz są bardziej precyzyjne niż „kryzys majowy” czy „zbrojne przesilenie”. Określenia te najlepiej opisują zarazem aktywną stronę zdarzenia, jak i jego konsekwencje.

Marek Kornat

Najczęściej używam sformułowań „wypadki majowe” albo „przewrót majowy”. Z rezerwą podchodzę do określenia „zamach stanu”. Choć był to zamach stanu, to jednak legalizowany *ex post*, co go wyróżnia na tle innych podobnych wypadków w dziejach różnych państw XIX i XX wieku. Nastąpiło dojście do władzy nowej ekipy, ale transformacja władzy odbyła się jednak w rygorach przepisów konstytucji. Nastąpiło pozostawienie parlamentu w starym składzie, bez jego rozwiązywania czy obalania (wbrew

ustawie zasadniczej). Co więcej, nastąpił wybór marszałka Piłsudskiego na Prezydenta Rzeczypospolitej, ten jednak uchylił się od przyjęcia tego urzędu. Ewidentnie pozwolił na wystawienie swojej kandydatury, aby osiągnąć swoistą absolucję z tytułu zbrojnego wystąpienia przeciwko prezydentowi Wojciechowskiemu i rządowi. Z tych to powodów uważam, że na pewno nie był to klasyczny (i typowy) zamach stanu.

Nowa propozycja co do nazywania wydarzeń z maja 1926 roku wyszła w ostatnim czasie od prof. Mariusza Wołosa i wyraża się w sformułowaniu „bunt wojska”. Pomysł ten wzbudza jednak zastrzeżenia, bowiem bardzo niebezpiecznie zbliża się do pojęcia „rokoszu”, czyli wystąpienia części armii przeciw królowi, co miało miejsce w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej. Właśnie „rokoszem” nazwał przewrót majowy Stanisław Estreicher. Po drugie zaś, nie sposób nie zauważyć, że wojsko Piłsudskiego to w zasadniczej mierze politycy w mundurach – zwłaszcza kiedy weźmiemy pod uwagę jego elity.

Tomasz Krzemiński

Wydarzenia z maja 1926 roku najlepiej opisuje określenie „zamach stanu” – zbuntowane oddziały wojska pod wodzą marszałka Józefa Piłsudskiego siłą przejęły władzę. Był to zamach na legalne organy państwa.

Lech Krzyżanowski

Niemal każde z proponowanych określeń jest właściwe. Może jedynie do „rewolucji bez rewolucyjnych konsekwencji” miałbym zastrzeżenia. I to wcale nie ze względu na zapożyczenie od Leszka Moczulskiego, ale dlatego, że moim zdaniem rewolucyjne konsekwencje były. W postaci promowania osobników miernych intelektualnie, ale bezwarunkowo lojalnych względem rewolucji. Natomiast sama nazwa – ważne, aby rozmówcom kojarzyła się z tym samym. Tylko wtedy się porozumiemy. Skoro zaś „przewrót” jest terminem najczęściej przywoływanym w związku z wydarzeniami majowymi 1926 roku – to nie szukałbym na siłę zamienników.

Ewa Maj

Używam terminologii: „zamach majowy” i „przewrót majowy”. Wynika to z tradycji nazewnictwa podręczników, z których poznawałam historię Polski. Terminologia powyższa dominowała także w monografiach poświęconych Narodowej Demokracji, szczególnie w naukowych publikacjach Profesora Romana Wapińskiego, co pozostawiło wpływ na siatkę pojęciową, jaką stosuję. Uważam, że w wymiarze prawno-politycznym kategorie „zamach” i „przewrót” w pełni oddają sens wydarzeń z maja 1926 roku.

Teresa Maresz

Wydarzenia z 12–14 maja 1926 roku zasadniczo określa się mianem zamachu (stanu), ponieważ spełniają one podstawowe kryteria tego pojęcia w naukach historycznych i politologii. Doszło do zbrojnego, pozakonstytucyjnego wystąpienia przeciwko legalnym władzom państwa; oddziały wierne Józefowi Piłsudskiemu wystąpiły przeciw rządowi Wincentego Witosa oraz prezydentowi Stanisławowi Wojciechowskiemu, którzy objęli władzę zgodnie z obowiązującą konstytucją marcową; działania te nie miały podstaw prawnych. Zamach miał charakter militarny i siłowy; walki uliczne w Warszawie, użycie wojska i broni oraz ofiary śmiertelne i liczni ranni wyraźnie odróżniają te wydarzenia od legalnej zmiany rządu czy pokojowego protestu politycznego. Celem działań Piłsudskiego było przejęcie realnej władzy w państwie, co faktycznie nastąpiło po dymisji rządu i ustąpieniu prezydenta; chociaż Józef Piłsudski formalnie nie objął urzędu prezydenta, to od tego momentu posiadał decydujący wpływ na życie polityczne II RP. Zmiana władzy dokonała się bez udziału mechanizmów demokratycznych, takich jak wybory parlamentarne, a jej skutkiem było osłabienie demokracji parlamentarnej i początek rządów sanacji.

Włodzimierz Mędrzecki

Określenia „przewrót” lub „zamach” dobrze oddają istotę wydarzenia – czyli przejęcia władzy drogą pozakonstytucyjną i z użyciem przemocy na wielką skalę.

Janusz Mierzwa

Używam określeń przewrót majowy, rewolucja majowa lub wypadki majowe. Pojęcie „puczu” nadto kojarzy mi się z gen. Jaruzelskim i stanem wojennym. Także „bunt” budzi moje negatywne skojarzenia. Wskazane przeze mnie sformułowania nie budzą we mnie ani pozytywnych, ani negatywnych emocji.

Przemysław Olstowski

Zasadniczo używam sformułowań „zamach majowy” bądź „przewrót majowy”, choć czasem przytrafiało się i używanie współczesnego tamtym wydarzeniom określenia „wypadki majowe” (ale zawsze w tekście publikacji, nigdy w tytule). Ostatnie z wymienionych oddaje – mimo swego nieco eufemistycznego brzmienia – charakter wydarzeń 12–14 maja 1926 roku w stolicy jako sytuacji przez obie strony nieplanowanej, a przy tym odzwierciedla tuż pomajowe, a następnie ogólnie przedwojenne kłopoty z ich możliwie precyzyjnym nazwaniem. Terminy „zamach” bądź „przewrót” wydają się zaś najtrafniejsze w oddaniu istoty sprawy. Gdy bowiem demonstracja obecności wybranych oddziałów wojskowych, mająca 12 maja wesprzeć polityczne wystąpienie Marszałka wobec prezydenta Wojciechowskiego, nie dała rezultatu w obliczu postawy tegoż, zmieniła się po otwarciu ognia przez oddziały wierne rządowi w wojskowy przewrót w wykonaniu wojsk Marszałka prących do zdobycia stolicy, a w konsekwencji w zamach stanu (nawet jeśli potem przez sejm zalegalizowany), w efekcie którego Józef Piłsudski powrócił do władzy przy pomocy części armii, która się za nim opowiedziała. Dlatego też inne proponowane wyżej określenia, jak „kryzys majowy”, jak też „zbrojne przesilenie” nie oddają w pełni istoty zagadnienia, tak samo jak pojęcia „bunt” i „pucz”, zresztą dyskusyjne w świetle przebiegu wydarzeń z dnia 12 maja poprzedzających zbrojną konfrontację. Z kolei ukute ówczesnie określenie „rewolucja majowa” raczej oddaje atmosferę w szeregach uczestników przewrotu po stronie Marszałka oraz środowisk ich wspierających, choć dla nich samych mogło być istotne, bowiem usprawiedliwiała w ich oczach – poza

wszystkimi innymi ważnymi dla nich przyczynami – sięgnięcie po siłę zbrojną i przelew krwi, a w pewnym sensie nawet ją legitymizowało. Termin zaś „rewolucja bez rewolucyjnych konsekwencji” (użyty niebawem po zamachu majowym przez Marszałka w wywiadzie dla „Kuriera Porannego” z 25 maja 1926 roku) właściwego znaczenia nabiera dopiero po przywołaniu całej myśli, w której został użyty: „I mogą krytykować mnie ludzie tak, jak im się żywnie podoba, ja zaś nie przestanę twierdzić, że zrobiłem jedyny w swoim rodzaju fakt historyczny, że zrobiłem coś podobnego do zamachu stanu i potrafił go natychmiast zalegalizować i że uczyniłem coś w rodzaju rewolucji bez żadnych rewolucyjnych konsekwencji” (J. Piłsudski, *Pisma zbiorowe*, t. IX, s. 18). Bez całego kontekstu określenie to – jakkolwiek zasadne – może pozostać eufemizmem.

Jacek Pietrzak

Określenie przewrót majowy jest utrwalone historycznie i nie widzę sensownych argumentów, by je kwestionować. Także określenie zamach stanu jest uprawnione, bowiem omawiane wydarzenia wypełniają politologiczną definicję takiego sposobu osiągnięcia władzy.

Grzegorz Radomski

Mając świadomość innych ugruntowanych w polskiej historiografii określeń, jak chociażby przewrót majowy, używam określenia zamach stanu. Wydarzenia z maja 1926 roku spełniają bowiem zarówno politologiczne, jak i normatywne kryteria zamachu. Była to albowiem siłowa zmiana systemu politycznego i obalenie porządku demokratycznego. Czynnikiem rozstrzygającym było wojsko, a zmiana nastąpiła bez masowego udziału ludności cywilnej. Podzielałam opinię sformułowaną przez Pawła Zarembę: „Rząd i prezydent wystąpili czynnie w obronie obowiązującej konstytucji, zaczęła się walka zbrojna, a tym samym demonstracja zamieniła się w zamach. Taka jest z punktu widzenia prawa państwowego formalna ocena wydarzeń z maja 1926 roku”. Użycie tego pojęcia umożliwia także porównanie

z innymi wydarzeniami o podobnym charakterze w Europie. Przypomnieć tu należy, iż tym sformułowaniem posługiwał się Curzio Malaparte w opublikowanej w 1931 roku pracy *Technika zamachu stanu*. Z perspektywy dydaktycznej użycie terminu zamach stanu umożliwia delimitację pojęcia, a zwłaszcza jego odróżnienie od puczu, przewrotu pałacowego czy rewolucji.

Dariusz Rogut

Wydarzenia z maja 1926 roku.

Marek Sioma

Wymienione w pytaniu określenia dotyczą wydarzeń, do jakich doszło, przede wszystkim w Warszawie, w maju 1926 roku. Pojawiły się one w przestrzeni publicznej za pośrednictwem prasy, która w zależności od preferencji politycznych nadawała im odpowiednie zabarwienie. W swoich badaniach konsekwentnie posługuję się terminem „zamach stanu Józefa Piłsudskiego 1926 roku”, który z jednej strony właściwie oddaje obalenie legalnych władz Rzeczypospolitej, czyli zamach stanu, z drugiej podkreśla osobę, która za ten stan rzeczy była odpowiedzialna. Chronologia służy dookreśleniu czasowemu. Najnowsze moje przemyślenia w kwestii terminologii przekonują mnie, że należy nieco zmodyfikować ten termin i poprzedzić go określeniem „wojskowy” lub „wojskowo-polityczny”, co jeszcze wyraźniej podkreśli jego charakter, a jednocześnie nie pozostawi miejsca na domysły, czym był w swej istocie „zamach majowy” czy też, używany przez piłsudczyków, zwrot na określenie tych wydarzeń: „rewolucja bez rewolucyjnych konsekwencji”.

Jarosław Tomasiewicz

Nazywam to wymiennie „zamachem” lub „przewrotem”, gdyż te sformułowania najlepiej oddają charakter wydarzeń (zmiana władzy na drodze akcji zbrojnej), nie będąc zarazem nacechowane emocjonalnie lub ideologicznie.

Grzegorz Zackiewicz

Najbardziej adekwatnym określeniem opisującym wydarzenia z 12–14 maja 1926 roku jest moim zdaniem „przewrót majowy”. Sądzę, że takie sformułowanie, precyzyjnie oddając istotę i znaczenie wspomnianych wydarzeń, ma tę zaletę, że może być uznane za opisowe, a w każdym razie wydaje się być pozbawione silnego zabarwienia emocjonalnego. Mówiąc o przewrocie, wskazujemy – zgodnie ze stanem faktycznym, a zarazem w zgodzie z utrwalonym w języku polskim sensem znaczeniowym terminu „przewrót” – że w maju 1926 roku dokonał się nad Wisłą radykalny zwrot, nastąpiło zasadnicze, a równocześnie gwałtowne przeobrażenie na scenie politycznej, które wywołało dalekosiężne skutki w wielu różnych sferach życia.

Określenie „zamach majowy” również ma swoje uzasadnienie. W istocie bowiem doszło wiosną 1926 roku do zorganizowanej i sprzecznej z konstytucją akcji politycznej, która miała na celu zasadniczą zmianę układu sił na szczytach władzy w Polsce. Termin ten skłonny jestem uznać jednak za mniej użyteczny, a w każdym razie na pewno za bardziej problematyczny. Przede wszystkim dlatego, że zbyt często w ostatnich latach, zwłaszcza w wypowiedziach o charakterze publicystycznym (rzecz jasna niejednokrotnie formułowanych przez osoby niebędące historykami), był on używany nie tyle z intencją wyjaśnienia czegokolwiek, co raczej przy okazji konstruowania swobodnego aktu oskarżenia wobec Józefa Piłsudskiego i jego zwolenników. Nie negując tezy, że w maju 1926 roku doszło do zamachu stanu, a Marszałek i jego zwolennicy złamali obowiązujące prawo, trudno zarazem zaakceptować lansowany nieraz – co prawda rzadko przez zawodowych historyków – czarno-biały opis sytuacji, zawierający sugestię, że po jednej stronie skupili się żądni władzy i pozbawieni jakiegokolwiek racji „rokoszanie”, „wichrzyciele” czy wręcz „zdrajcy” niszczący polską demokrację, zaś po drugiej stronie nieskazitelni patrioci rozumiejący polską rację stanu, pryncypialni legaliści uznający zasady demokratycznej rywalizacji i konsekwentni obrońcy zapisów konstytucyjnych.

Jolanta Załęczny

Powszechnie używane określenie „przewrót majowy” funkcjonuje w świadomości i posługujemy się nim trochę automatycznie. Oficjalne, prośnacjonalne publikacje z okresu międzywojennego (szczególnie po śmierci Piłsudskiego), do których przecież odnosimy się w badaniach, utrwały osąd wydarzeń z maja 1926 roku, upatrując w nich pozytywnej roli marszałka. Zdecydowanie rządziej dochodziły do głosu oceny przeciwników. Z czasem współcześni badacze zaczęli szerzej analizować tło zajść majowych i zwracać uwagę na fakty: złamanie konstytucji, zmuszenie wojska do złamania przysięgi, śmiertelne ofiary walk na ulicach Warszawy. Piłsudski, przeciwstawiając się legalnej władzy, dokonał zbrojnego zamachu, który spowodował kryzys w państwie. Skłaniam się więc ku określeniu „zamach majowy”. Natomiast potwierdzeniem powszechnych kłopotów z jednoznacznością wydarzenia może być np. publikacja *Przyczyny i skutki przewrotu majowego 1926 roku*, red. J. Gmitruk, Warszawa 2017, w której autorzy używają określeń „zamach majowy”, „przewrót majowy”, „pucz wojskowy” czy „zbrojny zamach stanu”, mając jednak świadomość, że każde z nich nie oddaje w pełni wszystkich aspektów tego wydarzenia.

Stanisław Żerko

Nie przywiązuję większej wagi do określenia. Utańczyło się pisać przewrót majowy, więc przejmuję to niejako bezwiednie. Nie budzi ono sprzeciwu, czasem tylko posłużę się słowem pucz. Z pewnością nie wojna domowa, jak chcą niektórzy. Owszem, Polska znalazła się na kręwej wojny domowej, ale do niej jednak nie doszło. „Kryzys majowy” czy „zbrojne przesilenie” to eufemizmy. Zdecydowanie odrzucam natomiast znany cytat o „rewolucji bez rewolucyjnych konsekwencji”, to nie była bowiem żadna „rewolucja”.

2

Jaki był Pani/Pana Profesor/a zdaniem kluczowy czynnik/wydarzenie, który/e przesądził/o o wydarzeniach majowych z 1926 roku? Czy był to kryzys polityczny, napięcia społeczne, konflikt o armię czy rola samego Józefa Piłsudskiego (lub inny)?

Arkadiusz Adamczyk

Nie można mówić o kluczowym czynniku, chyba że za takowy przyjmiemy wielopoziomowy wzrost zagrożenia trwałości państwa po traktacie w Locarno. Niepokoje w wojsku, w niektórych grupach społecznych, eskalacja konfliktu między poszczególnymi nurtami politycznymi czy wybitnymi jednostkami, zjawiska zachodzące w gospodarce to tylko zewnętrzne przejawy braku stabilności bytu państwowego.

Małgorzata Dajnowicz

Przede wszystkim rola samego Józefa Piłsudskiego i jasna wizja państwa według jego koncepcji. Podbudową zaś był kryzys polityczny i napięcia społeczne – jako czynniki/okoliczności legitymizujące zamach.

Joanna Dufrat

Nie uważam, by można było przypisać kluczowy charakter jednemu czynnikowi. Kryzys polityczny miał miejsce, a nawet eskalował. Oczekiwanie nadchodzącej – gwałtownej – zmiany cechowało wówczas wiele środowisk politycznych. Jednak z perspektywy zwolenników zamachu główną rolę odgrywała postać Piłsudskiego. Legitymizowała ona w ich oczach nawet pozaprawny charakter aktu przejęcia władzy, w wielu przypadkach przesądziła też o jego akceptacji.

Zbigniew Girzyński

O wydarzeniach, które miały miejsce w maju 1926 roku, zdecydowało wiele czynników, z których trzy zasługują na szczególną uwagę. Pierwszym był zdecydowanie konflikt o funkcjonowanie i wpływy w Wojsku Polskim. Józef Piłsudski

traktował wojsko niemal jako swoje osobiste dziecko, stąd utrata kontroli nad tym, jak funkcjonuje armia, była czymś, czego nie był w stanie zaakceptować, zwłaszcza w dłuższej perspektywie. Sytuacja, jaka ukształtowała się po roku 1923, która być może w jego opinii początkowo miała charakter przejściowy, z całą pewnością skłoniła go do podjęcia takich, a nie innych decyzji. Nie bez znaczenia przy ich podejmowaniu były również pewne uwarunkowania międzynarodowe, zwłaszcza w kontekście wzmocnienia pozycji Niemiec po konferencji w Locarno.

Drugim czynnikiem, który z całą pewnością odegrał istotną rolę, były osobiste ambicje Józefa Piłsudskiego. Był człowiekiem o bardzo silnym charakterze, przekonanym o pewnej misji, która została mu w historii powierzona. Odsunięcie się na boczny tor w tak jeszcze czynnym dla niego wieku politycznym i obserwowanie funkcjonowania państwa, które uważał, że w dużej mierze współtworzył dzięki własnej determinacji, było dla niego rzeczą, której nie był w stanie dłużej tolerować.

Czynnikiem trzecim były ambicje osób związanych z Józefem Piłsudskim, wywodzących się z szeroko rozumianego kręgu legionowego. Były to osoby bardzo często po roku 1923, w nowej rzeczywistości politycznej, marginalizowane. W podobny sposób jak Piłsudski uważały one, że jest to krzywdzące wobec ich zasług, ich wkładu i wszystkiego tego, co wcześniej uczyniły w trakcie walk o niepodległość oraz tworzenia struktur państwa. Stąd z całą pewnością ich zabiegi o to, aby ten stan rzeczy przerwać, a także wywieranie wpływu na Józefa Piłsudskiego odegrały istotną rolę.

Maciej Górny

Zestawienie z innymi państwami regionu sugeruje, że przyczyny strukturalne mogą być ważniejsze niż bezpośrednie. „Ojcowie niepodległości”, tacy jak Konstantin Päts, Kārlis Ulmanis, Antanas Smetona, także niszczyli demokrację

[KRYZYS STRUKTURALNY] + [CZYNNIK OSOBISTY] = PRZESILENIE

Niestabilność demokracji parlamentarnej („sejmokracja” i częste upadki rządów)

Poczucie zagrożenia zewnętrznego (traktat w Locarno, wojna celna)

Zła sytuacja gospodarcza i zmęczenie społeczeństwa

Osobista ambicja Józefa Piłsudskiego i poczucie misji ratowania kraju

Traktowanie armii jako „własnego dziecka” i bunt przeciwko jej upolitycznieniu

Powołanie rządu Wincentego Witosa (Chjeno-Piast) jako ostateczny zapalnik

odpowiednio w Estonii, na Łotwie i na Litwie, chociaż lokalne uwarunkowania były w każdym przypadku inne. To, co łączy różne przypadki, to trudny i burzliwy okres transformacji po pierwszej wojnie światowej, zapaść gospodarcza, kryzys zdrowia publicznego i wysoki poziom przemocy w życiu politycznym. Na tak grząskim gruncie obiektywnie trudno było budować stabilne struktury demokracji parlamentarnej.

Paweł Grata

Każdy z zaproponowanych czynników odegrał swoją rolę, trudno nawet wymienić ten najważniejszy. Moim zdaniem najmniej istotnym były napięcia społeczne, które znacznie bardziej widoczne były w roku 1923, a nawet w 1924. W 1926 decydująca była rywalizacja o władzę w państwie między obozem narodowej demokracji oraz obozem niemającego odpowiedniego wsparcia parlamentarnego Józefa Piłsudskiego, tocząca się w warunkach kryzysu demokracji parlamentarnej i w obliczu coraz częściej formułowanych przez przedstawicieli różnych sił politycznych postulatów wprowadzenia w państwie rządów silnej ręki.

Dariusz Jeziorny

Piłsudski niewątpliwie nie cierpiał endecji ze szczerą wzajemnością. A ta akurat opcja współtworzyła niemal wszystkie rządy, począwszy od pierwszych wolnych wyborów z 26 stycznia 1919 roku. Ludzie o poglądach katolickich i narodowych stanowili poważną część polskiego Sejmu

i trudno było utworzyć bez ich poparcia rząd. Ale byli poważnie podzieleni. Gdy połączyć ten fakt z różnymi ludzkimi słabościami i nieuczciwościami, otrzymujemy receptę na kryzys polityczny, przejawiający się niestabilnością rządów. Dodać należy niepewną sytuację międzynarodową Polski. Aspekt ten nieczęsto podnoszony jest przez historyków wypowiadających się o przewrocie majowym. Po układach lokarneńskich, optymistycznie odbieranych w Europie Zachodniej, nie wiadomo było, czy sojusz z Francją stanowi gwarancję bezpieczeństwa Polski. Biorąc pod uwagę niestabilność wewnętrzną oraz międzynarodową kraju, Piłsudski zdecydował się ją uporządkować na własnych, niedemokratycznych warunkach.

Krzysztof Kawalec

Trudno odpowiedzieć jednoznacznie na to pytanie, gdyż obalony w maju 1926 roku system nie działał stabilnie. Problemem systemowym była wielka liczba podmiotów politycznych, praktycznie uniemożliwiająca utworzenie stałej większości parlamentarnej, co potencjalnie groziło paraliżem centralnej instytucji władzy. Sytuację komplikowało dodatkowo istnienie „martwego pola” w postaci reprezentacji mniejszości, w najlepszym wypadku obojętnej wobec państwa polskiego, a także polaryzacja w obrębie społeczności polskiej, zantagonizowanej i podzielonej. Biorąc to pod uwagę, otoczenie Piłsudskiego, a najprawdopodobniej i on sam, nie uważało systemu demokracji parlamentarnej za ustrój właściwy dla Polski.

Czarny ten obraz wymaga jednak korekty, jako że pomiędzy jesienią 1922 a majem 1926 roku parlament oraz wyłaniane przezeń kolejne rządy uporały się z najważniejszymi problemami wymagającymi rozwiązania. Ustabilizowano walutę, uszczelniono granicę wschodnią, zaprowadzono system szkolny oparty na zasadzie asymilacji państwowej, wytrzymało konfrontację polityczno-gospodarczą z Niemcami (wojna celna). Były to znaczące osiągnięcia. Gdy idzie o walki wewnętrzne w obozie polskim, statystyka parlamentarnych incydentów wskazuje, że poza komunistami atmosferę zaostrzały akurat osoby orientujące się na Piłsudskiego. Był on postacią o wyjątkowych zasługach, cieszącą się powszechnym szacunkiem – jako głowa państwa w kluczowych latach 1919–1922 przyzwyczaił się jednak do tworzenia faktów dokonanych bez konsultacji z ciałami parlamentarnymi, opierając się na wojsku. Błędem polityków parlamentarnych przed 1926 roku było nierozpoznanie zagrożenia z tej strony – składając bowiem po 1922 roku kolejne urzędy państwowe oraz funkcje wojskowe Piłsudski zachował jednak wpływy w siłach zbrojnych, stąd też niebezpieczeństwo, że może z nich skorzystać, istniało cały czas.

Jerzy Kirszak

Permanenty „kryzys polityczny”: słabość państwa wynikająca przede wszystkim (obok m.in. zaszczości z przeszło stu lat zaborów) z dramatycznej słabości władzy wykonawczej, czyli rządu i Prezydenta RP oraz wszechwładzy rozdrobnionego partyjnie i niemogącego w efekcie powoływać trwałych rządów Sejmu RP, co było skutkiem zapisów konstytucji marcowej z 1921 roku. Doświadczenie zamachu stanu w celu obalenia legalnego lewicowego rządu Jędrzeja Moraczewskiego 4/5 stycznia 1919 roku, przeprowadzonego przez środowiska prawicowe na czele z płk. Marianem Januszajtisem i księciem Eustachym Sapiehą. Choć zamach był nieudany, to pokazywał, że takie nagłe i dramatyczne, mijające się z prawem wydarzenia, mimo udziału wojska, można przeprowadzić i rozwiązać bez przelewu krwi. Naczelnik Państwa Józef Piłsudski zwymyślał zamachowców i puścił ich wolno, ale już 16 stycznia zmusił do dymisji rząd

Moraczewskiego, co umożliwiło powołanie ponadpartyjnego rządu Ignacego Paderewskiego, uznanego przez mocarstwa zachodnie.

Pamięć krwawego stłumienia przez prawicowo-centrowy rząd Wincentego Witosa zorganizowanych przez PPS protestów robotniczych 6 listopada 1923 roku w Krakowie, gdzie zginęło kilkadziesiąt osób: cywilów i żołnierzy. W tym kontekście powstanie, raptem dwa i pół roku później, kolejnego prawicowo-centrowego rządu Witosa 10 maja 1926 roku środowisko piłsudczykowski potraktowało jako prowokację. W latach 1924–1926 Witos w publicystyce wskazywał na pniaństwo partii politycznych, słabość aparatu państwowego, szkodliwe dla Polski zapisy konstytucji marcowej, dające nadmierną władzę Sejmowi wchodzącą w kompetencje rządu oraz postulował wzmocnienie władzy wykonawczej: rządu i szczególnie prezydenta. Również Roman Dmowski w końcu 1925 roku uważał, że demokracja parlamentarna w polskich warunkach się nie sprawdza.

Jarosław Kłaczek

Zwolennicy zamachu majowego wskazywali na tzw. partyjniactwo, rzekomą korupcję i ogólny kryzys państwa. Przedstawiano częste zmiany rządów jako wynik nieefektywnej – ich zdaniem – konstytucji marcowej. Faktycznie od chwili odzyskania niepodległości władzę sprawowało wielu premierów i kilkanaście gabinetów. Miało występować także zjawisko sejmokracji. Zamach i wprowadzenie tzw. sanacji (uzdrowienia) miało te zjawiska wyeliminować i zapewnić Polsce stabilność polityczną. Zwolennicy Piłsudskiego podnosili również dyplomatyczną porażkę Polski po zawarciu w Locarno przez państwa zachodnie paktu z Niemcami (uznawał on za nienaruszalną jedynie zachodnią granicę Niemiec). Zdaniem piłsudczyków bezpieczeństwo Polski było zagrożone. Kraj znajdował się przecież pomiędzy dwoma wrogimi mu mocarstwami: Niemcami i ZSRS. Piłsudski jako mąż stanu miał więc być gwarantem bezpieczeństwa i wewnętrznego wzmocnienia państwa.

Przeciwnicy zamachu, szczególnie widoczni w zachodniej Polsce, podnosili kwestię legalizmu. Wystąpienie przeciw demokratycznie

wybranych organom władzy było nie do przyjęcia dla mieszkańców Pomorza, Wielkopolski i polskiego Górnego Śląska. Już po zamachu wskazywano na konsekwencje kilkudniowych walk (ponad 400 zabitych osób, przypadki samobójstw oficerów). Okresu walk nie wykorzystali ani Niemcy, ani Sowieci do zbrojnego zajęcia terenów, do których aspirowali, co podważało również, zdaniem krytyków zamachu, tezę o zagrożeniu zewnętrznym. I argument, który trudno nie uznać, że wraz z zamachem majowym skończyła się w Polsce parlamentarna demokracja. Rozpoczął się okres rządów autorytarnych, a piłsudczycy władzy zdobytej w maju 1926 roku nie oddali aż do klęski wrześniowej.

W moim przekonaniu dochodzi jeszcze jeden, zwykły ludzki czynnik. Powołanie nowego rządu Wincentego Witosa i odnowienie koalicji „Chjeno-Piasta” groziło Piłsudskiemu i jego zwolennikom zwykłą polityczną marginalizacją. Doprowadzenie do upadku tej koalicji i powołania rządu, w którym będą mieć znów wpływy, stało się dla nich priorytetem. Zapewne nie brano pod uwagę, że sytuacja potoczy się w stronę kilkudniowych walk, ale takiego czynnika nigdy osoby idące w ten sposób po władzę nie powinny wykluczać.

Daniel Kores

Zamach majowy był konsekwencją długotrwałego kryzysu politycznego, do którego doprowadził Józef Piłsudski w obawie o szeroko pojęty stan państwa (polityka wewnętrzna i zewnętrzna), ze szczególnym naciskiem na sytuację w armii. Ta ostatnia kwestia jest kluczowa, gdyż to wierni Piłsudskiemu oficerowie (w większości legitymujący się co najmniej 15-letnim stażem w „drużynie Komendanta”) oraz wojsko mieli być zaczynem i awangardą przewrotu. Aktywizm wojskowych ze środowiska piłsudczykowskiego, abstrahując od roli samego Marszałka, wydaje się odgrywać tutaj rolę zasadniczą.

Marek Kornat

Na pewno marszałek Piłsudski zmierzał do powrotu do władzy i przejęcia steru rządów w kraju.

Nie chciał jednak za wszelką cenę stać się „zakładnikiem” partii politycznych, z mandatu których przejmowałby urząd prezesa Rady Ministrów, co postulował notabene Ignacy Daszyński w broszurze *Wielki człowiek w Polsce*.

Piłsudskiemu byłoby jednak niezmiernie trudno dojść do władzy, występując siłą przeciwko rządowi, który tworzy wielką koalicję stronnictw polskich. Taki charakter miał gabinet Aleksandra Skrzyńskiego działający od 20 listopada 1925 do 5 maja 1926 roku. Dopiero upadek rządu Skrzyńskiego stworzył warunki konieczne dla wystąpienia Piłsudskiego. Nastąpiła destabilizacja położenia wewnętrznego kraju, której udało się zaradzić, powołując gabinet Wincentego Witosa, mający za sobą minimalną większość parlamentarną.

Zmierzam w powyższym wywodzie do konkluzji, iż Polska z roku 1926 tkwiła na rozdrożu. Albo wielka koalicja i wybory w konstytucyjnym terminie (pod koniec 1927 roku), czyli za półtora roku, licząc od maja 1926 – albo rząd centroprawicowy, jaki się wyłonił, z tym że pociągało to za sobą niemałe napięcia wewnętrzne. Rząd centroprawicowy – przypomnijmy – działający w II połowie 1923 roku znalazł się w niezwykle ciężkim położeniu wobec wystąpień robotniczych w Krakowie.

Kluczowym elementem w procesie wydarzeń prowadzących do przewrotu majowego w roku 1926 był upadek rządu Skrzyńskiego. Patrząc *ex post*, należałoby powiedzieć, że w interesie obrony ładu ustrojowego, opartego na podstawach konstytucji marcowej, stronnictwa polityczne tworzące wielką koalicję powinny były ten układ podtrzymać, to zaś wymagało jakiejś współpracy głównie dwóch sił politycznych: Narodowej Demokracji (Chrześcijańskiego Związku Jedności Narodowej) i Polskiej Partii Socjalistycznej.

Tomasz Krzemiński

Wszystkie ze wskazanych powyżej czynników wpłynęły na decyzję o przejęciu władzy siłą. Kluczowy wiosną 1926 roku był przeciągający się konflikt o armię, którą Józef Piłsudski uważał za domenę swych wpływów.

Lech Krzyżanowski

Nie mam wątpliwości, że decydująca była rola samego Józefa Piłsudskiego. Nie byłoby przewrotu, gdyby nie jego determinacja. Zupełnie inna rzecz to powody tej determinacji. W mojej ocenie dość niskie i sprowadzające się do niepoahamowanej erupcji egocentryzmu i przeświadczenia o swych wyjątkowych talentach. Przy tym, jak się okazało, dość niebezpiecznym, bo łatwo sterowalnym z zewnątrz, np. przy pomocy pochlebstw.

Ewa Maj

Przyczyny zamachu były wieloczynnikowe: polityczne, społeczne, ekonomiczne, kulturalne, świadomościowe. Mieściły w sobie dwie kluczowe sprawy: (1) kryzys klasy politycznej uwidocznił się w Polsce i Europie, w tym w państwach sąsiednich; (2) zmęczenie społeczeństwa powojennym stanem Polski, a szczególnie niskim poziomem socjalno-bytowym ogółu mieszkańców. Kryzys polityczny mieścił w sobie komponent społecznego lęku przed pogłębieniem pauperyzacji poszczególnych grup społecznych, a ponadto przed utratą dotychczasowego statusu społecznego. Doszło do osłabienia, a niekiedy zniszczenia elementarnego poczucia bezpieczeństwa socjalnego, którego nie gwarantowało państwo. Ponadto uwidocznił się deficyt obywatelskości. Kryzys zaufania do struktur państwowych wynikał z oceny polityki rządu Aleksandra Skrzyńskiego. Jego niespójne działania (ucisk fiskalny, żonglowanie placami) były niezrozumiałe dla ogółu odbiorców, co potwierdzały pamiętniki zarówno osób ze sfer inteligentkich i ziemiańskich, jak i chłopskich czy robotniczych (przykładowo kolejarzy).

Teresa Maresz

O wydarzeniach majowych przesądziło połączenie kryzysu politycznego z decydującą rolą Józefa Piłsudskiego. Długotrwała niestabilność rządów i konflikty partyjne osłabiły autorytet władzy, lecz same w sobie nie musiały prowadzić do zamachu. Najważniejsze było to, że Józef

Piłsudski miał realne poparcie wojska i autorytet pozwalający mu użyć armii przeciw legalnym władzom. Bez jego decyzji i przywództwa kryzys polityczny nie przerodziłby się w zbrojne przesilenie.

Włodzimierz Mędrzecki

Zamach był wynikiem decyzji Józefa Piłsudskiego o powrocie do władzy. Na przełomie kwietnia i maja 1926 roku nie było przesłanek do otwartego kryzysu politycznego. Przeciwnie, mieliśmy do czynienia z uformowaniem się stabilnej większości parlamentarnej zdolnej do wsparcia centroprawicowego rządu kierowanego przez Wincentego Witosa. Oczywiście inny obraz kreowała propaganda sanacyjna, którą powielił Pobóg Malinowski i wielu późniejszych historyków.

Janusz Mierzwa

Wskazanie jednego czynnika w przypadku tak złożonych procesów politycznych nie jest ani możliwe, ani prawdziwe. Do wypadków majowych doprowadził splot elementów związanych z kształtem systemu politycznego, takich jak konstytucja w najgorszym, francuskim modelu, kompletnie niedostosowanym do polskich warunków, brak oparcia społecznego dla demokracji, brak stabilizatorów systemu np. w ordynacji wyborczej, pozostawienie poza systemem Piłsudskiego. Czynniki takie jak kryzys gospodarczy czy niepowodzenia w polityce zagranicznej były raczej katalizatorami czy argumentami wzmacniającymi narrację zwolenników Piłsudskiego.

Przemysław Olstowski

Po złożeniu przez Józefa Piłsudskiego funkcji Naczelnika Państwa w grudniu 1922 roku i z kolei zabójstwie pierwszego prezydenta RP Gabriela Narutowicza, ustąpienie Marszałka także ze sprawowanych funkcji wojskowych (szefa Sztabu Generalnego WP i przewodniczącego Ścisłej Rady Wojennej) było kwestią czasu

wobec faktu, że nie zamierzał w żaden sposób współpracować z siłami politycznymi, które obarczał moralną winą za tragedię w Zachęcie. Choć oczywiście w tle był spór o model organizacji najwyższych władz wojskowych oraz kierunki polityki zagranicznej. Komendant niedługo po usunięciu się w zacisze Sulejówka zaczął podejmować szereg działań o charakterze publicznym niepozostawiających wątpliwości, że do władzy powrócić zamierza. Wpierw przez powrót do armii, z kolei zaś poprzez działania swoich stronników i sprzyjających mu sił politycznych w Sejmie. Napięcia społeczne (jak jesienią 1923 roku) były przezeń obserwowane i komentowane na bieżąco, jednak najistotniejszą kwestią była kondycja wojska i kształt przyszłej ustawy o organizacji najwyższych władz wojskowych, który postrzegał w kategoriach powrotu do rozwiązań z jego dekretu z 7 stycznia 1921 roku, gdy sprawował urząd Naczelnika Państwa. Obok tego sprawa pogarszającego się położenia międzynarodowego Polski po konferencji lokarneńskiej w październiku 1925 roku i w obliczu zacieśniającej się współpracy wojskowej niemiecko-sowieckiej, czego sygnałem był traktat berliński z kwietnia 1926 roku. Dla piłsudczyków i ich przywódcy, z racji długoletniej pracy niepodległościowej o charakterze politycznym i wojskowym uważających się za „strażników Niepodległości”, były to zasadnicze symptomy kryzysu państwa polskiego, wymagającego naprawy, której nie mógł zapewnić system demokratyczny zasadzający się na rządach parlamentarnych, w ramach których stronnictwa dzielące sfery wpływów powoływały kolejne gabinety. Zanegowanie przez nich demokracji parlamentarnej nie tylko w dotychczasowym kształcie, ale i w wymiarze ustrojowego modelu państwa w ogóle, jako nieefektywnego w obliczu zagrożeń zewnętrznych i problemów wewnętrznych, miało też swe źródło w odsunięciu ich samych i ich przywódcy od władzy wskutek wyborów parlamentarnych w listopadzie 1922 roku, które dały władzę ugrupowaniom narodowej prawicy, z którymi po doświadczeniach Wielkiej Wojny i pierwszych lat niepodległości piłsudczyków łączyło już niewiele, a dzieliło niemal wszystko. Poczucie politycznej marginalizacji, obok spraw zasadniczych wiążących się z odmiennymi od rządzącej prawicy wizjami rozwoju Polski i jej

polityki międzynarodowej, było zatem także istotnym czynnikiem mobilizującym piłsudczyków i ich przywódcę do działania. Do władzy Piłsudski iść zamierzał metodami politycznymi, wykorzystując jednak sprzyjającą mu część armii jako środek nacisku na rządzące ugrupowania polityczne. Pierwszą okazją do tego było przesilenie polityczne wywołane dymisją rządu Władysława Grabskiego w listopadzie 1925 roku, na miejsce którego powołano gabinet pod prezesurą Aleksandra Skrzyńskiego, z tym że ze sprzyjającym Piłsudskiemu i piłsudczykowi gen. Lucjanem Żeligowskim jako ministrem spraw wojskowych, dającym pewną rękojmię rozwoju wpływów przez stronników Marszałka w wojsku, w tym w jego centralnych instytucjach i naczelnych władzach. Napięcia społeczne wiosną 1926 roku wpłynęły na przyspieszenie upadku tego gabinetu, obok działań samego Marszałka w tym kierunku poprzez prawdopodobny wpływ na decyzję naczelnych władz PPS o wycofaniu swych ministrów z tego rządu. Gdy prawica w efekcie doprowadziła do powołania gabinetu pod prezesurą Witosa, ostre starcie polityczne było nieuniknione. W tej sytuacji zdecydowana postawa prezydenta Wojciechowskiego w obronie majestatu państwa 12 maja na Moście Poniatowskiego, jak też wcześniejsze, acz mało udolne próby nowego rządu w kierunku zgaszenia w zarodku akcji politycznej Piłsudskiego i jego zwolenników, lecz które jednak doprowadziły do gwałtownej mobilizacji tychże i sprowokowały marsz wybranych przez Marszałka oddziałów na Warszawę, spowodowały łącznie, że starcie polityczne zamieniło się w militarne, a zdeterminowani i będący wciąż w ofensywie piłsudczycy osiągnęli po kilku dniach swój cel. W tym sensie trudno o wyznaczenie jednego kluczowego czynnika czy wydarzenia, które doprowadziło do zbrojnego konfliktu. Jeśli rządzące Polską od 1923 roku stronnictwa prawicy i centrum nie zamierzały oddać władzy, ustępując przed rozmaitymi działaniami politycznymi piłsudczyków odwołujących się do poparcia wojska, a w perspektywie być może także i ulicy – a niby dlaczego miałyby to zrobić, mając nadal spore poparcie społeczne i silny mandat do rządzenia pochodzący z wyborów parlamentarnych w listopadzie 1922 roku – to starcie zbrojne o władzę i przyszłość Polski było kwestią czasu.

Jacek Pietrzak

Kluczem dla zrozumienia przewrotu jest dla mnie osobowość Józefa Piłsudskiego, a zwłaszcza jego przekonanie o własnej wyjątkowej roli w polskim życiu publicznym. Idąc za określeniem biografą Napoleona Jeana Tularda, Piłsudski egzemplifikował „mit zbawcy”. Istotą tożsamości jego formacji ideowo-politycznej było przekonanie, że nie tylko zapewnił on Polsce niepodległość, ale także był jedynym gwarantem jej utrzymania w okresie, który sam pojmował jako przejściowy i „przedwojenny”. Można też mówić o swoistym braku „zagospodarowania” charyzmatycznej postaci w oficjalnym życiu politycznym po wprowadzeniu porządku konstytucyjnego. Jeśli chodzi o bezpośrednie przyczyny przewrotu, wskazałbym emocje Józefa Piłsudskiego związane z powstaniem rządu tzw. Chjeno-Piasta Wincentego Witosa. W rozumieniu Marszałka oznaczać to mogło definitywne odsunięcie na boczny tor i utratę wpływów w wojsku. Z drugiej strony można mówić o zlekceważeniu przez przeciwników jego determinacji i potencjału mobilizowania poparcia w wojsku i w środowiskach politycznych.

Grzegorz Radomski

W mojej ocenie nie był to jeden czynnik, ale cały ich splot, w konsekwencji których wystąpiło nadmierne natężenie konfliktów o charakterze destrukcyjnym i zniechęcającym do współpracy. Jak pisała Maria Dąbrowska: „Starły się w Polsce dwa narody moralne”. Polaryzacja jako stan totalnej rywalizacji, w której nie uznaje się prawa oponentów do sprawowania władzy, znajduje odzwierciedlenie w wielu pamiętnikach i publicystyce tego okresu. Atmosferę oddaje dobrze tytuł jednego z opracowań historycznych poświęconych propagandzie politycznej w prasie: *Judzi, zohydza, ze czci odziera*. Niewątpliwie do podważania, w opinii publicznej, znaczenia parlamentaryzmu przyczyniła się fascynacja faszyzmem włoskim. Termin zamachu był zaskoczeniem dla wielu obserwatorów i czynnych uczestników życia politycznego. Na przełomie 1925 i 1926 roku jeden z liderów obozu narodowego Stanisław Grabski pisał na łamach „Słowa Polskiego”: „Po

drugie – bo gdyby marszałek Piłsudski chciał urządzić zamach, miał o wiele korzystniejsze dlań okazje”. Do konfrontacji nie doszło bowiem po śmierci Narutowicza ani po nieudanych próbach reformy finansów w 1923 roku, kiedy miały miejsce wystąpienia w Krakowie. Mimo widocznych wad i wszechobecnej krytyki system funkcjonował, a dopiero po zamachu obóz piłsudczykowski podjął próbę uzasadnienia tezy, że w pewnych warunkach zachodzi „konieczność złamania prawa po to, żeby dojść do stosunków normalnych w Państwie”.

Dariusz Rogut

Najważniejszym tłem wydarzeń była niestabilność systemu parlamentarnego w pierwszych latach II RP. Główne elementy kryzysu stanowiły bardzo częste zmiany rządów (kilkanaście gabinetów w latach 1918–1926), konflikty między partiami i brak trwałych koalicji, słaba pozycja rządu wobec parlamentu, oskarżenia o „partyjniactwo” i brak skuteczności państwa.

Choć kryzys polityczny stworzył warunki, to decydujące znaczenie miała osoba Piłsudskiego, gdyż miał on ogromny autorytet jako twórca niepodległości, posiadał wpływy w armii, od kilku lat krytykował system parlamentarny, był zdolny zmobilizować część wojska do działania. Ponadto istotne były napięcia społeczne i gospodarcze, w tym skutki inflacji z początku lat 20., konflikty społeczne i strajki oraz zmęczenie społeczeństwa niestabilnością polityczną. Te czynniki osłabiały autorytet władz, ale same w sobie nie wywołały przewrotu.

Marek Sioma

Wydaje się, że na wydarzeniach z maja 1926 roku zaważyło co najmniej kilka czynników. Większość jest powszechnie znana, odnotowywana w podręcznikach szkolnych (kryzys gospodarczy, tzw. sejmokracja i jej objaw w postaci częstych zmian rządów), ale przesądził jeden – dążenie Józefa Piłsudskiego do władzy. Począwszy od 1923 roku, a więc dobrowolnej rezygnacji Pierwszego Marszałka Polski z oficjalnego życia politycznego, każdy dzień oddalał go od

wyznaczonego celu, a przybliżał państwo do normalności. Traktując tę kwestię analogicznie do przełomu Jesieni Narodów, trwałyby to kilkanaście lub kilkadziesiąt lat, ale proces normalizacji najprawdopodobniej ugruntowałyby demokrację parlamentarną, a w tym systemie politycznym, przy postrzeganiu świata i charakterze Piłsudskiego, nie było dla niego miejsca w roli, w jakiej on i jego akolici go widzieli.

Jarosław Tomasiewicz

Rzadko które wydarzenie ma tylko jedną przyczynę. Gdybym jednak miał zwrócić uwagę na moim zdaniem najważniejszą – byłby to konflikt o armię, którą Piłsudski uważał za swe ukochane dziecko i chciał strzec przed zakusami Witosy. Bardziej dalekosiężne cele pojawiły się później, wraz z sukcesem zamachu i przejęciem władzy.

Grzegorz Zackiewicz

Uważam, że przewrót majowy należy rozpatrywać przede wszystkim jako kolejną – w tym przypadku dramatyczną jeśli chodzi o przebieg, bo skutkującą licznymi ofiarami śmiertelnymi i przełomową w skutkach – odsłonę toczącego się z dużą intensywnością co najmniej od końca 1922 roku, a korzeniami sięgającego dużo wcześniej do czasów przedwojennych, „sporu o Polskę” między środowiskiem skupionym wokół Piłsudskiego a antagonistami Marszałka, wśród których prym wiedli narodowi demokraci. Był to konflikt, który dalece wykraczał poza sferę bieżącej walki o władzę, zasadał się na istotnych różnicach w rozumieniu takich pojęć jak naród, państwo czy tradycja, dotyczył odmiennych wizji polityki zagranicznej, ale też polityki historycznej (samego terminu nikt oczywiście wówczas w Polsce nie używał), roli i miejsca armii w strukturach państwa, był wreszcie konsekwencją skądinąd zrozumiałych w polityce, acz trudnych nieraz do poskromienia ambicji i animozji personalnych.

Bezpośrednią przyczyną gwałtownego zaostření się sytuacji politycznej w Polsce wiosną 1926 roku było odrodzenie się centroprawicowej koalicji i powstanie rządu z Wincentym Witosem

jako premierem. Nie bez znaczenia był tu zapewne opublikowany 9 maja 1926 roku wywiad, którego lider PSL „Piast” udzielił „Nowemu Kurierowi Polskiemu”, w tym zwłaszcza prowokujące Piłsudskiego słowa, by ten „wyszedł z ukrycia”. Przypominając te wydarzenia, trzeba jednakże mieć na względzie wspomniany wyżej szerszy kontekst, bieg wydarzeń od dłuższego już czasu wskazywał na zbliżający się moment konfrontacji. W jakimś stopniu – choć znaczenia tego czynnika bym nie przeceniał – takiemu rozwojowi wypadków sprzyjała też widoczna poza granicami Polski atmosfera narastania tendencji antyliberalnych w polityce.

Kryzys polityczny z maja 1926 roku był kolejnym przesileniem w dziejach odrodzonego po I wojnie światowej państwa polskiego. Można przyjąć, że gdyby nie zakończył się przełomem, w nieodległej przyszłości doszłoby zapewne do kolejnego zaognienia sytuacji. Nie wydaje się bowiem, by w polskich realiach drugiej połowy lat dwudziestych możliwe było trwałe wyciszenie emocji i osiągnięcie kompromisu satysfakcjonującego głównych uczestników sporu.

Jolanta Załęczny

Trudno tu wskazać jeden czynnik czy jedno wydarzenie, które doprowadziło bezpośrednio do zajść w maju 1926 roku. Niewątpliwie należy podkreślić dążenia polityczne Piłsudskiego, który miał poparcie społeczne jako twórca niepodległego państwa. Dobrze temu służył mit legionowy i budowana przez środowisko wojskowe legenda Komendanta. Z drugiej strony należy podkreślić problemy polityczne z wyłonieniem stabilnej większości w Sejmie, co wynikało też z ówczesnych uwarunkowań prawnych. Mało stabilny i mało efektywny Sejm, który nie sprostał wymogom demokracji i nie sprzyjał tworzeniu silnych rządów, stał się przedmiotem krytyki piłsudczyków.

Stanisław Żerko

W połowie lat dwudziestych miał miejsce pogłębiający się kryzys polityczny, rosły napięcia społeczne, narastało niezadowolenie

i rozczarowania młodą, kilkuletnią zaledwie demokracją. Czynnikiem decydującym o przesileniu majowym były jednak ogromne ambicje Pierwszego Marszałka Polski, który – przekonany o własnej wielkości i geniuszu – nie potrafił pogodzić się z regułami parlamentaryzmu,

z zasadami nowoczesnego demokratycznego państwa. Chciał znów odgrywać rolę znaczącą, a nawet najważniejszą, lecz wrócić do władzy zamierzał, sięgając po szantaż, jakim miała być demonstracja siły 12 maja 1926 roku. Polała się jednak krew.

3

Czy zamach majowy należy traktować przede wszystkim jako „ratunek państwa”, czy jako przełomowy krok w stronę ograniczenia demokracji, i co jest najmocniejszym argumentem za wybraną oceną?

Arkadiusz Adamczyk

Ani jedno, ani drugie, choć bliżej do tego pierwszego. Przede wszystkim po przewrocie w mniejszym stopniu odczuwalne były negatywne skutki „sejmokracji” ukształtowanej przepisami konstytucji kwietniowej. Nie przeceniałbym samych wypadków majowych 1926 roku w procesie ograniczania demokracji. Wiele przemawia za tezą, iż zmiany ustrojowe były nieuchronne i gdyby nie wprowadziło ich środowisko skupione wokół Marszałka, inicjatorem przemian byłaby prawa strona sceny politycznej. Do przesunięcia w stronę wzmocnienia władzy wykonawczej doszło w większości państw ówczesnej Europy i w większości przypadków autorytaryzmom europejskim (zwłaszcza środkowoeuropejskim) – mimo wszelkich negatywnych zjawisk towarzyszących tym przeobrażeniom – daleko było do przyjęcia wzorców niemieckiego lub sowieckiego.

Małgorzata Dajnowicz

Z jednej strony ratunek państwa, nowe otwarcie, narzędziem zaś i konsekwencją („drugą stroną medalu”, „ciemną stroną”) ograniczenie demokracji.

Joanna Dufurat

Z dzisiejszej perspektywy, znając koleje dziejów II Rzeczypospolitej, wydarzenia majowe to pierwszy krok na drodze do ograniczenia demokracji.

Zbigniew Girzyński

Józefowi Piłsudskiemu w momencie podejmowania decyzji o przeprowadzeniu zamachu przyświecała przede wszystkim idea ratunku państwa, sanacji państwa. To właśnie było czynnikiem, który motywował go do podjęcia tak ryzykownego kroku. Z całą pewnością ograniczenie demokracji nie było w tym momencie jego zasadniczym celem i miało charakter drugorzędny.

Należy także pamiętać, że Józef Piłsudski wyrosł z nurtu socjalistycznego, który był silnie przywiązany do zasad demokratycznych. Do tych zasad wielokrotnie odwoływał się wcześniej w swojej działalności politycznej i publicznej. Dopiero obserwacja funkcjonowania systemu demokratycznego w praktyce w pierwszych latach niepodległości Polski, a także ostre spory polityczne, które uznawał za godzące w suwerenność, bezpieczeństwo i pozycję międzynarodową państwa, skłoniły go do przekonania, że mechanizmy demokracji w istniejącej formie są dla państwa szkodliwe.

W tym kontekście zrodziła się w nim myśl dokonania przewrotu politycznego. Po zamachu, gdy relacje z parlamentem układały się trudniej, stopniowo dochodził do wniosku, że rolę struktur demokratycznych należy ograniczać, co jednak nie oznaczało zamiaru ich całkowitej likwidacji. Był zdecydowanym zwolennikiem silnej władzy wykonawczej, a także bardzo stanowczym zwolennikiem ograniczenia wpływu polityków na funkcjonowanie wojska.

W tym sensie zamach traktował jako antidotum na bariery i problemy, które dla państwa,

Subiektywna intencja: ratunek państwa

Wzrost sprawczości i stabilizacja władzy wykonawczej
Zahamowanie paraliżu decyzyjnego
Osobiste przekonanie zamachowców o konieczności obrony niepodległości przed chaosem (motywacja propaństwowa)

Obiektywny skutek: ograniczenie demokracji

Złamanie konstytucji i wprowadzenie polityki opartej na sile
Stopniowa brutalizacja życia publicznego (proces brzeski, Bereza Kartuska)
Zastąpienie mechanizmów demokratycznych dyktaturą autorytetu

a zwłaszcza dla jego bezpieczeństwa i funkcjonowania armii, rodziła praktyka życia parlamentarnego. Dopiero w następnych latach prowadziło to do stopniowego ograniczania mechanizmów demokratycznych. Nie było to jednak pierwotnym celem decyzji o dokonaniu zamachu.

Maciej Górny

Zdecydowanie chodzi o zamach na państwo, nie zaś o jego ratowanie. Sądząc po skutkach rządów sanacji, uczynienie Polaków ludźmi bardziej wolnymi nie figurowało na szczycie agendy sprawców przewrotu.

Paweł Grata

Zamach majowy był brutalnym w swej formie elementem walki o władzę w państwie, trudno zatem mówić, mimo powszechnie znanych w tym czasie zagrożeń zewnętrznych i wewnętrznych, o „ratowaniu państwa”. Siłowe przejęcie władzy przez Józefa Piłsudskiego stało się zatem bezsprzecznie przełomowym krokiem w stronę ograniczenia demokracji, ale pamiętać trzeba, że nie ma pewności, czy nie stałoby się podobnie nawet wtedy, gdy do zamachu by nie doszło, bo przecież demokracja w wydaniu Sejmu I kadencji powszechnie uznawana była za nieefektywny system rządzenia państwem.

Dariusz Jeziorny

Oba punkty widzenia są równie uzasadnione. Podzielona scena polityczna, dbanie polityków

o partykularne interesy, a nie o dobro kraju, nieprofesjonalność rządzących itd. to czynniki, które raziły zwykłych ludzi. A tym nie żyło się łatwo. Zmiana wydawała się więc konieczna. Ale demokratyczne wybory nie zwiastowały wymiany elit politycznych na lepsze. Stąd Piłsudski zdecydował się na rozwiązanie siłowe i niedemokratyczne. I nie było to rozwiązanie tymczasowe, na co wskazuje dalszy bieg wydarzeń z wyborami brzeskimi na czele. Pojawia się jednakże pytanie, czy Polacy mieli w tak niestabilnym okresie komfort czasowy, aby się uczyć demokracji i wyrobienia politycznego. Powyższe argumenty uzasadniają decyzję o zamachu. Ale wydanie rozkazu strzelania do Polaków inaczej myślących, w tym reprezentujących najważniejsze organa państwa, to nic innego jak uderzenie w autorytet świeżo odbudowanej ojczyzny.

Krzysztof Kawalec

Zamach majowy niczego nie uratował, przed niczym nie zabezpieczył, żadnego problemu państwa nie rozwiązał, wiele zaś z istniejących kwestii zaostrzył. Kiedyś sądziłem, że pozytywnym skutkiem maja było usprawnienie administracji, w świetle jednak wspomnień miarodajnych postaci związanych z reżimem – Kazimierza Świąłskiego, gen. Kordiana Zamorskiego oraz ks. Żongołowicza – pogląd taki staje się jednak wątpliwy.

Konsekwencją narzucenia autorytarnej dyktatury była erozja autorytetu parlamentu – chociaż podzielony, przed 1926 rokiem pozostawał instytucją kształtującą nawyki wypracowywania kompromisu w imię konieczności państwowych. Po przewrocie ta jego rola została zanegowana, czego skutkiem było nasilenie się antagonizmów

zarówno w obrębie polskiej sceny politycznej, jak i w relacjach z elitami mniejszościowymi. Mówiąc w skrócie: ludzie rozsądni stracili grunt pod nogami, wytworzyła się natomiast pogoda dla ludzi nawiedzonych, o skrajnych poglądach. Konsekwencją były zmiany w stylu uprawiania polityki w obrębie elit: w polskim życiu politycznym pojawiły się „kolorowe koszule” bojówek organizowanych przez stronnictwa, wśród słowiańskich mniejszości narodowych zaznaczył się wzrost wpływów komunistycznych (Białorusini) lub terroryzmu (Ukraińcy). System władzy nie bardzo potrafił sobie radzić z niepożądanymi skutkami własnej polityki: pierwsze próby dialogu z częścią opozycji zaznaczyły się dopiero po śmierci Piłsudskiego – do połowy lat 30. po prostu zaostorzano kurs (1930 Brześć, 1934 utworzenie „miejsc a odosobnienia” w Berezie Kartuskiej).

Jakkolwiek w obrębie nowej elity władzy znaleźli się utalentowani technokraci (jak Eugeniusz Kwiatkowski), mechanizmy autorytarnej dyktatury ograniczały możliwości przewycięzania problemów gospodarczych. Wyjątkowo ciężki (przypadek Polski stanowił anomalię na skalę światową) przebieg kryzysu w Polsce był skutkiem niefortunnego splotu różnych czynników, wśród których szczególnie złowrogą rolę odegrało połączenie monetarystycznej polityki finansowej z zaostreniem kursu politycznego, skutkującym blokadą płac. W krajach, gdzie doszło do umiarkowanej inflacji, spadek dochodu narodowego spowodowany gospodarczym załamaniem był o wiele mniejszy. Można sądzić, że gdyby nie przewrót, strajki oraz aktywność lewicowych stronnictw w Sejmie wymusiłyby wzrost płac, ożywając gospodarkę – niemądrze, a niestety skutecznie „schładzaną” w ramach walki z inflacją.

Katastrofa państwa nastąpiła za sprawą okoliczności zewnętrznych, na które Polska nie miała wpływu. Mając na uwadze, że w kampanii 1939 roku relatywnie lepiej radzili sobie oficerowie odziedziczeni po dawnych państwach zaborczych niż legionieści, trudno byłoby bronić tezy, że zamach majowy wzmocnił wojsko.

Jerzy Kirszak

„Ratunek państwa” – wobec szybko zmieniającej się niekorzystnie sytuacji politycznej wokół

Rzeczypospolitej, m.in. w 1922 roku umowa w Rapallo między Niemcami i Rosją Sowiecką. Jej następstwem była współpraca wojskowa między tymi państwami. Przede wszystkim zaś traktat z Locarno (październik 1925 roku), który gwarantując nienaruszalność zachodnich granic Niemiec, nie stanowił o nienaruszalności granic wschodnich, czyli głównie z Polską. W czerwcu 1925 roku Niemcy rozpoczęły wojnę celną z Polską, a wreszcie w kwietniu 1926 roku Związek Sowiecki i Niemcy zawarły w Berlinie traktat o przyjaźni i neutralności; konieczne było wzmocnienie władzy państwowej w Rzeczypospolitej.

Przełom w ograniczeniu demokracji nastąpił w 1930 roku (jeszcze w 1928 odbyły się wolne wybory parlamentarne), poprzez uwięzienie w Brześciu części przywódców opozycji oraz niedemokratyczne wybory parlamentarne. Już po wypadkach majowych – 31 maja 1926 roku marszałek Piłsudski został wybrany przez Zgromadzenie Narodowe na prezydenta RP z dużą przewagą głosów, także przy poparciu części posłów Witosowego PSL „Piast” na czele z marszałkiem Sejmu RP Maciejem Ratajem. Było to pewną formą zalegalizowania „przełomu”. 1 czerwca PSL „Piast” głosował również na zgłoszonego przez Piłsudskiego kandydata na Prezydenta RP Ignacego Mościckiego. Następnie Witos postulował zmianę konstytucji i ordynacji wyborczej w celu wzmocnienia władzy wykonawczej. 2 sierpnia PSL „Piast” głosowała za nowelą konstytucyjną zaproponowaną przez rząd Kazimierza Bartla.

Jarosław Kłaczek

Okres międzywojenny w Europie to jeden ciągły proces stałego kurczenia się liczby państw, w których funkcjonuje demokracja parlamentarna. Warto przypomnieć, że już na tzw. Zachodzie dyktatury w latach 20. pojawiły się we Włoszech, Hiszpanii i Portugalii. Wszystkie miały podobny charakter, tj. wystąpienie czynnika zbrojnego bądź nacisku na dotychczasową władzę przez struktury paramilitarne (włoski „marsz na Rzym”). We wszystkich przypadkach używano dość podobnych argumentów, tj. chaosu politycznego, kryzysu parlamentaryzmu

i nieskuteczności w rozwiązywaniu problemów wewnętrznych przez gabinety rządowe.

Każdy z tych zamachów, w tym również polski oraz litewski z 1926 roku, wpisywał się w tę narrację. I co warto podkreślić, znajdowały one szerokie poparcie społeczne wśród różnych środowisk politycznych. W przypadku zamachu majowego niebagatelną przeciw rolę odegrało poparcie Polskiej Partii Socjalistycznej i jej działających na kolei związków zawodowych. Sprzyjanie przez nie zamachowcom bardzo utrudniało przemieszczanie wojsk wiernych rządowi z terenów Wielkopolski i Pomorza. Nie był to oczywiście decydujący czynnik, bo należy pamiętać o podziałach w koalicji rządowej oraz podziale w samej armii. Brak pełnej kontroli przez rząd nad koleją okazał się jednak czynnikiem, który ostatecznie przeważał szalę na korzyść Piłsudskiego.

Daniel Kores

Zamach był działaniem Piłsudskiego i jego środowiska mającym na celu odsunięcie od władzy skompromitowanej – w ich rozumieniu – elity politycznej oraz naprawę państwa. Ograniczenie czy też demontaż demokracji w Polsce były tylko środkiem, który według Piłsudskiego prowadził do celu, jakim był właśnie ratunek państwa.

Marek Kornat

Przyświecała tu idea wzmocnienia państwa za cenę ograniczenia demokracji, a w każdym razie Sejmu. Nie jestem przekonany, czy dało się to osiągnąć inaczej jak poprzez przewrót zbrojny. Nie wchodząc w tym miejscu w ocenę konsytuacji kwietniowej, należy powiedzieć, że to, co było przedmiotem nowelizacji Konstytucji z 2 sierpnia 1926 roku – stanowiło absolutną konieczność państwową, aby zaradzić destabilizacji kraju. Musimy pamiętać, że władza rządowa w latach 1919–1926 była bardzo słaba. Występowało rozbitcie partyjne, które przybrało postać rozdrobnienia (17 stronnictw w Sejmie I kadencji). Nasilało się przechodzenie posłów z jednego ugrupowania do drugiego, co wywoływało dużą destabilizację. Zmiany na stanowiskach

ministerialnych przybrały postać chroniczną. Poczynając od rządu Paderewskiego do trzeciego gabinetu Witosy mieliśmy aż 9 ministrów, nie wspominając jeszcze o trzech kierownikach resortu. Większość rządową mogły stworzyć tylko stronnictwa polskie, bo parlamentarzyści reprezentujący mniejszości narodowe występowali zazwyczaj przeciw rządowi.

Tomasz Krzemiński

Z perspektywy czasu uważam to za przełomowy krok w stronę ograniczenia demokracji, a nawet znaczącej redukcji podstawowych praw obywatelskich (m.in. w odniesieniu do wolności słowa). Należy natomiast uwzględnić ówczesną sytuację geopolityczną i wewnętrzną młodego państwa, wielu jego obywateli widziało jedynie w ujęciu władzy przez „człowieka silnej ręki” możliwość wzmocnienia państwa – jedyną taką postacią, posiadającą ogromny autorytet był wówczas Piłsudski.

Lech Krzyżanowski

Niestety, jako przełomowy krok w stronę ograniczenia demokracji. Zmiany ordynacji wyborczej, okoliczności uchwalenia konstytucji kwietniowej, komisaryczne władze komunalne, a przede wszystkim deptanie praw człowieka – lista dowodów na brak szacunku dla demokracji jest długa. Tymczasem „ratunek państwa”, które 13 lat po tej akcji ratowniczej znika z mapy świata jest, delikatnie mówiąc, mało skuteczny. Stawiam tezę, że gdyby nie było przewrotu majowego, państwo polskie przetrwałoby dokładnie tak samo długo, znajdując się do tego czasu w bardzo podobnej kondycji gospodarczej i militarnej.

Ewa Maj

Powyższy antynomiczny względem siebie zestaw kategorii oznaczałby wybór między opcjami politycznymi: pro- lub antysanacyjnymi. W ten sposób zdradza poglądy polityczne respondenta ankiety. Można raczej postawić pytanie o to, w jakim stopniu zamach przyczynił się do korekty

stanu państwa oraz czy ostatecznie w perspektywie historycznej stał się przesłanką wzmocnienia lub osłabienia państwa. Niewątpliwie przewrót majowy był poprzedzony sygnałami o ogólnospołecznym rozczarowaniu niepodległą Polską oraz o kryzysie zaufania do państwa. Te sygnały znajdowały się w literaturze pięknej. Odnaleźć je można w twórczości Tadeusza Dołęgi-Mostowicza, Zofii Nałkowskiej, Włodzimierza Perzyńskiego, Stefana Żeromskiego. Były też klarowne w publicystyce politycznej, szczególnie w dorobku ówczesnej prasy ogólnoinformacyjnej oraz opiniotwórczej.

Teresa Maresz

Zamach majowy należy traktować jako moment przełomowy prowadzący do ograniczenia demokracji. Zmiana władzy dokonała się siłą, w wyniku zbrojnego wystąpienia przeciw legalnym, konstytucyjnym władzom, a nie poprzez mechanizmy demokratyczne. Skutkiem tych wydarzeń było wzmocnienie rządów autorytarnych, doszło do osłabienia roli parlamentu na rzecz wzmocnienia władzy wykonawczej. Tym samym nastąpiło stopniowe odchodzenie od zasad demokracji parlamentarnej, co było sprzeczne z ideą „ratowania państwa” metodami zgodnymi z prawem.

Włodzimierz Mędrzecki

Zamach majowy był kluczowym momentem walki o kształt odrodzonego państwa, prowadzonej między obozem rzeczników Polski narodowo-katolickiej a zwolennikami Rzeczypospolitej liberalno-demokratycznej. Walka ta trwała od jesieni 1918 roku. Jej epizodami były kolejne wybory parlamentarne, zabójstwo prezydenta Gabriela Narutowicza czy kryzys polityczny końca 1923 roku. Choć trzeba podkreślić zdolność klasy politycznej do kompromisów – jak choćby w przypadku konstytucji 1921 roku.

Dokonując przewrotu, Józef Piłsudski zamknął możliwość pokojowej zmiany władzy. Co więcej, potwierdził to stanowisko w roku 1930, a jego następcy zmianami prawno-ustrojowymi 1935 roku. W tej sytuacji nie ma wielkiego

znaczenia przekonanie zamachowców, że w maju 1926 roku obronili demokrację przed zagrożeniem dyktatury nacjonalistyczno-klerykalnej. Szybko okazało się, że dla Piłsudskiego i jego ludzi ważniejsze było, kto rządzi, niż jak rządzi. Po kilku latach sanacyjny niegdyś demokrata potrafi być skrajnym konserwatystą mierzącym o elicie narodu (Walery Sławek) lub nacjonalistą w duchu generałów palących cerkwie na Chełmszczyźnie. Demokraci „patrzyli w inną stronę” (jak Juliusz Poniatowski) albo tworzyli Stronnictwo Demokratyczne (January Grzędziński).

Janusz Mierzwa

System polityczny jest środkiem, a nie celem. Podobnie nie można traktować demokracji w kategoriach absolutu. Demokracja ma sens, gdy zaspakaja potrzeby, oczekiwania społeczne, ale jednocześnie nie osłabia kluczowego z punktu widzenia jednostki bezpieczeństwa. Z drugiej strony wiemy, że systemy autorytarne lepiej sobie radzą na krótkich dystansach, podczas gdy demokracje efektywniej funkcjonują w dłuższej perspektywie czasowej.

Patrząc na przewrót majowy raczej jako ratunek dla państwa. Demokratyczna II RP nie wykorzystała swoich szans. Proces unifikacji i modernizacji przebiegał zbyt wolno, a okno w dziejach, które to państwo miało do swojej dyspozycji, było nieduże. To oczywiście historia kontryfaktyczna, ale z mojej perspektywy system pomajowy lepiej radził sobie z tymi wyzwaniami, niż robiłaby to demokracja (zwłaszcza w tym parasywym, dubanowiczowskim wydaniu).

Przemysław Olstowski

Jak wynika z odpowiedzi na punkt 2, u źródeł marszu Piłsudskiego i jego zwolenników po władzę leżał zarówno zamiar ratowania chylącej się w ich głębokim pojęciu ku upadkowi nawy państwowej, jak i ograniczenia władzy parlamentu w celu usprawnienia ustroju państwa i zwiększenia sprawczości państwa na różnych poziomach jego aktywności. W efekcie zmian, jakie nastąpiły w wyniku zamachu majowego, państwo

polskie z pewnością stało się państwem znacznie bardziej sprawnym, a poprzez podkreślanie suwerenności swej polityki zagranicznej więcej niż dotąd znaczącym w układzie sił międzynarodowych do czasu demontażu porządku wersalskiego w końcu lat trzydziestych. Jednocześnie nastąpiło – do końca lat dwudziestych – całkowite zastąpienie rządów parlamentarno-gabinetowych przez rządy autorytarne, oparte na autorytecie Marszałka, w których najważniejsze decyzje zapadały za jego akceptacją w obrębie wąskiego kręgu jego najbliższych współpracowników. Towarzyszyła temu zmiana ze strony obozu władzy filozofii formowania ciał przedstawicielskich na szczeblu parlamentu oraz wszystkich szczebli samorządu terytorialnego. Aktywność społeczeństwa w pracy dla państwa (co miało znaczenie zasadnicze) wyrażać się miała poprzez uczestnictwo w organizacjach społecznych i zawodowych, które w wymiarze politycznego przedstawicielstwa zastąpić miały partie polityczne, przedstawiane jako czynnik hamujący rozwój społeczny poprzez promowanie i realizację różnych partykularnych interesów. W efekcie jednak kosztem dotychczasowych partii i stronnictw rozwijały się – przy wsparciu administracji lokalnej – ugrupowania obozu władzy (BBWR, a z kolei OZN) otoczone różnymi pro rządowymi bądź politycznie zneutralizowanymi organizacjami społecznymi, co zamiast dotychczasowego, jakkolwiek ułomnego pluralizmu politycznego i organizacyjnego tworzyło jeszcze bardziej ułomny państwowy klientelizm. W tym sensie zamach majowy, będący próbą usprawnienia państwa (i owocujący w następnych kilkunastu latach II Rzeczypospolitej licznymi efektywnymi działaniami na rzecz modernizacji państwa i społeczeństwa), stanowił jednocześnie krok w kierunku znaczącego ograniczenia demokracji w wymiarze praw politycznych i obywatelskich, zarówno społeczeństwa polskiego, jak i mniejszości narodowych. Krok w kierunku zastąpienia autentycznej dotąd (nawet jeśli w różnych punktach problematycznej) demokracji przedstawicielskiej przez system zaimplementowany przez władzę, zasadzający się na ominięciu i z czasem likwidacji dotychczasowych struktur i reguł uprawiania polityki przedstawicielskiej na rzecz takiego, w którym społeczeństwo otrzyma *de facto* iluzję samodzielnego wybierania swoich

przedstawicieli za pośrednictwem związków i stowarzyszeń społecznych, popieranym bądź wprost organizowanym i wskazanym przez obóz władzy uważający się po śmierci Marszałka 12 maja 1935 roku za obóz spadkobierców Józefa Piłsudskiego. Należy jednak mieć na uwadze, mówiąc o ograniczaniu demokracji po maju 1926 roku, że wolności demokratyczne i prawa obywatelskie podlegały ograniczeniom już w okresie przedmajowym, w szczególności w obszarze praw świata pracy i jego organizacji, jak też praw mniejszości narodowych.

Jacek Pietrzak

Nie ma żadnego przekonującego dowodu, że przewrót był „ratunkiem państwa”, a dalsze trwanie demokracji parlamentarnej oznaczałoby permanentny chaos czy nawet wojnę domową (tak jak np. później w Hiszpanii). Nie oznacza to, że system polityczny przed majem był pozbawiony słabości, a konflikty polityczne niepokojących przejawów. Nie ulega natomiast wątpliwości, że przewrót majowy zapoczątkował budowę specyficznego systemu autorytarnego: bez istotnych zmian ustrojowych do 1935 i bez formalnej likwidacji instytucji demokratycznych na 13 lat władza znalazła się w rękach jednej grupy politycznej. Grupy stopniowo, ale systematycznie ograniczającej prawa opozycji i coraz bardziej skłonnej do lekceważenia zasad państwa prawa oraz represjonowania przeciwników.

Grzegorz Radomski

Zamachy stanu w międzywojennej Europie stały się zaczątkiem systemu autorytarnego. Nie zmienia tego fakt, iż dyktatorzy zwykle dążyli do prawnego zalegalizowania przejęcia władzy. W Polsce symbolicznym wydarzeniem był wybór Piłsudskiego na urząd prezydenta. Wprawdzie oferowanego mu stanowiska nie przyjął, to zamach nie okazał się krótkim przesileniem, które miało obronić „majestat Rzeczypospolitej”, ale początkiem erozji systemu demokratycznego. Z czasem tendencje autorytarne narastały, czego dowodem zmiany personalne, wybory brzeskie czy ustawa prasowa. Przyzwolenie na opozycję,

bez realnej możliwości przejęcia przez nią władzy, było tylko zabiegiem socjotechnicznym umożliwiającym przejmowanie części jej programu oraz ułatwiającym proces depolityzacji.

Dariusz Rogut

Zwolennicy tej interpretacji (często związani z tradycją obozu sanacyjnego) argumentują, że działania Józefa Piłsudskiego były reakcją na poważny kryzys polityczny. Jako argumenty podają bardzo częste zmiany rządów w latach 1918–1926, konflikty partyjne i niestabilne koalicje, spadający autorytet parlamentu, obawę przed paraliżem państwa. Według tej interpretacji przewrót miał ustabilizować władzę wykonawczą i ograniczyć chaos partyjny.

Marek Sioma

Wojskowego zamachu stanu Józefa Piłsudskiego 1926 roku nie można uznać za „ratunek państwa”, ale też nie oznaczał on „klęski państwa”. Zamach ten był na tyle wyjątkowy na mapie ówczesnej Europy i na tyle wsobny, że uznaję go za tragiczny punkt w dziejach polskiego międzywojnia, a jednocześnie punkt zwrotny, przede wszystkim w zakresie polityki. Piłsudczycy, na czele z Marszałkiem, po maju 1926 roku konsekwentnie dążyli do zmiany ustroju, ograniczali zdobycze demokracji, wzmacniali rolę jednostki, a jednocześnie nie zdołali zmienić ustroju na autorytarny prawie do śmierci Józefa Piłsudskiego, *nomen omen* 12 maja 1935 roku. Stworzyli (nawet po 1935 roku) quasi dyktaturę ze sferą dyktywną obejmującą większość płaszczyzn funkcjonowania państwa, ale nie podporządkowali sobie społeczeństwa, nie zlikwidowali pluralizmu politycznego, nie zamienili Polski w narodowosocjalistyczne państwo pracy czy też w sowieckie państwo pracy niewolniczej. Polska pozostała Polską dla zdecydowanej większości mieszkańców (nie tylko Polaków) z ich codziennymi troskami i zmartwieniami. Nie zaryzykowałbym też tezy, że bezrobocie, bieda, pauperyzacja społeczeństwa, niski poziom edukacji i opieki zdrowotnej to wynik zamachu stanu. Były one, i nie tylko one, konsekwencją wielu

czynników, z których za najważniejszy postrzegam brak możliwości normalnego rozwoju narodu we własnym państwie przez ponad 123 lata, a dla niektórych obszarów II Rzeczypospolitej ponad półtora wieku.

Jarosław Tomaszewicz

Wbrew pozorom te dwie oceny nie są sprzeczne. Piłsudski – w swoim mniemaniu – ratował państwo, ograniczając „przerosty” demokracji („partyjniactwo”, „samowładztwo”). Podejmowanych wtedy decyzji nie można oceniać według wspólnego systemu wartości, w którym dobro państwa utożsamiane jest z liberalną demokracją przedstawicielską.

Grzegorz Zackiewicz

Trudno zakwestionować pogląd, że przewrót majowy był autentyczną próbą wzmocnienia państwa, którego liczne słabości pozostawały w połowie lat dwudziestych aż nadto widoczne i którego położenie międzynarodowe, zwłaszcza w świetle ustaleń, które zapadły w Locarno jesienią 1925 roku, uległo znaczącemu pogorszeniu. Powrót Piłsudskiego do władzy niewątpliwie miał na celu przebudowę ustrojową Polski, nadanie priorytetowego znaczenia kwestiom bezpieczeństwa i przygotowanie Rzeczypospolitej do spodziewanej w bliższej lub dalszej perspektywie wojny. Jak słusznie wskazuje wielu badaczy, szereg działań idących w tym kierunku po 1926 roku rzeczywiście podjęto. Bardzo szybko został wprowadzony model organizacji naczelnych władz wojskowych postulowany przez Marszałka. Piłsudczykom udało się doprowadzić, zwłaszcza w latach 1932–1934, do znaczącej poprawy sytuacji międzynarodowej kraju. Przyspieszeniu uległy działania zmierzające do integracji wewnętrznej państwa poprzez zacieśnianie podziałów zaborowych. Podjęto – utrudnione z obiektywnych przyczyn w warunkach Wielkiego Kryzysu – wysiłki modernizacyjne, na różne sposoby starano się wzmacniać potencjał militarny Rzeczypospolitej.

Ostateczny bilans rządów obozu pomajowego trudno wszakże uznać za korzystny. Cel

nadrzędny, którym było trwałe utrzymanie niepodległego bytu państwowego, nie został bowiem osiągnięty. Klęska z 1939 roku, nawet jeśli przyjmiemy, że w ówczesnych uwarunkowaniach międzynarodowych nieunikniona, skłania do wniosku, że Piłsudski i jego ludzie, którzy skutecznie podważyli istniejący do 1926 roku porządek polityczny i którzy nie bez racji wskazywali na liczne słabości państwa polskiego w okresie przedmajowym, nie zdołali zaproponować po przewrocie majowym rozwiązań, które pozwoliłyby uchronić Rzeczpospolitą przed upadkiem. Odrębnym pytaniem, na które nigdy nie będzie jednak odpowiedzi, pozostaje kwestia scenariuszy alternatywnych. Z oczywistych względów nigdy nie dowiemy się, jak ewentualna klęska Piłsudskiego w maju 1926 roku wpłynęłaby na rozwój wydarzeń w Polsce. Możemy jedynie spekulować, czy w warunkach dalszego trwania systemu demokratycznego (a być może – jeśli już wkraczamy na pole historii alternatywnej – w realiach prawicowej dyktatury) możliwe byłyby korekty ustrojowe, rozładowanie napięć w obrębie korpusu oficerskiego, reformy gospodarcze, działania modernizacyjne, a szerzej integracja wewnętrzna państwa i zwiększenie jego potencjału obronnego.

Wydarzenia z maja 1926 roku były też oczywiście istotnym etapem na drodze do demontażu systemu demokracji parlamentarnej w Polsce, usankcjonowanego przyjęciem kilka lat wcześniej konstytucji marcowej. Zarazem skłaniam się ku opinii, że po dramatycznych wydarzeniach z grudnia 1922 roku i po tragicznej śmierci prezydenta Gabriela Narutowicza szanse przetrwania dotychczasowego systemu politycznego były w istocie już niewielkie, a kwestią czasu pozostawało przesilenie o dalekosiężnych konsekwencjach. Zgadzam się z obecną w historiografii opinią, że jeśli nie u schyłku 1922 roku, to najpóźniej wiosną 1923 roku, gdy powstał tzw. rząd Chjeno-Piasta, Piłsudski stracił resztki szacunku do politycznych antagonistów i przestał wierzyć w sens układania się z nimi na zasadzie kompromisu. Warto w tym miejscu przypomnieć słynne wystąpienie Marszałka wygłoszone na bankiecie w hotelu „Bristol” w Warszawie 3 lipca 1923 roku. To właśnie tam padły dosadne i bardzo brutalne słowa o „zapłutym potwornym karle

na krzywych nóżkach”, także o „szajce” i „bandzie”, która ponosi moralną odpowiedzialność za śmierć pierwszego prezydenta Rzeczypospolitej. Zważywszy na to, że po umownej drugiej stronie politycznej barykady (i nie tylko politycznej, bo dotyczyło to przecież także części korpusu oficerskiego; same podziały polityczne były oczywiście bardziej skomplikowane) głęboka niechęć czy wręcz nienawiść do Piłsudskiego i sympatyzujących z nim środowisk była niezwykle silną motywacją, szanse na kompromis systematycznie malały.

Rzecz jasna to ludzie tworzą historię, podejmując takie lub inne decyzje, a deterministyczne stwierdzenia, jakoby pewne wydarzenia były nieuniknione, należy uznać za wątpliwe. Trudno jednakże oprzeć się wrażeniu, że perspektywa ustanowienia rządów autorytarnych w Polsce stawała się od przełomu lat 1922 i 1923 coraz bardziej prawdopodobna, a gdyby nie stało się to w maju 1926 roku, zapewne mogłoby się dokonać w przeciągu kolejnych miesięcy, najpóźniej kilku lat w warunkach głębokiego załamania gospodarczego. Warto przy tym uwzględnić fakt, że wpływ na atmosferę polityczną w kraju w połowie lat dwudziestych miały bardzo negatywne dla dużej części społeczeństwa wspomnienia związane z niedawnym załamaniem sytuacji gospodarczej w czasie hiperinflacji, pamięć o tym, co wydarzyło się na ulicach Krakowa i kilku innych polskich miast w listopadzie 1923 roku, ale też podsycane informacjami płynącymi z zagranicy narastające przekonanie o dysfunkcjonalności demokracji parlamentarnej.

Jolanta Załęczny

Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna i nie wynika tylko z poglądów pro- czy antypiłsudczykowskich. Wydaje się logiczne, że gdyby Piłsudski chciał ratować państwo, powinien zostać prezydentem czy premierem. Podejmowane po maju 1926 kroki prawne (nowela sierpniowa, powstanie BBWR, ustawodawstwo sanacyjne z 1930 czy wreszcie konstytucja kwietniowa) prowadziły do odejścia od demokracji w stronę rządów autorytarnych.

Stanisław Żerko

Józef Piłsudski był postacią w połowie lat 20. anachroniczną. Moja ocena wydarzeń majowych i ich konsekwencji w postaci sanacyjnej dyktatury jest zdecydowanie negatywna. Nie może tego przyćmić blask Gdyni czy Centralnego Okręgu Przemysłowego. Sanacja nie rozwiązała ani jednego większego problemu, których rozwiązanie wypisał sobie na sztandarach Piłsudski i jego obóz. Międzynarodowa koniunktura gospodarcza, korzystna dla Polski,

została w 1929 roku gwałtownie przerwana wybuchem wielkiego światowego kryzysu gospodarczego. W Polsce zbiegł się on z zaostreniem kursu przez dyktaturę Piłsudskiego wobec opozycji, czego symbolem był Brześć, fałszerstwa wyborcze i narzucenie (nielegalnie prawnie) niedemokratycznej konstytucji tzw. kwietniowej. Szczególny wstręt wzbudza zaś mściwość zwycięzców, czego przykładem jest zamordowanie gen. Zagórskiego i uwięzienie generałów Tadeusza Rozwadowskiego i Juliusza Malczewskiego.

4

Który moment wydarzeń majowych z 1926 roku uważa Pani/Pan Profesor za szczególnie istotny, a jednocześnie najbardziej niedoceniany w historiografii, czyli opisach tego wydarzenia? Czy było to spotkanie na Moście Poniatowskiego, postawa rządu, decyzje wojska, zachowanie prezydenta Wojciechowskiego czy reakcje opinii publicznej (lub inne) i dlaczego?

Arkadiusz Adamczyk

Przyjęło się, że przewrót to wojsko i miasta, natomiast brak docenienia w historiografii reakcji polskiej wsi. Tymczasem z punktu widzenia polskich chłopów był to wybór między dwoma autorytetami: urzędującym premierem, którego zasług dla polskiej wsi nie można przecenić, i człowiekiem uznawanym – jak wskazują ówczesnie wytworzone źródła – za wybawiciela, który ocalił polską wieś od kolektywizacji w wydaniu sowieckim.

Małgorzata Dajnowicz

Szczególnie istotny, spektakularny i wymowny jest moment spotkania na Moście Poniatowskiego. Jest to symbolika spotkania i rozejścia, mostu, pomostu, ale i różnych kierunków, przeciwstawnych – bohaterów, rozejścia w różnych kierunkach. Symbolikę tego momentu można interpretować w wielu wymiarach i na różnorodnych płaszczyznach.

Joanna Dufurat

Najbardziej niedoceniona kwestia w historiografii to bardzo umiarkowana reakcja ogółu społeczeństwa. Poza Warszawą nigdzie nie doszło do istotnych zaburzeń, przejęcie władzy nastąpiło w sposób płynny, a zapewne z perspektywy bardzo dużej części społeczeństwa wręcz niezauważalny.

Zbigniew Girzyński

Każdy ze wskazanych momentów miał bardzo istotne znaczenie i w pewnym sensie bez każdego z nich wydarzenia mogły potoczyć się inaczej. Za kluczową uważam jednak decyzję i postawę wojska. Ze względu na zbrojny charakter starć to właśnie stanowisko większości oddziałów sprawiło, że szala zwycięstwa w tym konflikcie przechyliła się na korzyść Józefa Piłsudskiego. Był on dla większości żołnierzy, oficerów i przedstawicieli generalicji osobą traktowaną jako najwyższy autorytet. W momencie próby większość z nich stanęła więc, zapewne niejednokrotnie mimo poważnych dylematów, po stronie marszałka Piłsudskiego. To właśnie ten czynnik w decydujący sposób przesądził o przebiegu i rezultacie wydarzeń majowych.

Niedoceniane momenty maja

12 maja ok. 17:00

Spotkanie na Moście Poniatowskiego • Zderzenie dwóch postaw • Kategorieczne odrzucenie szantażu zbrojnego przez prezydenta Stanisława Wojciechowskiego • Przejście od politycznej demonstracji do otwartej walki bratobójczej

14/15 maja

Decyzja o dymisji • Kapitulacja legalnego rządu Witosa i rezygnacja prezydenta Wojciechowskiego

Wniosek: Historycy wskazują, że rezygnacja legalnych władz była kluczowa. Decyzja o ustąpieniu, podjęta w imię odpowiedzialności za naród, uratowała państwo przed eskalacją i pełnoskalową wojną domową.

Maciej Górny

Kolejne decyzje Stanisława Wojciechowskiego uderzają mnie jako dojrzałe, zwłaszcza w zestawieniu z teatralnym zachowaniem innych uczestników tych wydarzeń. Taki charakter miała zarówno odmowa natychmiastowej kapitulacji, jak i decyzja o zaprzestaniu walki.

Paweł Grata

Momenty przełomowe moim zdaniem były dwa. Pierwszy to szerokie poparcie lewicy, w tym PPS, dla Józefa Piłsudskiego, wynikające z doświadczeń pierwszego rządu Chjeno-Piasta, drugim była na pewno „kapitulacja” rządu Wincenego Witosa, która pozwoliła z jednej strony na ograniczenie strat w bratobójczych walkach, ale z drugiej oznaczała zgodę na przejęcie władzy przez obóz Józefa Piłsudskiego i późniejszą tego faktu prawną „notyfikację”.

Dariusz Jeziorny

Za najistotniejszy uznaję moment podjęcia regularnej bitwy między stronami, gdy polscy żołnierze strzelali do siebie nawzajem z zamiarem zabicia przeciwnika. Fakt ten najbardziej uderzał w autorytet państwa jako takiego. Tzw. zwykli

ludzie, którzy zresztą też ginęli, musieli nagle zająć jakieś stanowisko. Gdyby nie postawa prezydenta Wojciechowskiego, walki mogłyby się przeciągnąć i pochłonąć o wiele więcej ofiar.

Krzysztof Kawalec

Decydujące było zebranie przez Piłsudskiego wojska i użycie go jako argumentu politycznego. Nie ma potrzeby spekulować na temat przebiegu rozmowy na Moście Poniatowskiego: gdyby prezydent Wojciechowski ugiął się i zgodził pod naciskiem na odwołanie rządu, zostałyby zrobiony precedens działania pozaprawnego ze wszystkimi łatwymi do przewidzenia konsekwencjami w postaci powtórzenia się tego rodzaju precedensów w przyszłości. Oznaczałoby to uśmiercenie systemu demokracji parlamentarnej – a co za tym idzie, skutek podobny jak w zrealizowanym scenariuszu wydarzeń.

Jerzy Kirszak

Niedoceniane są motywy Marszałka Józefa Piłsudskiego wynikające przede wszystkim ze zmieniającej się na niekorzyść sytuacji międzynarodowej wokół Polski [zob. odpowiedź na pytanie 3.].

Podczas wypadków majowych szczególnie istotne było zachowanie prezydenta Wojciechowskiego. Najpierw 12 maja, wbrew

przeświadczeniu Piłsudskiego liczącego na to, że kilkudziesięcioletnia przyjaźń, która ich łączyła, spowoduje, iż prezydent po rozmowie na Moście Poniatowskiego udzieli dymisji rządowi Witosy, Wojciechowski jednak stanął twardo na gruncie obrony legalizmu. Wreszcie rozkaz dowódcy wojsk rządowych gen. Tadeusza Rozwadowskiego, nakazujący „dostać w swe ręce przywódców ruchu, nie oszczędzając ich życia” (będący w istocie rozkazem zabicia Piłsudskiego), zamykał drzwi do negocjacji. Ostatecznie 14 maja, aby ratować Polskę przed prawdopodobną wojną domową oraz możliwym zagrożeniem zewnętrznym, prezydent RP wystąpił z wnioskiem o zawieszenie broni.

Jarosław Kłaczek

Wydaje mi się, że najmniej zwraca się uwagę na postawy społeczeństwa polskiego. Brak także jakichś szerszych analiz postaw mniejszości narodowych wobec tego zdarzenia. Czytałem ostatnio dużo listów z tego czasu pisanych przez młodego studenta pochodzącego ze Śląska Cieszyńskiego. Studiował on w Warszawie od 1925 do 1929 roku. Jego spostrzeżenia ówczesnej Warszawy wskazują na istotne problemy społeczne, jakie dotykały zwykłych ludzi. W stolicy, czyli teoretycznie w miejscu, gdzie powinno być najwięcej ofert pracy, panowało stosunkowo duże bezrobocie. Zatrudnianie bezrobotnych do odśnieżania ulic w styczniu i lutym 1926 roku nie rozwiązywało problemów (śnieg zresztą miał szybko wówczas stopnieć). Wspomniany student, dobry analityk zjawisk społecznych, sam pisał w marcu 1926 roku, że Polsce potrzebna jest jakaś odmiana, że potrzebny jest silny przywódca. Trend tak sprzyjający dyktatorom więc narastał. Coraz więcej ludzi było rozczarowanych systemem demokratycznym, „szklane domy” nie powstały, hiperinflacja zabrała oszczędności (jeśli w ogóle były). Idealny moment na wzięcie władzy siłą.

Daniel Koreś

Zasadniczo za najbardziej istotne i zarazem niedoceniane w historiografii uważam to, co się zdarzyło przed zamachem majowym, a nie w jego

trakcie. Działania zakulisowe zwolenników Marszałka trwające od jesieni 1925 roku świadczą o postawie aktywistycznej środowiska piłsudczykowskiego. Ciągłe nie jest jasne (i być może nigdy nie zostanie w pełni naświetlone), w jakim stopniu realizowano wolę i polecenia Piłsudskiego, a ile w tym było własnej inicjatywy. Uważam bowiem, że impuls dał Marszałek, lecz jego najbliżsi współpracownicy oraz szerzej pojmowane środowisko odegrali rolę wiodącą w przebiegu majowym. Dynamika wydarzeń od 12 do 15 maja 1926 roku była już tylko stosunkowo łatwą do przewidzenia konsekwencją wcześniej podejmowanych działań.

Marek Kornat

W moim przekonaniu nie ma takich obszarów związanych z wypadkami majowymi 1926 roku, które byłyby eksplorowane źródłowo. Jednym z takich pól pozostawało stanowisko Związku Sowieckiego wobec tych wydarzeń, ale monografia Mariusza Wołosa (*O Piłsudskim, Dmowskim i zamachu majowym. Dyplomacja sowiecka wobec Polski w okresie kryzysu politycznego 1925–1926*, Kraków 2013) przyniosła dużą porcję wiedzy, pokrywając ten obszar zadowalająco.

Oczywiście pozostają takie sprawy, jak np. bierność generała Władysława Sikorskiego, który był w maju 1926 roku dowódcą Okręgu Korpusu Nr VI we Lwowie. Powstaje pytanie o motywację jego postępowania, tłumaczonego przezeń obawami przed możliwą rewoltą ukraińską albo jakimś poruszeniem się Sowieców. Tu jednak mamy przykład sprawy, której nie da się zapewne zilustrować żadnymi źródłami.

Tomasz Krzemiński

Według mnie kluczowa, a jednocześnie niedoceniana w historiografii jest postawa prezydenta Stanisława Wojciechowskiego. Bezwarunkowo stanął on po stronie legalnego rządu, choć zdecydowanie jego sympatie polityczne ulokowane były bliżej zwolenników Piłsudskiego. Zrzeczenie się przez niego najwyższego urzędu wyraźnie wskazywało na to, że nie zamierza legitymować władzy zamachowców.

Lech Krzyżanowski

Stawiam na postawę rządu Wincentego Witosa i prezydenta Stanisława Wojciechowskiego. Gdyby upierali się przy walce „do ostatniej kropli krwi” (prawo do żądania takiej daniny stało za nimi), mielibyśmy do czynienia z wojną domową o gigantycznej skali. A w konsekwencji prawdopodobnie z tak wielką polaryzacją postaw oraz tak obszernymi rachunkami wzajemnych krzywd, że zakopywanie tych szaińców trzeba byłoby mierzyć pokoleniami. Ustąpić w imię wyższych racji, mimo iż słuszność jest po mojej stronie – to takie niepolskie. Szczęśliwie w tym wypadku zostało zastosowane.

Ewa Maj

Dla mnie centralnym zagadnieniem jest wątek komunikacji politycznej, poprzedzającej zamach oraz oddziałującej na jego przebieg. Cenne jest zwrócenie uwagi na obecność mediów (prasa, radio) w tworzeniu atmosfery politycznej. W dalszym ciągu brakuje nam pogłębionej wiedzy o postawie poszczególnych warstw i klas społecznych. Nadal nie do końca wiemy, jaki był odbiór społeczny i (bez)pośredni stosunek do przewrotu poszczególnych grup społecznych z podziałem na wiek, płeć, wykonywany zawód, kondycję materialną i status społeczny. Brakuje pogłębionych refleksji o poziomie ich dojrzałości politycznej w kontekście reagowania na wieści o zamachu.

Teresa Maresz

Za moment szczególnie ważny, a zarazem często niedoceniany w opisach wydarzeń majowych 1926 roku, można uznać postawę prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w końcowej fazie kryzysu. Wojciechowski, pozostając wierny zasadom konstytucyjnym, jednocześnie doszedł do przekonania, że dalsze prowadzenie walk doprowadziłoby do eskalacji konfliktu oraz do zwiększenia liczby ofiar. Ten aspekt wydarzeń bywa marginalizowany, gdyż nie wpisuje się w narrację koncentrującą się na roli Józefa Piłsudskiego ani na ujęciu zamachu wyłącznie jako

wojskowego przewrotu. Tymczasem spotkanie na Moście Poniatowskiego wyraźnie pokazało dylematy legalnej władzy państwa oraz ciężar odpowiedzialności za los państwa w sytuacji głębokiego kryzysu.

Włodzimierz Mędrzecki

Nie będę oryginalny, wskazując na spotkanie Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego i Józefa Piłsudskiego na Moście Poniatowskiego. W obliczu zdecydowanej postawy głowy państwa Józef Piłsudski musiał podjąć decyzję – ugiąć się wobec prawa i zasad rządzących demokracją parlamentarną albo wejść na drogę polityki posługującej się argumentem siły.

Janusz Mierzwa

Pewnie z dni majowych najbardziej do mnie przemawia postawa prezydenta Wojciechowskiego. Z jednej strony strażnik konstytucji, który robi 12 maja to, co zrobić musiał, a z drugiej rezygnacja ze stanowiska w poczuciu odpowiedzialności za państwo; wola do tego, by nie przenosić walk poza Warszawę, co z punktu widzenia polskiej racji stanu byłoby katastrofalne.

Przemysław Olstowski

Na to, że wydarzenia nabrzmiewające od godzin rannych dnia 12 maja 1926 roku doszły do punktu, za którym możliwe było już jedynie starcie zbrojne, złożyło się wiele momentów, które potem uznane zostały za historyczne. Podobnie w odniesieniu do tego etapu wydarzeń majowych, który nastąpił już po otwarciu ognia przez oddziały wierne rządowi.

Marszałek, obserwując przesilenie rządowe związane z gabinetem Skrzyńskiego, które rozpoczęło się 20 kwietnia 1926 roku, liczył się z tym, że potrwa ono dłużej niż w przypadku tego, które w listopadzie poprzedniego roku doprowadziło do upadku rządu Grabskiego. Zapewne też już wówczas liczył się z koniecznością użycia wojska jako środka nacisku na rząd i prezydenta Rzeczypospolitej, a także na sfery

sejmowe. Powstanie rządu Witos 10 maja 1926 roku uznał za akt wrogi wobec siebie. Konfiskata wywiadu, jakiego udzielił tego dnia „Kurierowi Porannemu”, jak też posunięcia władz wojskowych z 11 maja wymierzone w jego stronników (w tym gen. Gustawa Orlicza-Dreszera, liderującego zwolennikom Marszałka w wojsku) mogły uruchomić reakcję piłsudczyków w postaci ściągnięcia w rejon Sulejówka jeszcze 11 maja i w nocy z 11/12 maja wiernych Komendantowi pułków piechoty i kawalerii dowodzonych przez zaufanych oficerów pochodzenia legionowego. Trudno też powiedzieć, co by było, gdyby Piłsudski zastał prezydenta Wojciechowskiego w Belwederze jeszcze przed jego wyjazdem do Spały przed południem 12 maja. Tak czy inaczej, Piłsudski po powrocie ze stolicy zarządził we wczesnych godzinach popołudniowych marsz do Warszawy. Rozmowa na Moście Poniatowskiego z prezydentem Wojciechowskim około godz. 17.00 była kolejnym ważnym momentem. Brak porozumienia spowodował w tej sytuacji konieczność walki. Impas mógłby oczywiście potrwać dłużej, gdyby oddziały wierne rządowi nie otworzyły ognia jako pierwsze (Piłsudski swoim podkomendnym tego zakazał). Kolejnym istotnym momentem, w perspektywie rozstrzygającym, była szybka akcja wojsk Marszałka, które wobec zablokowania Mostu Poniatowskiego uderzyły przez Most Kierbedzia i szybko dotarły na Plac Zamkowy i dalej w kierunku śródmieścia, zajmując wiele kluczowych gmachów, a co najważniejsze – wszystkie węzły łączności, co dało im wiedzę o sytuacji w kraju i możliwość opóźnienia transportów z pomocą dla wojsk rządowych. Szybsze przybycie w większej liczbie własnych posiłków w połączeniu z lepszym dowodzeniem po stronie własnego sztabu przyniosło piłsudczykom sukces.

Jacek Pietrzak

Odnoszę wrażenie, że nie zawsze docenia się znaczenie animozji i konfliktów w korpusie oficerskim Wojska Polskiego, będących wynikiem jego skomplikowanej „genealogii” (oficerowie z armii zaborczych, zwłaszcza austriackiej i rosyjskiej oraz legionieści). Na uwagę zasługuje także rola takich postaci jak gen. Gustaw

Orlicz-Dreszer czy płk Józef Beck, którzy faktycznie kierowali zwycięską operacją militarną. Więcej miejsca poświęciłbym niedocenianej, moim zdaniem, postaci prezydenta RP Stanisława Wojciechowskiego. Podkreśliłbym jego zdolność do podejmowania trudnych decyzji w tym czasie: najpierw „nie” wobec dyktatu Piłsudskiego, a następnie rezygnacja, która prawdopodobnie zapobiegła przekształceniu konfliktu w pełnoskalową wojnę domową. Niedosyt budzą także analizy porównawcze przewrotu majowego w kontekście zamachów stanu w ówczesnej Europie i dróg do systemów autorytarnych.

Grzegorz Radomski

Najistotniejsza wydaje się decyzja o podaniu się rządu do dymisji oraz zaprzestanie walk. Zapobiegło to wojnie domowej i dalszym ofiarom. Przypomnieć tu warto, iż liczba ofiar po obu stronach była znacząca. Nie uzyskały też aprobaty działania na rzecz separatyzmu Pomorza czy Wielkopolski proponowane chociażby przez Stefana Sachę. Polityków mających w tym względzie złudzenia wykpił Wincenty Witos, pisząc: „zawsze mieli coś do powiedzenia, niewiele robiąc sobie z tego, że nikt ich nie słuchał. Stanowili oni dużą paczkę w każdym klubie i w każdym z nich byli jednaką zawadą. Panom posłom Rymarowi, Czapińskiemu, Malinowskiemu wydawało się, że każde ich słowo przynajmniej jak Mojżesza na Górze Synaj wstrząśnie posadami sanacji. Tymczasem posady te się nie ruszyły”. Podobnie pisał cytowany już tu Grabski, wskazując, że „zamach majowy uczynił politykę opierającą się jedynie na rozumnych argumentach i apelowaniu do praworządności – pustym frazesem”. Innymi słowy rozmowa jako sposób osiągnięcia celów politycznych została pozbawiona znaczenia.

Dariusz Rogut

Decyzja Stanisława Wojciechowskiego o rezygnacji zakończyła konflikt politycznie, zanim został on rozstrzygnięty wyłącznie militarnie. W systemie II RP to prezydent był formalną głową państwa i zwierzchnikiem sił zbrojnych.

Rezygnacja Wojciechowskiego oznaczała, że legalna władza państwowa sama ustąpiła, otworzyła drogę do przejęcia władzy przez obóz Józefa Piłsudskiego bez dalszej eskalacji przemocy. To właśnie ten moment przekształcił konflikt wojskowy w faktyczną zmianę systemu władzy.

Marek Sioma

Wymienione w pytaniu wydarzenia są dość dobrze rozpoznane i zinterpretowane w historiografii zamachu stanu z maja 1926 roku. Miały swoje znaczenie i są istotne. W mojej ocenie najbardziej niedocenianym momentem jest kryzys polityczny w dniach 5–10 maja 1926 roku. Upadek rządu hr. Aleksandra Skrzyńskiego zwanego „czerwonym liberałem” uznaję za praprzyczynę zamachu. Przyczyną zaś był nie tyle rząd Wincentego Witosa, przywódcy PSL „Piast”, ile niemożność wyłonienia innego szefa rządu, albowiem Witos był dla ugrupowań lewicowych, popierających Piłsudskiego, cytując ówczesnego marszałka Sejmu Macieja Rataja, „czerwoną płachtą”. W ten sposób każda inicjatywa powierzenia misji utworzenia rządu kończyła się odmową kandydata (Jan Dębski) lub fiaskiem rokowań koalicyjnych (Zygmunt Marek), a jednocześnie potęgowała stan niepewności i budowała pozycję Piłsudskiego, którego powrotu do polityki domagali się jego stronnicy z PSL „Wyzwolenie”, Klubu Pracy, PPS, a nawet PSL „Piast”. Na domiar złego dzień przed zaprzysiężeniem rządu Wincentego Witosa prezes „Piasta” rzucił wyzwanie Marszałkowi, wzywając go do stworzenia rządu i suponując, że brak takiego działania będzie dowodził, że „nie zależy mu naprawdę na uporządkowaniu stosunków w państwie”. Nie wiemy, jak zareagował Piłsudski, ale nietrudno to sobie wyobrazić w kontekście treści jego skonfiskowanego wywiadu z 11 maja 1926 roku udzielonego „Kurierowi Porannemu”. *Alea iacta est*. A i tak, zdaniem Rataja, z wywiadu Witosa zostały usunięte fragmenty niepozostawiające wątpliwości odnośnie atmosfery, ale i wzajemnych relacji obu polityków. Witos miał stwierdzić: „Mówią, że Piłsudski ma za sobą wojsko, jeśli tak, to niech bierze władzę siłą... Ja bym się nie ważył tego zrobić; jeśli Piłsudski nie zrobi tego, to, zdaje się, nie ma jednak tych sił za sobą”. Nie było

to jego pierwsze publiczne wyzwanie rzucone Piłsudskiemu, ale przechyliło ono przysłowiową czarę goryczy, doprowadzając do trzydniowego konfliktu nazywanego niekiedy wojną domową.

Jarosław Tomaszewicz

Moim zdaniem najbardziej decydującym – a zarazem niedocenianym – momentem wydarzeń majowych była decyzja przywódców endecji niewszczynania wojny domowej w obronie obalonego rządu. Endecja miała w Poznańskim wystarczająco duże poparcie, by o opór się pokusić.

Grzegorz Zackiewicz

Wydarzenia majowe z 1926 roku mają już tak obszerną literaturę i tak często były przedmiotem rozważań historyków i publicystów, że trudno wskazać jakikolwiek istotny moment, który nie byłby dotąd z różnych punktów widzenia rozpatrywany.

Jeśli chodzi o sam przebieg przewrotu majowego, kluczowe wydaje się krótkie spotkanie Marszałka z prezydentem Stanisławem Wojciechowskim, które miało miejsce 12 maja 1926 roku około godziny 17. Jakkolwiek nie znamy szczegółowego przebiegu rozmowy na Moście Poniatowskiego, wydaje się bezsporne, że postawa prezydenta była dużym zaskoczeniem dla znajdującego go od lat Piłsudskiego i przesądziła o tym, że planowana przez piłsudczyków polityczna demonstracja „w asyście oddziałów wojskowych” przerodziła się w zbrojną konfrontację. Ostateczny rezultat walk toczonych w ciągu kilkudziesięciu kolejnych godzin w Warszawie był wypadkową trzech zasadniczych czynników: determinacji i sprawności działania piłsudczyków w Warszawie (niezależnie od zachowania samego Piłsudskiego, co często bywa przedmiotem analiz i spekulacji) oraz wspierających ich środowisk, takich jak zwłaszcza klasowe związki zawodowe zrzeszające m.in. kolejarzy, nastrojów społecznych w stolicy, ale także – niewątpliwie motywowanej racją stanu – decyzji prezydenta i rządu, by nie eskalować konfliktu, który mógłby doprowadzić do katastrofalnej w skutkach wojny domowej w Polsce.

Jolanta Załęczny

Mam wrażenie, że istotnym elementem szczególnie ważnym dla zrozumienia wydarzeń majowych są decyzje indywidualne. Warto więc przyjrzeć się kontekstowi spotkania na Moście Poniatowskiego. Doszło tam do zderzenia polityki prezydenta Wojciechowskiego i Piłsudskiego. Każdy musiał podjąć właściwą w tym momencie decyzję, ale żadna nie dawała szansy na rozwiązanie sytuacji. Zapewne warto byłoby szerzej analizować ówczesne oceny wydarzeń i reakcje opinii publicznej z uwzględnieniem różnych orientacji politycznych.

Stanisław Żerko

Zadecydowała dymisja rządu i prezydenta. Legalne władze ustąpiły wobec zamachowca, dostrzegając, że cieszy się on niemałym poparciem społeczeństwa. Trwanie w opozycji groziłoby tymczasem wojną domową. Jej skutki mogły być dramatyczne. Zakończenie przesilenia poprzez ustąpienie przed przemocą i awanturnictwem było wyrazem odpowiedzialności za losy państwa – nawet gdy państwo miało wejść na drogę prowadzącą do dyktatury, co się zresztą stało.

5

Jakie są w opinii Pani/Pana Profesor/a najważniejsze skutki/konsekwencje „maja 1926 roku” z perspektywy 100 lat? Ewentualnie jaka lekcja dla współczesnych wynika z tamtych wydarzeń?

Arkadiusz Adamczyk

Nawiązując do jednej z opinii o wypadkach majowych jako rewolucji bez rewolucyjnych konsekwencji, można przyjąć, iż najważniejszym skutkiem pozostawał fakt zmiany rządzących, która nie pociągnęła za sobą zmian w wizji kierunku rozwoju Polski Odrodzonej.

Lekcja z całej historii II RP, nie tylko z wypadków majowych: to fakt determinacji, by walczyć o Polskę nie taką, jaka jest, tylko o taką, jakiej chcemy.

Małgorzata Dajnowicz

Lekcja niestety mało optymistyczna – nie uczymy się na błędach, nie czerpiemy z doświadczeń wielkich mężów stanu, nie czytamy, nie mapujemy wydarzeń z perspektywy „przydatności” w ocenie dzisiejszych wydarzeń krajowych i globalnych.

Joanna Dufurat

Podważenie ciągłości procesów demokratyzacyjnych w Polsce i osłabianie poczucia podmiotowości obywateli państwa polskiego.

Zbigniew Girzyński

Najważniejszym skutkiem zamachu dokonanego przez Józefa Piłsudskiego w maju 1926 roku była stabilizacja sytuacji politycznej w państwie, która umożliwiła jego sprawne funkcjonowanie w kolejnych latach. Krytycy tych zmian podkreślają wprawdzie, że państwo to nie wytrzymało chwili próby, jaka przyszła w roku 1939, zapominając jednak, że podobnej próby nie wytrzymała również sojuszniczka wobec Polski Francja, która w roku 1940 poniosła klęskę jeszcze większą niż Polska pół roku wcześniej.

Polska w roku 1939 walczyła właściwie w osamotnieniu przeciwko najazdowi niemieckiemu, słowackiemu i sowieckiemu. Francja natomiast prowadziła działania przede wszystkim przeciwko Niemcom, a Włochy przyłączyły się do wojny dopiero na samym końcu i ich udział militarny można uznać za stosunkowo niewielki. W pewnym sensie był on porównywalny z tym, co czyniły wojska słowackie na południu Polski w 1939 roku. Francja była przy tym wspierana przez liczny Brytyjski Korpus Ekspedycyjny oraz przez formowane u jej boku przez generała Władysława Sikorskiego wojsko polskie liczące około 83 tysiące żołnierzy. Mimo tego klęska Francji, biorąc pod uwagę

Skutki z perspektywy 100 lat

Modernizacja i stabilizacja (krótki dystans)

Przyspieszenie administracyjne i gospodarcze (Gdynia, COP), ugruntowanie niezależnej polityki zagranicznej, tymczasowe ugaszenie chaosu partyjnego

Erozja kultury politycznej (długi dystans)

Wytworzenie niebezpiecznego precedensu — przekonania, że prawo można złamać w imię „wyższych racji”. Wyeliminowanie mechanizmów pokojowej i demokratycznej zmiany władzy

Lekcja dla współczesnych: nie ma drogi na skróty — narzucanie wizji państwa siłą może przynieść doraźne efekty, ale ostatecznie niszczy zaufanie do instytucji publicznych i osłabia fundamenty narodu.

proporcje potencjałów i warunki prowadzenia wojny, była jeszcze bardziej spektakularna. Pokazuje to, że niezależnie od tego, kto rządziłby w Polsce w roku 1939, wynik tej konfrontacji najprawdopodobniej nie mógł być inny.

Istotnym elementem dziedzictwa polityki prowadzonej po maju 1926 roku było natomiast to, że polskiej dyplomacji, pozostawionej przez marszałka Piłsudskiego w rękach ministra Józefa Becka, udało się umiędzynarodwić konflikt. Już 3 września Wielka Brytania i Francja wypowiedziały Niemcom wojnę, co przekształciło konflikt w wojnę o charakterze światowym. Tylko taki rozwój wydarzeń mógł w ogóle stwarzać szansę na to, aby Polska po tej wojnie nadal mogła istnieć na mapie Europy. Tak też się stało, nawet jeśli po II wojnie światowej została na blisko czterdzieści lat pozbawiona pełnej suwerenności. Zachowała jednak swój byt państwowy, co było rzeczą kluczową i wcale nie tak oczywistą, jeśli pamiętać o niedalekiej przecież perspektywie ponad stu dwudziestu lat zaborów.

W tym sensie czynnik stabilizujący państwo i porządkujący jego funkcjonowanie należy uznać za jeden z najważniejszych skutków wydarzeń maja 1926 roku. Jest to zarazem element, który w mojej ocenie bywa w polskiej historiografii niedoceniany.

Maciej Górny

Chciałbym, żeby przewrót stał się przestrogą przed demontażem systemu demokratycznego.

Takich działań oraz ich następstw nie usprawiedliwiają ani wzniesłe hasła, ani wcześniejsze dokonania.

Paweł Grata

Niezależnie od doraźnie korzystnych skutków zamachu, dzięki któremu państwo stało się bardziej sprawcze i mogło dokończyć proces budowy podstaw prawnych swego funkcjonowania, a nawet podjąć w II połowie lat trzydziestych szeroki program modernizacji gospodarczej i społecznej kraju, jego konsekwencje trzeba ocenić negatywnie, a lekcja dla współczesnych jest oczywista. Przejęcie rządów w wyniku obalenia legalnej władzy, nawet w warunkach szerokiego poparcia społecznego, przyniosło w konsekwencji zdławienie demokracji, prześladowania przedstawicieli opozycji oraz stworzenie z czasem systemu autorytarnego, wykluczającego partycypację w sprawowaniu władzy, nawet na poziomie parlamentu, środowisk niezwiązanych z obozem władzy.

Dariusz Jeziorny

Najważniejsze skutki zamachu wojskowego to krótkoterminowo spokojniejsza sytuacja wewnętrzna w polskiej polityce. Ale z czasem partie polityczne zmarginalizowane przez Piłsudskiego tak bardzo znienawidziły jego obóz, że w obliczu napaści Niemców w 1939 roku nie

potrafiły myśleć o nim bez nienawiści i wykluczały piłsudczyków poza nawias polskiego życia politycznego w kraju i na emigracji. Waśnie „złagodzili” dopiero komuniści, którzy przejęli władzę w Polsce, opierając się na bagnietach Armii Czerwonej, i wydawali się o wiele groźniejszym przeciwnikiem. Konflikty polityczne, które budzą ogromne emocje społeczne, trudno jest później uspokoić i budować coś konstruktywnego.

Krzysztof Kawalec

To są trudne pytania. Ocena systemu autorytarnej dyktatury dzisiaj jest kłopotliwa z uwagi na skalę zmian. Społeczeństwo polskie wygląda dzisiaj inaczej, inaczej reaguje. Inny jest poziom zażyłości, inna (o wiele wyższa) średnia wieku. Znacznej części problemów sprzed 100 lat nie jesteśmy sobie w stanie wyobrazić. Oznacza to także trudności z oceną działań uczestników wydarzeń.

Problemem jest także, że jak dotąd w Polsce nie przeprowadzono debaty, w której zostałyby postawione pytania o rolę obozu postępowo-liberalnego w ustanowieniu systemu autorytarnej dyktatury. Systemu, w którym zaprowadzono cenzurę, skasowano niezależność sądownictwa, fałszowano wybory, a także w rosnącym zakresie stosowano represje wobec opozycji. Zachowała ona wprawdzie – inaczej niż w dyktaturach totalitarnych – możliwości legalnego działania, ale margines swobód się jednak zacieśniał. Istotne jest, że wytworzona sytuacja zasadniczo odbiegała od położenia w państwach zachodnich, wyznaczających deklarowane przez obóz liberalny normy ustrojowe.

Pytanie o rolę środowisk postępowo-liberalnych jest istotne bez względu na to, że przewrót przeprowadziło wojsko, a władzę objęła silna jednostka zachowująca niezależność wobec wspierających ją środowisk. Otrzymała ona jednak wsparcie ze strony środowisk ostentacyjnie prodemokratycznych nie tylko w dniach przewrotu, ale także w kolejnych miesiącach, a nawet latach, gdy reżim przystąpił do ograniczania wpływów także i stronnictw, które wsparły go w maju 1926 roku. W rezultacie w obrębie środowisk radykalnej inteligencji (PPS, PSL-Wyzwolenie) doszło do serii rozłamów, ale nie debaty,

w której postawione zostałyby pytania o to, czy w 1926 roku nie popełniono ciężkiego błędu.

Odpowiedź na to pytanie byłaby trudna także dlatego, że wiązałaby się z oceną jakości tej demokracji, którą środowiska radykalne stawiały na sztandarze. Cechą demokracji jest wolność, a istotą tejże jest uznanie prawa społeczeństwa do kształtowania władzy, stosownie do własnej woli. W warstwie deklaratywnej wolność jest uważana za wartość bez żadnych zastrzeżeń, w warstwie praktycznej sprawy się jednak komplikują.

Jednym ze skutków wolności jest bowiem pluralizm poglądów oraz wielość organizacji politycznych wyrastających z różnie artykułowanych idei. Jeśli się pluralizm ten neguje, oznacza to zanegowanie prawa obywateli do wolności wyborów politycznych. Wydrążone z treści istotnych, pojęcie demokracji ulega degradacji do roli symbolu partyjnego. I coś takiego właśnie przytrafiło się naszym środowiskom liberalnym oraz radykalnej inteligencji w 1926 roku. Uznano, że zagrożeniem dla wolności nie są ambitni politycy, ale prawica, posiadająca w Sejmie ok. 40% mandatów. To był powód, dla którego pogodzono się z obezwładnieniem instytucji parlamentu oraz z ograniczeniem możliwości popełniania „błędów” głosujących wyborców. Taką właśnie politykę po przewrocie prowadzono. W rezultacie, mimo rosnącej skali represji, część środowisk liberalnych uporeczywie popierała system pomajowy, a bunt (po śmierci Piłsudskiego) nastąpił nie tyle z powodu coraz dalej idącego ograniczania sfery swobód, ile raczej z powodu podjęcia przez część obozu rządzącego dialogu z prawicą.

Okrągła rocznica maja potencjalnie stwarza okazję do refleksji nad sensem wyboru, jakiego w maju 1926 roku dokonały środowiska ostentacyjnie demonstrujące swoje przywiązanie do ustroju demokratycznego. Osobiście wątpię, by ta szansa została wyzyskana. Nie jest łatwo przyznać się do błędu: z tych powodów prawica ma problem z oceną pięciu dni hejtu, w rezultacie którego psychicznie niezrównoważony szaleniec zastrzelił pierwszego prezydenta RP. Gdy jednak chodzi o ocenę nie pięciu dni hejtu, ale poparcia wojskowego puczu skutkującego kilkunastoma latami autorytarnej dyktatury, pozbieżanie myśli może być trudniejsze... Czy z kwestii tych wynika jakaś lekcja dla współczesnych? To

już niech Czytelnik sobie odpowie. Natomiast pytanie, czy brak refleksji nad tym, co się stało, nie zwiększa ryzyka recydywy, jest chyba retoryczne.

Jerzy Kirszak

Przesłanie dla współczesnych: konieczność tworzenia, z zachowaniem demokracji, takich ram prawnych, systemu władzy i struktury państwa, aby było ono skuteczne i sprawne w działaniach oraz budowy silnego państwa, które będzie budzić respekt wewnątrz – wśród obywateli, jak również na świecie, szczególnie wśród państw sąsiedzkich.

Jarosław Kłaczek

Bezpośrednią konsekwencją zamachu majowego było przejście władzy przez Piłsudskiego i jego zwolenników. Do końca funkcjonowania niepodległego państwa już jej nie oddali. Nowa władza trafiła w rodzącą się koniunkturę gospodarczą, która wyniknęła, m.in. z osłabnięcia złoto i pojawienia się w związku z tym tzw. premii eksportowej. Otworzyły się także w tym czasie nowe rynki zbytu dla polskiego węgla – głównego towaru eksportowego II RP i później PRL-u. Ta dobra passa przypisywana była nowej ekipie i wpływała na poparcie wśród dużej części społeczeństwa. Inna sprawa, że ton do 1929 roku nadawali politycy stosunkowo liberalni, jak kilkukrotny premier Kazimierz Bartel. Wszystko to uległo radykalnej zmianie, gdy wybuchł Wielki Kryzys. Piłsudski – chociaż wywodzący się politycznie z lewicowej PPS – nie zdecydował się wówczas na ingerencję państwa w gospodarkę, prowadzono politykę deflacyjną, ograniczano pensje w budżetówce. Postawienie na popularny wówczas etatyzm i wzrost roli państwa w gospodarce przyjdzie dopiero po śmierci Józefa Piłsudskiego. Można się dlatego zastanawiać, czy gdyby te mechanizmy zostały wcześniej wprowadzone, ożywienie w gospodarce przyszłoby wcześniej, a nie dopiero w 1936 roku.

Wracając do postawionego końcowego pytania. Jakie wnioski? Gdy w 1989 roku jeden z politologów postawił śmiałą tezę, że historia się skończyła, duża część ludzi zapewne w to

uwierzyła. Po upadku komunizmu miał już na zawsze panować model demokracji liberalnej i otwartego rynku. To był swoisty powrót do La Belle Époque. Dziś widzimy, że ten czas się właśnie, na naszych oczach, kończy. Podobnie było 100 lat temu. Po zakończeniu Wielkiej Wojny miało być już tylko lepiej, nie miało być wojen, dyktatur. Życie bardzo szybko zweryfikowało te marzenia czy może po prostu mrzonki. W historii jest jak w sinusoidzie. Co jakiś czas następują zmiany nastrojów i oczekiwań społecznych. W połowie lat 20. większość Polaków chciała zmiany, a osobą, z którą wiązano te nadzieje, był Piłsudski. Po objęciu władzy mógł, podobnie jak Charles de Gaulle w 1958 roku, wprowadzić silny ustrój prezydencki, zbudować nowy system partyjny, zintensyfikować rolę państwa w gospodarce – bo takie były oczekiwania społeczne. Nie zrobił tego, co osobiście uważam za jego błąd. Miał bowiem do tego wszelkie argumenty i przede wszystkim mandat społeczny do przeprowadzenia tego typu działań. Może po prostu zwyciężyło tak często stosowane myślenie, że jakoś to będzie, że jakoś się to wszystko samo ułoży.

Daniel Koreś

Najważniejszym skutkiem były zmiany ustrojowo-społeczne: upadek skompromitowanej demokracji parlamentarnej oraz zbudowanie specyficznego modelu politycznego o cechach autokratycznych (przy zachowaniu fasady demokratycznej), opierającego się na autorytecie Piłsudskiego, a także na jego bezpośrednim otoczeniu, które osiągnęło status nowej elity państwa. Ponadto bezpośrednim skutkiem i zarazem konsekwencją zamachu był wzrost znaczenia armii oraz oficerów WP w państwie.

Marek Kornat

Stabilizacja państwa i stworzenie rządu o cechach trwałości. Piłsudski stał się oparciem tego państwa. Oczywiście międzywojenna Polska trwała zaledwie 20 lat, ale na pewno nie upadła z powodu błędnej polityki wewnętrznej i zagranicznej po roku 1926, ale skutek taktycznego przymierza dwóch mocarstw totalitarnych

(Niemiec Hitlera i Związku Sowieckiego Stalina), któremu żadna Polska nie mogła się oprzeć, walcząc w osamotnieniu, a tak stało się w roku 1939.

Z powodów oczywistych nie można ocenić, jakie alternatywne opcje w rządzeniu Polską – czy to w polityce zagranicznej, czy wewnętrznej – doszłyby do głosu, gdyby demokracja parlamentarna wytrzymała i Polska pozostała do II wojny światowej państwem rządzonym na podstawie konstytucji marcowej. Osobiście oceniam, że szanse na to były niezmiernie nikłe. Demokratyczno-parlamentarny porządek przetrwał tylko w Czechosłowacji i Finlandii. W tym pierwszym kraju zdecydował o tym jego wyższy stopień uprzemysłowienia (Czechy były zagłębiem przemysłowym Austro-Węgier), w drugim kardynalną rolę grała socjaldemokracja jako dominująca siła w rządzeniu państwem. W obydwu państwach w ograniczonym stopniu działał mechanizm alternacji władzy, czyli pokojowego dochodzenia opozycji do rządu.

Tomasz Krzemiński

Niebezpieczna wydaje się swoista akceptacja nielegalnego i siłowego przejęcia władzy. Rządy pomajowe, korzystając z niewątpliwego autorytetu Piłsudskiego, przyczyniły się do odpowiedniego propagandowego uzasadnienia swych czynów. Spowodowało to, że piłsudczykowska wizja dziejów (ze względu na późniejsze losy państwa i narodu polskiego do 1989 roku) utrwaliła się zarówno w edukacji historycznej, jak też w pamięci historycznej. Używanie chociażby określenia „przewrót majowy”, a nie „zamach stanu” moim zdaniem poświadcza ten wpływ. To z kolei prowadzi (wciąż to jest moja opinia) do swoistej akceptacji w polskiej kulturze politycznej praktyk obchodzenia przepisów prawa, tęsknoty do rządów silnej jednostki – a co za tym idzie, bardzo niską ocenę demokratycznych organów władzy (przed wszystkim parlamentu i parlamentarzystów).

Lech Krzyżanowski

Zgadzam się, że najważniejszym skutkiem jest nauka płynąca z przewrotu majowego. To, na ile współcześni stali się mądrzejsi dzięki

posiadanemu doświadczeniu. A w moim przekonaniu najważniejsza lekcja sprowadza się do wniosku, iż w rządzeniu państwem nie ma dróg na skróty. Nawet gdy się nam wydaje, że społeczeństwo w kolejnych głosowaniach nie wybiera tych, których powinno, receptą na to musi być dbałość o podnoszenie poziomu edukacji, a nie wybieranie samemu, zamiast społeczeństwa. Wiadomo, czekanie, aż lud zmądrzeje, to proces powolny i spektakularnych sukcesów w nim nie ma. Ale za to efekty bywają trwalsze. I na tym powinno zależeć odpowiedzialnemu politykowi. Dawniej i dziś.

Ewa Maj

Wydaje się, że z „lekcji majowej” nie wyniesiono stosownej nauki w odniesieniu do budowania zaufania do państwa, kształtowania tożsamości obywatelskiej oraz kreowania klasy politycznej, która ponosiłaby odpowiedzialność za kondycję instytucji publicznych. Współcześnie nie korzysta się z tamtych doświadczeń związanych z oceną modelu demokracji parlamentarnej, następnie ustroju autorytarnego oraz jego znaczenia dla Polski. W tym wypadku historia nie jest „nauczycielką życia”, ponieważ nie docenia się – kontrastowo do krwawego zamachu – dziejowych osiągnięć Polski i Polaków w sprawie wypracowania modelu przejmowania władzy bez rozlewu krwi (Październik 1956 oraz Okrągły Stół 1989). W obiegu publicznym, w wypowiedziach polityków, ale też w dyskursie naukowym bardziej dezawuuje się mechanizmy dialogu i kompromisowego porozumienia politycznego niż akty terroru politycznego.

Teresa Maresz

Najważniejsze skutki zamachu majowego 1926 roku w spojrzeniu historycznym z perspektywy 100 lat: osłabienie demokracji parlamentarnej w II RP – po zamachu Piłsudski i jego zwolennicy stopniowo ograniczali rolę Sejmu i rządów demokratycznych, co zapoczątkowało okres rządów sanacyjnych; wzmocnienie władzy wykonawczej – realną władzę przejęła grupa wojskowo-polityczna skupiona wokół Piłsudskiego;

siłowe rozwiązywanie kryzysów politycznych – zamach pokazał, że w sytuacji kryzysu wojskowe i jednostkowe decyzje mogą przeważać nad procedurami demokratycznymi; państwo schodziło na dalszy plan wobec lojalności wobec przywódcy.

Lekcja dla współczesnych: nawet w sytuacjach kryzysowych państwo i społeczeństwo powinny poszukiwać rozwiązań w ramach prawa i demokracji. Wykorzystywanie siły do zmiany władzy podważa stabilność instytucji i może mieć długotrwałe konsekwencje dla państwa i kultury politycznej. Współcześnie, podobnie jak w 1926 roku, chociaż nie w formie militarnej, nadmierne stawianie interesu przywódcy czy partii ponad interes państwa i społeczeństwa prowadzi do osłabienia fundamentów demokratycznych.

Włodzimierz Mędrzecki

Główna lekcja, jaka płynie z przewrotu majowego, sprowadza się moim zdaniem do potwierdzenia powiedzenia, że „dobrymi chęciami piekło jest wybrukowane”. Józef Piłsudski, wyjeżdżając z Sulejówka, wierzył, że „chcieć to móc”. Że ma pomysł na Polskę („wszystko dla państwa”), jest w stanie przekonać dla tego pomysłu społeczeństwo, zintegrować wokół tego hasła szeroki front elit, a malkontentów zmarginalizować. Po latach wiemy, że hasło „wszystko dla państwa” jest jedynie hasłem, a realne problemy i sprzeczności interesów politycznych, społecznych, gospodarczych czy narodowych nie zniknęły z przejęciem władzy przez Piłsudskiego. Co więcej, ich rozwiązywanie w warunkach monopolu władzy okazało się trudniejsze niż na drodze stałego uzgadniania kompromisów, na drodze wolnej gry sił społecznych i politycznych. A sprawność władzy demonstrowana na przykład przez akcję wychodkową premiera Sławoja Składkowskiego została brutalnie zweryfikowana przez poziom dowodzenia operacyjnego we wrześniu 1939 roku.

Janusz Mierzwa

Zdecydowanie przyspieszenie procesów modernizacyjnych i unifikacyjnych. Polska przedmaja ewidentnie sobie z tym nie radziła.

Dociśnięcie pedału prędkości, jeśli idzie o administrację, samorząd, szkolnictwo, kodyfikację prawa (niekoniecznie w tym względzie opresyjnego, a niekiedy bardziej liberalnego niż w tzw. krajach demokracji), przygotowało społeczeństwo do przetrwania II wojny światowej. Było do czego wracać/odwoływać się w 1944–1945 (inna sprawa, na jak długo).

Radzono sobie dobrze tam, gdzie pieniądze nie były potrzebne – brak środków był problemem nierozwiązywalnym w tamtych realiach (bez wchodzenia w szczegóły). Ale nawet w tym obszarze Gdynia jest projektem, gdzie przyspieszenie notujemy też od 1926 roku.

Przemysław Olstowski

Nie jesteśmy w stanie określić, w jakim kierunku – gdyby nie doszło do zamachu majowego – potoczyłyby się rozwój stosunków politycznych w Polsce. Czy doszłoby do przemian ustrojowych w formie innej niż „sanacyjna” odmiana autorytaryzmu, czy też utrzymałaby się demokracja parlamentarna? Jak kształtowałyby się najważniejsze polityki państwa (wojskowa, zagraniczna, gospodarcza, narodowościowa, oświatowa)? Wreszcie też, co by oznaczała sytuacja, gdyby w maju 1926 roku do przewrotu jednak nie doszło? Czy i jaki rodzaj przesilenia by wówczas nastąpił i z jakim skutkiem dla polskiej polityki i sił zbrojnych? Możemy natomiast stwierdzić, co zamach majowy zmienił w dłuższej niż pierwsze lata po nim perspektywie czasu. Doprowadził do usamodzielnienia polskiej polityki zagranicznej. Także do usprawnienia polityki wewnętrznej we wszystkich jej obszarach, w tym do uporządkowania i rozwoju administracji państwowej pod względem strukturalnym i kadrowym, także do rozwoju samorządu lokalnego, bowiem ustawa scaleniowa z 1933 roku, jakkolwiek w wielu elementach i samej swej filozofii regresywna w stosunku do samorządu na ziemiach zachodnich, to jednak doprowadziła do rozciągnięcia samorządu na szczeblu powiatu i gminy wiejskiej na pozostałe obszary państwa, zwłaszcza na ziemię byłego zaboru rosyjskiego. Dojście do władzy obozu piłsudczykowski ułatwiło działanie takich prądów w oświacie i wychowaniu, które przyniosły jedno

z największych na tym polu osiągnięć II Rzeczypospolitej: reformę szkolną w formie ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku, zwaną jędrzejewiczowską (przy świadomości jej różnych słabych stron czy dyskusyjnych rozwiązań). To wszystko oczywiście w ramach konkretnych polityk piłsudczyków i ich przywódcy. Polityka gospodarcza i jej osiągnięcia – przy całej zasadniczej dyskusji na temat jej słuszności w dekadzie lat trzydziestych – była na miarę potencjału i możliwości. Kwestią sporną pozostanie polityka wojskowa w wymiarze strukturalnym, sprzętowym i kadrowym po maju 1926 roku, od stu lat skupiająca na sobie moc poważnych zarzutów, w tym takich, które absolutnie zasługują na polemikę, a nierzadko na uwzględnienie, nawet jeśli wziąć pod uwagę wielki kryzys gospodarczy pierwszej połowy lat trzydziestych ubiegłego wieku oraz strukturalną słabość polskiej gospodarki i dalece niewystarczający stopień spójności społecznej. Trzeba jednak mieć świadomość, że ład wersalski z biegiem międzywojennego dwudziestolecia słabł, a w końcu lat trzydziestych definitywnie skończyła się korzystna koniunktura dla niepodległości małych i średnich państw naszego regionu Europy, zatem w obliczu nadchodzących wydarzeń żadna polska polityka, ani „sanacyjna”, ani „opozycyjna”, wciąż zapewne oparta na Francji, nie mogłaby Polsce zapewnić bezpieczeństwa. Władze Rzeczypospolitej, wywodzące się z obozu niepodległościowego i z zamachu majowego, w 1939 roku zachowały się jak należy i z żadnym z wrogów nie paktowały. Ich wrześniowa ewakuacja z terytorium Rzeczypospolitej nie była w żadnym razie ucieczką, jak to nieodpowiedzialni ludzie nadal nie wahają się przedstawiać. Niezależnie nawet od tego, że rzeczywistość pod obiema okupacjami szybko pokazała, co się stało z tymi, którzy pozostali, to ewakuacja naczelnych władz państwowych i wojskowych Rzeczypospolitej zapewniła ciągłość prawną i konstytucyjną państwa w warunkach wojny i utraty terytorium. Inną sprawą jest szybkość militarnej klęski we wrześniu 1939 roku i styl, w jakim do niej doszło. Stąd też pytanie o wpływ zamachu majowego na zmiany w korpusie generalskim i oficerskim po maju 1926 roku na zawsze pozostanie otwarte.

Jeśli wynika z tego wydarzenia lekcja dla przyszłych pokoleń, to głównie ta, że okazało się

wówczas – nie po raz pierwszy w naszych dziejach – że najważniejsze sprawy i cele w życiu państwa i narodu potrafią dramatycznie dzielić. I że przy skali i charakterze sporu, jakie się z tym wiąże, nie ma rozwiązania satysfakcjonującego obie strony. Jest to lekcja najważniejsza chyba z możliwych, jakie dla Polaków płyną z historii. Albo coś istotnego z tym zrobimy, albo kiedyś naprawdę dojdziemy do wniosku, że jednak nie jesteśmy jednym narodem.

Jacek Pietrzak

Emocjonalny wpis do dziennika pisarki Marii Dąbrowskiej, według której przewrót to „rewolucja wojskowa o ideał moralny”, skłania do niepokojących refleksji. Wydarzenia maja 1926 pokazują, że głęboko polaryzacyjny i konfrontacyjny model walki politycznej zaciemnia szerszą perspektywę. Prowadzić może, jak w tym przypadku, do poparcia zbrojnego obalenia legalnych władz państwa przez część elit politycznych i intelektualnych głoszących przywiązanie do demokracji, parlamentaryzmu, swobód obywatelskich. Przekonanie, że wspierając zamach stanu, można uratować demokrację, okazało się iluzją, a siły, które przyczyniły się do jego sukcesu, podjęły kilka lat później ciężar walki z narastającym autorytaryzmem (Centrolew). Droga „od maja do Brześcia” była krótka i gorzka.

Grzegorz Radomski

Istotne pozostaje pytanie, czy młode demokracje muszą przechodzić przez zamachy majowe. Innymi słowy jaki poziom kultury politycznej jest niezbędny dla funkcjonowania demokracji i czy nie mniej istotne jest ukształtowanie zaufania do instytucji publicznych. Przeciwwstawiając się krytyce parlamentaryzmu, Stanisław Grabski pisał: „Uważam za wysoce szkodliwą wszelką tanią demagogiczną agitację przeciw sejmowi. To wykrzykiwanie: a Sejm marny, a Sejm głupi, a Sejm lichy – to wszystko jest robota na rzecz bolszewizmu i na rzecz rewolucji. Bo rewolucja zaczyna się wtedy, kiedy społeczeństwo zaczyna tracić wiarę w to, że ci, co nimi kierują, wiedzą, czego chcą i do czego dążą”. Ciągłe aktualna pozostaje

opinia sformułowana wkrótce po zamachu majowym przez księdza Jana Urbana: „Nie walki partyjne są złem, ale okazywana w nich nieustępliwość i fanatyzm, porównywalny – acz trudniejszy do zrozumienia – z fanatyzmem religijnym wieków średnich i Reformacji”.

Dariusz Rogut

–

Marek Sioma

Wtorek 12 maja 2026 roku będzie zapewne normalnym, spokojnym dniem pracy Polaków niemających świadomości, że sto lat wcześniej, głównie na ulicach Warszawy, rozpoczął się konflikt zbrojny, w którym brat zabijał i ranił brata w mundurze i ubraniu cywilnym, w którym buntownicy wystąpili przeciwko wybranym w pięcioprzymiotnikowych wyborach rodakom legalnie sprawującym władzę wykonawczą w postaci urzędu Prezydenta RP i rządu. Nie mam bynajmniej do nich o to pretensji, bo historia dla Polaków nie jest *magistra vitae*. Niemniej jednak, znając wieloaspektowe konsekwencje zamachu stanu Józefa Piłsudskiego 1926 roku, z kluczowym dążeniem do zmiany ustroju z demokratycznego na autorytarny warto zauważyć, że demokracja nie jest nam dana raz na zawsze, że w każdym narodzie istnieją ludzie, których *idée fixe* jest pozbawienie rodaków swobód i wolności, przy zachowaniu poczucia obowiązku wobec państwa. Tak się stało po maju 1926 roku, a powiadają, że historia kołem się toczy. Warto zatem zapytać, czy chcemy rządów elity, której nie można przy urnie wyborczej pozbawić władzy; czy myślimy pozytywnie o rządach jednostki ocierających się o kult; czy rządy silnej ręki i więzienia dla opozycjonistów są w naszym przekonaniu sprawą normalną; czy wreszcie ograniczanie wolności słowa i myśli to krok w stronę porządku i spokoju. Te i wiele innych pytań o konsekwencje zamachu stanu dowodzą w mojej ocenie, że sanacja moralna, jaką piłsudzczycy głosili przed zamachem, pozostała szczytnym, ale nigdy niezrealizowanym postulatem.

Jarosław Tomaszewicz

Rzecz w tym, że bezpośrednie skutki zamachu majowego były dość ograniczone. System autorytarny rodził się w Polsce stopniowo i – zaryzykuję twierdzenie – bardziej pod wpływem sprawy Czechowicza (i będącej jego następstwem opozycji Centrolewu) oraz Wielkiego Kryzysu.

Grzegorz Zackiewicz

Przewrót majowy był główną cezurą w dziejach II Rzeczypospolitej. W sposób nieodwracalny zmienił bieg wydarzeń w Polsce, otworzył drogę do realizacji różnie ocenianego przez współczesnych i budzącego niemałe kontrowersje do dziś eksperymentu politycznego, jakim były rządy obozu sanacyjnego w latach 1926–1939. Zarazem nie sposób oczywiście przesądzić, jakie byłyby konsekwencje niespełnionego, jak wiadomo, scenariusza, w którym piłsudzczycy ponieśliby w maju 1926 roku ostateczną klęskę w walce o władzę.

Jeśli przyjąć, że *historia magistra vitae est*, należy stwierdzić, że przewrót majowy – rozpatrywany w szerokiej perspektywie z uwzględnieniem głębszych przyczyn i dalekosiężnych skutków – dostarcza pod tym względem bogatego materiału do przemyśleń. Polskie doświadczenia z wydarzeń majowych 1926 roku zdają się potwierdzać tezę, że funkcjonowanie demokracji parlamentarnej w dużej mierze zależy od istnienia w danym społeczeństwie kultury kompromisu, od tego, czy konkurentów w walce o władzę uznaje się za politycznych przeciwników, czy też za śmiertelnych wrogów. Można tu sformułować także inny niespecjalnie chyba odkrywczy wniosek, że charyzmatyczni przywódcy, ludzie polaryzujący opinię publiczną, zwłaszcza ci, którzy mają niewątpliwe zasługi z przeszłości, z trudem potrafią się odnaleźć w warunkach gry parlamentarnej. Zwłaszcza gdy okoliczności warunkowane sytuacją gospodarczą, napięciami społecznymi czy poczuciem zagrożenia z zewnątrz zdają się wskazywać na konieczność podejmowania szybkich decyzji i konsekwentną ich realizację. Przewrót majowy to także dowód na to, że dużo łatwiej jest wskazywać błędy innych czy słabości określonego systemu społeczno-politycznego

aniżeli dokonać efektywnej „naprawy” państwa. Złudne bywa przy tym przekonanie, że czystki kadrowe stanowią będą skuteczne lekarstwo na większość dotychczasowych bolączek, co oczywiście nie przeczy tezie, że w praktyce bywają rządy lepsze i gorsze, a poziom kadr urzędniczych także może ulec zmianie pod wpływem impulsu z góry. Warto wreszcie zatrzymać się przy jeszcze jednej kwestii. Otóż przewrót majowy to dobitna ilustracja lekceważonej czasem prawdy, iż w polityce nie wszystkie działania czy decyzje są konsekwencją misternie realizowanego planu. Na bieg wydarzeń niejednokrotnie wpływ ma splot różnych trudnych do przewidzenia okoliczności czy po prostu zwykły przypadek. Wydarzenia z maja 1926 roku jasno pokazują też znaczenie „czynnika ludzkiego” w historii, a więc emocji i ambicji, sympatii i antypatii, uprzedzeń, złudzeń i błędnych kalkulacji, które są przecież stałymi elementami w życiu człowieka i dotyczą również polityków.

Jolanta Załączny

Wydarzenia maja 1926 roku winny być dla współczesnych okazją do podejmowania dyskusji o odpowiedzialności za losy państwa i narodu. Historia powinna uczyć, że nie można manipulować faktami, trzeba przedstawiać prawdę, bo tylko to może nas uchronić przed popełnianiem tych samych błędów w nowych realiach. Należy przypominać, że ojczyzna – jak pisał C.K. Norwid – to wielki zbiorowy obowiązek, a rządzący nie mogą traktować państwa jako sfery prywatnej.

Stanisław Żerko

Bez odpowiedzi.

6

Gdyby Pani/Pan Profesor miał/a wskazać jedną rzecz, którą nauczyciele historii powinni szczególnie podkreślać przy omawianiu wydarzeń majowych 1926 roku (np. dylemat legalizmu, przemoc polityczna, odpowiedzialność elit, propaganda, pamięć zbiorowa), co by to było i dlaczego?

Arkadiusz Adamczyk

Wypadki majowe 1926 roku to wyśmienita okazja do uwypuklenia roli wielkich jednostek w dziejach makrostruktur społecznych, zwłaszcza w naszej rodzimej historii.

Małgorzata Dajnowicz

Z jednej strony ratunek państwa, nowe otwarcie, narzędziem zaś i konsekwencją („drugą stroną medalu”, „ciemną stroną”) ograniczenie demokracji.

Joanna Dufnat

Z dzisiejszej perspektywy, znając koleje dziejów II Rzeczypospolitej, wydarzenia majowe to

pierwszy krok na drodze do ograniczenia demokracji.

Zbigniew Girzyński

Ważnym elementem, który powinien być podkreślany, jest mimo wszystko pewnego rodzaju rozważa ówczesnych elit politycznych. W momencie gdy wydarzenia wymknęły się spod kontroli, potrafiły one stosunkowo szybko doprowadzić do zakończenia rozlewu krwi i nie dopuścić do przekształcenia konfliktu w długotrwałą wojnę domową. Taki scenariusz wcale nie byłby zaskakujący, jeśli wziąć pod uwagę choćby to, co w niedalekiej perspektywie czasowej wydarzyło się w Hiszpanii.

Co więcej, obie strony konfliktu doprowadziły także do zalegalizowania, w myśl ówczesas

Lekcja obywatelska

Wydarzenia z maja to studium przypadku, jak propaganda formuje pamięć zbiorową (J. Załęczny, G. Radomski).



Dylemat legalizmu:

Ukazanie tragicznego wyboru między obroną konstytucji (groźba wojny domowej) a złamaniem prawa w imię subiektywnie pojętego „ratunku państwa” (P. Grata, J. Kirszak).

Odpowiedzialność elit:

Przeostrożność przed traktowaniem rywali politycznych jak śmiertelnych wrogów. Brak kompromisu niszczy państwo od wewnątrz (D. Jeziorny).

Konstrukcja mitu:

Piłsudski uosabiał „mit zbawcy” (J. Pietrzak). Przekonanie, że tylko jeden człowiek gwarantuje niepodległość, uspiło czujność społeczeństwa.

Uzurpacja państwa:

Utwierdzenie niebezpiecznego myślenia „państwo to ja”. Sprzeciw wobec władzy utożsamiono ze zdradą ojczyzny (L. Krzyżanowski).

Edukacja historyczna:

Krytyka czynów bohaterów narodowych to wyraz trzeźwej odpowiedzialności państwowej, a nie braku szacunku (S. Żerko, J. Załęczny).

obowiązującego prawa, zmian politycznych, jakie nastąpiły. Najpierw doszło do wyboru Józefa Piłsudskiego na prezydenta Rzeczypospolitej przez ten sam parlament, przeciwko któremu skierowany był zamach. Mimo że Piłsudski ostatecznie wyborowi nie przyjął, sam fakt podjęcia takiej decyzji przez parlament stanowił w istocie polityczne uznanie nowej sytuacji.

Drugim istotnym elementem było uchwalenie w sierpniu 1926 roku nowelizacji konstytucji, przygotowanej przez środowisko polityczne związane z Józefem Piłsudskim. Był to kolejny krok prowadzący do prawnego usankcjonowania zmian, które dokonały się w maju.

Wreszcie trzeci aspekt, o którym również warto pamiętać, to pewien wzajemny szacunek, jaki mimo zrozumiałych uraz obie strony konfliktu potrafiły wobec siebie zachować w kolejnych miesiącach. Sprzyjało to temu, aby bolesne rany po wydarzeniach majowych mogły stopniowo się zblizniać.

Maciej Górny

Zdecydowanie chodzi o zamach na państwo, nie zaś o jego ratowanie. Sądząc po skutkach rządów sanacji, uczynienie Polaków ludźmi bardziej

wolnymi nie figurowało na szczycie agendy sprawców przewrotu.

Paweł Grata

Za najważniejszą uznać trzeba kwestię legalizmu. Jeśli „umawiamy się” w ramach konstytucji na system demokratyczny, to nie można później zasad określonych w ustawie zasadniczej podważać. Bo jeśli niedemokratyczne rządy osoby nawet tak zasłużonej dla państwa i opierającej się na wartościach jak Józef Piłsudski poszły w kierunku autorytaryzmu, to nietrudno sobie wyobrazić, jak podważanie legalizmu, przemoc polityczna czy brak odpowiedzialności elit mogłyby się skończyć w przypadku objęcia w sposób niedemokratyczny władzy przez kogoś (nie ma takich osób), kto takiego autorytetu i oddania dla spraw państwa jak Piłsudski nie posiada.

Dariusz Jeziorny

Postawiłbym na odpowiedzialność elit za ojczyznę, gdyż ma to odniesienie do dzisiejszej rzeczywistości. Na przykładzie zamachu wojskowego z 1926 roku widać, iż jej brak może

prorowadzić do wojny domowej i jeszcze poważniejszych konsekwencji.

Krzysztof Kawalec

W wydarzeniach z maja 1926 roku można widzieć produkt zacierzwienia, w wyniku którego uczestnicy wydarzeń utracili rozsądek, poczucie rzeczywistości oraz – dążąc nieustępliwie do pognębienia przeciwnika – przeszli gładko do porządku dziennego nad tym, że przy okazji zdemolowali państwo i pomogli zniszczyć porządek prawny. W wypadkach majowych krewcy politycy cywilni odegrali co prawda raczej rolę pomocniczą niż sprawczą – torując drogę jednostce żadnej władzy i zdecydowanej sprawować ją bez oglądania się na parlamentarne procedury – ale nie uwalnia to ich od zarzutu współodpowiedzialności za przebieg wydarzeń oraz ich konsekwencje.

Natomiast z punktu widzenia dydaktyki historii kluczowa wydaje się inna kwestia. Na tle szerszych realiów Europy tamtego czasu przewrót majowy nie był czymś niezwykłym, wpisując się w ciąg przewrotów i zamachów stanu, w wyniku których w końcu lat 30. XX wieku państwa wyłaniające władzę w drodze procedur wyborczych stały się nieliczne. Chociaż lokalne realia przedstawiały się rozmaicie, podstawowe elementy sytuacji były podobne: bieda, wyrastające na jej gruncie napięcia i konflikty, postrzeganie demokracji jako systemu szczególnie narażonego na korupcję (w rzeczywistości było przeciwnie) – co skutkowało pojawieniem się charyzmatycznych polityków zapowiadających rozwiązanie nabrzmiałych problemów... W podręcznikowej narracji analogie te nie bardzo są widoczne. Opowieść o zagrożonej demokracji, niszczonej przez złych dyktatorów, odnosi się do zagranicy: w Polsce natomiast rzekomo sytuacja miała przedstawiać się inaczej i poczynania Piłsudskiego przedstawiane są jako rodzaj korekty rozrośniętej nadmiernie „sejmokracji”. Ułomnością tego wywodu jest nie tylko zaadaptowanie do podręcznikowego przekazu elementów pomajowej propagandy, ale przede wszystkim – w zestawieniu z opowieścią o sytuacji w innych krajach – wytwarzanie dysonansu poznawczego. Podejrzewam (może się mylę), że bardziej

dociekliwi uczniowie dostrzegają brak spójności przekazu i się z niego śmieją... Zapytany o „jedną rzecz, którą nauczyciele historii powinni szczególnie podkreślać przy omawianiu wydarzeń majowych” sugerowałbym, by w ocenie wypadków polskich nie stosować innych miar, niż się stosuje przy omawianiu zamachów stanu w innych krajach.

Nauka historii nie jest indoktrynacją: poznanie związków przyczynowo-skutkowych jest ważne dla kształtowania umiejętności logicznego myślenia. Dlatego tak ważne jest, by szkolny przekaz był spójny. W obecnej postaci, między innymi za sprawą trudności w opowiadaniu o maju 1926 roku oraz uformowanej w konsekwencji zamachu rodzimej dyktaturze, spójny nie jest.

Jerzy Kirszak

„Dylemat legalizmu” i „odpowiedzialność elit” – zderzenie w 1926 roku w Polsce dwóch wartości: z jednej strony obrona konstytucji, prawa i legalnych władz, a z drugiej konieczność tworzenia silnego państwa, ze skuteczną władzą wykonawczą, ze względu na problemy gospodarcze i społeczne wewnętrzne, a przede wszystkim na zagrożenie zewnętrzne ze strony wrogich państw sąsiedzkich.

Jarosław Kłaczek

Myślę, że warto podkreślać na lekcjach, iż politycy, podejmując działania tego typu, powinni brać pod uwagę dalekosiężne konsekwencje z tym związane. Czy zamach położył kres częstym zmianom rządów? Odpowiedź brzmi – nie. Tyle że zmiany rządów miały być po 1926 roku sposobem na rozładowanie napięć społecznych bądź wewnątrz samego obozu sanacyjnego. Te swoiste „zderzaki” z racji krótkiego trwania i zależności od Piłsudskiego nie były w stanie wypracować jakiejś długofalowej polityki gospodarczej. Przeprowadzono za to, w czasie Wielkiego Kryzysu, reformę szkolnictwa powszechnego, średniego i wyższego. Kładziono duży nacisk na kwestie bezpieczeństwa wewnętrznego i zewnętrznego, traktując to – i słusznie – jako

priorytet. Zabrakło jednak długookresowego przemyślenia kwestii rozwoju Polski (to przyniesie dopiero druga połowa lat 30.). Zabrakło także rozwiązania kwestii, jaki ma być układ władzy po odejściu Komendanta. Stan zdrowia Piłsudskiego od 1930 roku stale się pogarszał, ale o tym, że jest to nowotwór, dowiedziano się w końcowej fazie choroby. Nie zdążono więc dokończyć kwestii następstwa. Udało się natomiast, choć opozycja kwestionowała legalność jej przyjęcia, przyjąć nową konstytucję. Stała się ona ponadpartyjnym dogmatem, wokół którego zrzęszyły się kręgi emigracji niepodległościowej po 1939 roku. To jest chyba największy paradoks, że Piłsudski pozostawił po sobie konstytucję przestrzeganą na emigracji również przez jego przeciwników politycznych.

Daniel Kores

Uważam, że kwestia akcentów przy omawianiu tego problemu na lekcjach historii zależy przede wszystkim od indywidualnej oceny konkretnego nauczyciela historii. W takiej sytuacji moja opinia raczej ma drugorzędne znaczenie. Jeśli jednak miałbym wskazać, to postawiłbym z jednej strony na dylemat legalizmu, a z drugiej strony na odpowiedzialność elit. Wybór tych problemów uzasadnia ich obecność po obu stronach sporu, który doprowadził do zamachu majowego w 1926 roku.

Marek Kornat

Wszystkie wymienione w pytaniu czynniki są istotne. Może najtrudniejszy problem stwarza dylemat legalizmu. Czy państwo, czy konstytucja i demokratyczny porządek ustrojowy? Państwo czy procedury demokratyczne? Co ważniejsze?

Do nauczycieli historii miałbym inny przekaz. Otóż – po pierwsze – moim zdaniem należy przewrót ustrojowy w Polsce pokazywać na tle ówczesnej Europy, a była ona pod znakiem silnych tendencji autorytarnych, jak i destabilizacji wewnętrznej – nie tylko w Europie Śródziemnej (od Skandynawii po Jugosławię i Grecję), ale też w Austrii czy Francji, nie wspominając już o krwawej i przewlekłej wojnie domowej

w Hiszpanii. Chodzi o to, aby wydarzeń tych nie izolować, bo to prowadzi z gruntu do fałszywych wniosków. Po drugie zaś ład wewnętrzny w Polsce „pomajowej” – mimo takich wydarzeń jak strzelanie policji do demonstrantów, aresztowania b. posłów czy też działania obozu w Berezie Kartuskiej – był jednak bardzo mało represyjny i wyróżniał się in plus dość licznymi osobliwościami na tle innych dyktatur autorytarnych, jak wolne i pluralistyczne wybory samorządowe, duży zakres wolności prasy, nie wspominając już o likwidacji stronnictw politycznych.

Tomasz Krzemiński

W większym stopniu powinno akcentować się fakt prowadzenia otwartych walk na ulicach stolicy oraz to, ile było ofiar tych bratobójczych zmagani. W ten sposób można podkreślić, że wydarzenia te miały znamiona wojny domowej, do której prowadzić może wzmacnianie antagonizmu między zwalczającymi się obozami politycznymi.

Lech Krzyżanowski

Niebezpieczeństwo płynące z upowszechniania myślenia w stylu: państwo – to ja (polityk) lub my (partia). Ergo, przeciwdziałanie lub choćby krytykowanie mnie/nas to walka z państwem. Prawie zawsze jest to nikczemny sposób na utrzymanie się u władzy za wszelką cenę. Nic niewart jest ten, kto taką tezę głosi. Zbiorowa mądrość ma zawsze większą wartość niż indywidualne objawienie.

Ewa Maj

Każda z nadmienionych kategorii jest istotna dla opisu przewrotu majowego i jego skutków. Dla mnie cenną konstatacją jest zagadnienie obecności propagandy politycznej w dwóch wersjach: sanacyjnej i antysanacyjnej. Daje możliwość pokazania instrumentów wpływu na opinię publiczną, w tym na procesy legendotwórcze. Pozwala ocenić szansę na mitologizowanie bądź demitologizowanie ludzi i wydarzeń.

Z propagandą wiąże się kwestia kształtowania pamięci o przeszłości. Istotne jest zwrócenie uwagi na pewien paralelizm wydarzeń historycznych i współczesnych w warunkach brutalizacji języka polityki, negatywnego opiniowania konkurentów politycznych, unieważniania ich osiągnięć politycznych. W odniesieniu do znaków pamięci warto zwrócić uwagę na brak pogłębionych form utrwalania wiedzy o przewrocie majowym (pomniki, tablice, izby pamięci etc.) niezależnie od oceny tego historycznego wydarzenia.

Teresa Maresz

Nauczyciele historii powinni podkreślać dylemat legalizmu i odpowiedzialności władz państwowych. Wydarzenia majowe 1926 roku pokazują, że w sytuacji kryzysu politycznego osoby sprawujące władzę stoją przed trudnym wyborem: bronić zasad konstytucji i ryzykować eskalację przemocy czy ustąpić, aby chronić życie obywateli, ale osłabiając instytucje demokratyczne. Zwrócenie na to uwagi uczy, że stabilność państwa wymaga nie tylko siły czy autorytetu, lecz przede wszystkim mądrych i odpowiedzialnych decyzji w granicach prawa. Natomiast elity władzy powinny być świadome konsekwencji swoich działań oraz odpowiedzialności za losy kraju.

Włodzimierz Mędrzecki

Główna lekcja, jaka płynie moim zdaniem z przewrotu majowego, sprowadza się do potwierdzenia powiedzenia, że „dobrymi chęćmi piekło jest wybrukowane”. Józef Piłsudski, wyjeżdżając z Sulejówka wierzył, że „chcieć to móc”. Że ma pomysł na Polskę („wszystko dla państwa”), jest w stanie przekonać dla tego pomysłu społeczeństwo, zintegrować wokół tego hasła szeroki front elit, a malkontentów zmarginalizować. Po latach wiemy, że hasło „wszystko dla państwa” jest jedynie hasłem, a realne problemy i sprzeczności interesów politycznych, społecznych, gospodarczych czy narodowych nie zniknęły z przejęciem władzy przez Piłsudskiego. Co więcej, ich rozwiązywanie w warunkach monopolu władzy okazało się trudniejsze niż na drodze stałego

uzgadniania kompromisów, na drodze wolnej gry sił społecznych i politycznych. A sprawność władzy demonstrowana na przykład przez akcję wychodkową premiera Sławoja Składkowskiego została brutalnie zweryfikowana przez poziom dowodzenia operacyjnego we wrześniu 1939 roku.

Janusz Mierzwa

Zwróciłbym uwagę pewnie na problem odpowiedzialności i dylematów. Wybory Wojciechowskiego i Piłsudskiego to wybory tragiczne – obaj mają rację i każdy z nich nie może ustąpić. Myślę, że to jest szczególnie ciekawy *case* z perspektywy dydaktyki – pokazanie na historycznym przykładzie, że czasami człowiek znajduje się w takiej sytuacji, wobec takich wyborów, że każdy jest zły (albo dobry, jak kto woli).

Przemysław Olstowski

Na pewno dla wielu uczestników tamtych wydarzeń istotnym był dylemat legalizmu. Dotyczył osób stojących po obu stronach konfliktu, choć oczywiście w różnym stopniu. Szacunek dla roli historycznej i zasług Marszałka był często spotykany i po stronie obrońców legalnych władz (szczególnie w wojsku), którzy zdawali sobie sprawę z konieczności naprawy stosunków politycznych w państwie i wzmocnienia prerogatyw władzy wykonawczej. Uważali jednak, że nawet głosząc hasło usprawnienia państwa i wzmocnienia jego pozycji na arenie międzynarodowej, nie wolno w celu realizacji tych celów sięgać po przemoc, choćby i symboliczną, za jaką uznać można wojskową asystę towarzyszącą przybyłemu 12 maja do stolicy Marszałkowi, póki nie doszło do walki i przemoc symboliczna zamieniła się w przemoc fizyczną. Majestat Rzeczypospolitej był bowiem ich zdaniem ponad najbardziej nawet szlachetnymi dążnościami, a majestat ten uosabiany był przez prezydenta, rząd i parlament, a w wymiarze aktu prawnego przez konstytucję. Na wartości te nie wolno było podnosić ręki, tym bardziej zbrojnie, wkraczając na drogę otwartego buntu i wojskowego rokoszu równającego się też złamaniu

wojskowej przysięgi, jak wówczas uważano. Dla Marszałka, a jeszcze bardziej jego stronników w wojsku sięgnięcie po przemoc było koniecznością w obliczu chylenia się w ich pojęciu ku upadkowi nawy państwowej. Obok tego jednak leżało też w ich mentalności. Dlatego zanegowali demokrację parlamentarną, którą uznali za system nieefektywny i utrwalający słabość Rzeczypospolitej, która stanęła w obliczu poważnych zagrożeń zewnętrznych. Z tej przyczyny sięgnęli po tak drogie sobie i społeczeństwu polskiemu symbole jak wojsko, mundur i sztandary wojskowe, z którymi ruszyli 12 maja 1926 roku w kierunku stolicy, by naciskać na istniejący system władzy w pierw symbolicznie, a gdy to nie przyniosło efektu – zbrojnie. Dylemat legalizmu jest też bodaj najważniejszy z punktu widzenia nauczycieli przekazujących dziś uczniom wiedzę o zamachu majowym, jeśli uwzględnić to, że obie strony miały za sobą głębokie racje, działając przy tym w określonym otoczeniu symbolicznym, odnoszącym się do wszystkiego, co symbolizowało majestat odrodzonej Rzeczypospolitej, a jednocześnie w otoczeniu prawnoustrojowym. Wartości te pozostają bowiem zasadnicze po dziś dzień zarówno dla obywateli, jak i w kształceniu młodego pokolenia, tak w wymiarze imponderabiliów, jak i zasad demokracji i demokratycznego państwa prawnego, opartego na praworządności i zasadach zawartych w konstytucji, nie tylko co do litery, ale i ducha stanowionego prawa. Tymczasem w dziejach narodów i państw bywa tak, że zasady i imponderabilia – inaczej rozumiane – potrafią dzielić, niejednokrotnie w sposób dramatyczny. To chyba najważniejsza dziś lekcja z maja 1926 roku, jaką nauczyciele mogą, poza faktami i ich interpretacją, przekazać młodzieży.

Jacek Pietrzak

Paradoksalnie powinno się więcej podkreślać, że historycy nie wszystko, co dotyczy przewrotu, a zwłaszcza jego genezy, są w stanie wyjaśnić. Uczeń powinien rozumieć, że historia nie jest nauką ścisłą, wiele zależy od dostępnego zakresu źródeł, a także ich interpretacji. Takie wydarzenia zawsze będą budzić spory, a różnice poglądów i opinii są naturalne i pożądane.

Grzegorz Radomski

Wszystkie wymienione kategorie są istotne, ale jeśli miałbym wybierać, to z dzisiejszej perspektywy istotna wydaje się kwestia pamięci zbiorowej. Widoczny w Polsce konflikt pamięci dotyczący wielu wydarzeń historycznych ma znaczenie dla tożsamości politycznej oraz wpływa na wybory polityczne. Odmienne interpretacje zamachu majowego – od prób legitymizacji po delegitymizację – mogą uświadomić uczniom, że różne wersje pamięci są nieodzowną częścią życia społecznego. Możliwe też będzie, w dostosowanym do percepcji młodzieży zakresie, zaprezentowanie różnorodnych klasyfikacji pamięci, jak np. narracje afirmatywne, krytyczne, neutralne (propozycja A. Ratke-Majewskiej). Można wskazać na demitologizację zamachu majowego na gruncie znaków językowych, plastycznych czy muzycznych. Przykładowo narodowcy zgłaszali wątpliwości w kwestii daty święta narodowego. Negowano datę 11 listopada z powodu roli odegranej przez Piłsudskiego. Podobnie w okresie dyskusji dotyczących hymnu narodowego endecy negowali propozycję wyboru marsza legionowego *Pierwsza Brygada*.

Dariusz Rogut

Rzeczą, którą szczególnie warto podkreślać w nauczaniu o wydarzeniach z maja 1926 roku, byłby dylemat legalizmu, czyli konflikt między lojalnością wobec legalnych instytucji państwa a przekonaniem, że należy ratować państwo poprzez ich naruszenie. W maju 1926 roku wielu uczestników wydarzeń – polityków, oficerów i urzędników – stanęło przed trudnym wyborem. Ale należy pamiętać, że dylemat legalizmu nie dotyczy tylko historii Polski. To pytanie powraca w wielu systemach politycznych.

Marek Sioma

Współcześnie nie ma już bezpośrednich świadków wydarzeń z maja 1926 roku. Trudno też o przekazy z „drugiej i trzeciej ręki”, bo historia tak się potoczyła, że wojna światowa i okres władzy komunistycznej „przykryły”, a nawet

wymazywały z pamięci zbiorowej Piłsudskiego i jego zamach stanu. Zapewne nie wiemy o nim jeszcze wszystkiego i pewnie nigdy nie poznamy szczegółów, ale warto spojrzeć na przyczyny, przebieg i konsekwencje. Mówi się o nich, ale warto podkreślać, a może nawet uświadamiać młodzież, czym jest demokracja, że nie została nam dana na zawsze (tak wielu myślało po 1918 roku), że możemy ją stracić, gdy znajdzie się jednostka odpowiednio zmotywowana z poparciem wojska. I to, paradoksalnie, nie wydaje się w tej sytuacji najgorsze. Natomiast konsekwencje, przyjmijmy, że podobne do tych po maju 1926 roku, powinny skłaniać do refleksji, że ograniczanie wolności i praw obywatelskich, a co za tym idzie odejście od ustroju demokratycznego (liberalnego) na rzecz dyktatury autorytetu (następnie totalitaryzmu) nie jest wyłącznie przeszłością, ale równie dobrze stać się może przyszłością kolejnych pokoleń.

Jarosław Tomasiewicz

Warto zwrócić uwagę na poczucie misji, które zdaniem polityków upoważnia ich do stosowania „środków nadzwyczajnych” (nawet sprzecznych z legalizmem, w tym przemocy).

Grzegorz Zackiewicz

Moje doświadczenia z zajęć ze studentami historii skłaniają mnie do wniosku, że dla lepszego zrozumienia uwarunkowań przewrotu majowego warto byłoby – część nauczycieli z pewnością od dawna już to robi – położyć nacisk na podważanie stereotypowego, zaskakująco trwałego wyobrażenia, jakoby w 1923 roku Piłsudski „wycofał się z życia politycznego”, a w kolejnych latach pozostawał „Samotnikiem z Sulejówka”. Liczne przekazy źródłowe z lat 1923–1926 nie pozostawiają wątpliwości, że Marszałek był w tym okresie aktywnym uczestnikiem walki o władzę w kraju, choć oczywiście posługiwał się zupełnie innymi metodami i instrumentami niż wcześniej, gdy piastował urząd Naczelnika Państwa. Odnoszę wrażenie, że dla części studentów ta dość oczywista konstatacja bywa dużym zaskoczeniem, co wskazuje na potrzebę

uwypuklenia tego aspektu podczas edukacji w szkole średniej.

Jolanta Załączny

Zdecydowanie opowiadam się za prezentowaniem tego tematu z uwzględnieniem wielu jego aspektów. Trudno bowiem wskazać tylko jeden element. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę na rolę sanacyjnej propagandy, bowiem jej ocena wydarzeń wpłynęła na budowanie pamięci zbiorowej, w której Piłsudski odgrywał i odgrywa nadal wiodącą rolę. Może więc warto uświadamiać uczniom, że w historii, jak i w życiu, nie ma postaci jednoznacznych, wszyscy – jak przekonywał ks. Jan Twardowski – jesteśmy trochę w kratkę. Więc krytyka zachowań bohaterów narodowych to nie brak szacunku, a raczej trzeźwe oceny wydarzeń z ich udziałem, ale do tego niezbędna jest rzetelna wiedza i umiejętność analizowania przeszłości.

Stanisław Żerko

„Wielkości, gdzie twoje imię?” – posłużę się znanym cytatem z wygłoszonego w 1924 roku odczytu Józefa Piłsudskiego o powstaniu styczniowym. Tym razem jednak pytanie będzie miało sens inny: co Pierwszy Marszałek Polski uczynił ze swą wielkością. Wielkość Piłsudskiego to jednak lata 1918–1922. Wbrew krzykliwej i narzucanej nam od kilkudziesięciu lat legendzie – nie lata wcześniejsze. Jak można się dziwić, że mieszkańcy Królestwa Polskiego niechętnie, a niekiedy wręcz wrogo przywitali w sierpniu 1914 roku Pierwszą Kadrową, wkraczającą na te ziemie u boku wojsk jednego z zaborców? Nie dziwię się w każdym razie, że mocno lewicowy historyk i wytrawny znawca epoki prof. Antoni Czubiński mówił, że legionowy czyn Józefa Piłsudskiego nie przybliżył nawet o jeden dzień niepodległości Polski. Polska odzyskałaby w 1918 roku niepodległość i bez Piłsudskiego. A jednak to on wziął w swoje ręce dzieło budowy zrębów nowej polskiej państwowości i w tej roli położył wielkie zasługi. To jego też w znacznym stopniu zasługą było wykucie granic odrodzonego państwa. Wykazał się w tamtych latach

odpowiedzialnością. Niestety po kilku latach uznał, że powinien na drodze szantażu zbrojną demonstracją części wiernych mu oddziałów wrócić do władzy. Gdy legalne władze stały się opór, nie wahał się przed przelaniem krwi. W przewrocie majowym zginęło więcej ludzi niż w PRL-owskich „miesiącach”: Czerwcu 1956, Grudniu 1970 i Grudniu 1981 roku. Kult Józefa Piłsudskiego w III Rzeczypospolitej uważam za zakłamany i wręcz szkodliwy, zwłaszcza na tle demoralizującej się sanacyjnej dyktatury i postępującego, coraz bardziej widocznego rozpadu osobowości samego dyktatora.

Marcin Kula

Witaj maj, piękny maj!

(Czy w Polsce 1926 roku też piękny?)

Zamachy stanu nie rodzą się z niczego. Mają miejsce w jakiejś rzeczywistości. Nie przypominam sobie w historii zamachu dokonanego w kraju niesklóconym, mlekiem i miodem płynącym. Coś musi się trząść, przynajmniej część ludności musi być niezadowolona. Otóż sytuacja w Polsce po odzyskaniu niepodległości nie była łatwa i niekoniecznie wzbudzała zaufanie do przyszłości. Wstrząs I wojny miał konsekwencje. Sprawy gospodarcze były trudne (kryzys inflacyjny 1923 roku!). Zjednoczenie trzech dzielnic rozbiorowych nie rysowało się prosto. Przepisy prawa bywały w nich odmienne. W wojsku służyli oficerowie wywodzący się z różnych armii zaborczych. Brakowało kadry urzędniczej. Środki komunikacji mało przypominały dzisiejsze. Kształt kraju wcale nie był oczywisty, granice też niekoniecznie. Państwo odradzało się jako narodowe, a mniejszości stanowiły ogromną część jego obywateli. Dostrzeganie narodowości niestety przeważało nad wagą obywatelstwa, też zresztą niekoniecznie dla wszystkich oczywistego. Sytuacja zaistniała w tym zakresie prowadziła do niejednego konfliktu międzyetnicznego i praktycznie stałego napięcia. Pierwszy prezydent RP, Gabriel Narutowicz, został zabity w atmosferze nienawiści wywołanej oskarżeniami, że o wyniku głosowania przesądzili przedstawiciele mniejszości narodowych. Wojna 1920 roku pokazała wszakże, iż państwo nie jest tylko wyrysowane na mapie, zaś zwycięska obrona mocniej je zjednoczyła.

*

Nawet w najbardziej sprzyjających zamachowi stanu okolicznościach ktoś musi chcieć go przeprowadzić. Ktoś musi być jego siłą sprawczą. W 1926 roku było nią wojsko. By oficerowie podjęli taką rolę, muszą poczuwać się do daleko idącej odpowiedzialności za kraj. W Polsce warunki temu sprzyjały. Występowały tu dwa zjawiska typowe dla kraju słabo rozwiniętego gospodarczo, o dużych kontrastach: wyodrębniona, wyraźna grupa inteligencji oraz, co tu istotne, duża rola wojska. Ono przejęło tradycję powstań narodowych. Nieliczni, jeszcze wówczas żyjący weterani powstania styczniowego otrzymali awanse na stopień oficerski. Piłsudski studiował przebieg owego powstania. Tradycja buntującej się Kongresówki zdominowała tradycję narodową – co może trwa do dziś.

Po 1918 roku szybko narodziła się legenda Legionów. One były uznawane za przemożny czynnik odzyskania niepodległości. Wprawdzie upadły trzy mocarstwa zaborcze, zaś prezydent Wilson chciał kordonu sanitarnego państw narodowych przed granicą Rosji – ale Legiony wraz z ich wodzem otoczyła chwała. Przecież nawet ludność miejscowa w Michałowicach nie zrozumiała ich wagi. Wyzwolicielom pozostał śpiew: „Nie chcemy od was uznania, ni waszych serc, ni waszych łez...” (oryginał miał końcówkę nienadającą się do przytoczenia). Z nim poszli dalej.

W wolnej Polsce oficerowie legionowi obsadzali ważne stanowiska. Ich komendant i wkrótce zwycięzca w wojnie 1920 roku zdawał sobie sprawę z własnej pozycji w życiu społecznym. W myśl może nieprzyjemnej mu dykteryjki, kiedyś, pół drzemiac, podczas powrotu samochodem z manewrów zapytał: „Gdzie jesteście?”. „Plac Marszałka Piłsudskiego, Panie Marszałku”, odpowiedział adiutant. Po chwili znów padło pytanie: „Gdzie jesteście?” i odpowiedź „Ulica Marszałkowska, Panie Marszałku”. Za trzecim razem informacja „Plac Zbawiciela, Panie Marszałku” całkowicie rozbudziła Piłsudskiego, który ostro zareagował: „Przesadzili!”. W 1926 roku, ciesząc się poparciem znakomitej części wojska i świadomy własnej popularności, postanowił zdyscyplinować kraj, w którym skłócenie obozów politycznych, wyraźne zwłaszcza w Sejmie, budziło jego zaniepokojenie. Zamach stanu był,

jak wiadomo, zwycięski. I chociaż Piłsudski na prezydenta wskazał Ignacego Mościckiego, to faktycznie on był do zgonu „Ojcem” kraju. Inna sprawa, że nie nazywano go „ojcem”, lecz „dziadkiem”. To istotne o tyle, że w stereotypowej roli dziadka leży mniej obowiązków wobec młodszych pokoleń, a więcej dobroci.

Piłsudski zmarł w 1935 roku. Pogrzeb był wzruszający. Żegnała go masa ludzi, zarówno w Warszawie, jak i na stacjach, na których pociąg wiozący trumnę stawał w drodze do Krakowa – gdzie celem był Wawel. Zmarły został otoczony pośmiertnym kultem, którego pierwszymi „autorami” byli oficerowie. Ci ostro działali przeciw krytykom Marszałka, do przeprowadzenia w 1938 roku ustawy o ochronie jego czci łącznie.

*

Był wszakże jeszcze jeden czynnik, o którym warto pamiętać, gdy się myśli o zamachu majowym. Okres międzywojenny to czas narastania tendencji autorytarnych w wielu krajach świata, a w tym Europy. Zdeklarowany faszyzm mógł rozwijać się i zapanować we Włoszech oraz w Niemczech – ale autorytaryzm w wielu innych zdawał się właściwą drogą (Węgry, Rumunia, Litwa, Łotwa, Grecja, Turcja, Portugalia, z czasem Hiszpania, Norwegia...). Poza Europą warto wskazać Boliwię i Brazylię. Niejeden z autokratów rządzących w wymienionych krajach sytuował się niedaleko faszyzmu, inni powstrzymali rozwój faszyzmu u siebie – ale demokratami na pewno nie byli. Piłsudski sytuował się wśród tych, którzy zatrzymali faszyzm. Notabene z polskiej konstytucji „kwietniowej” (1935) czerpał inspirację Getúlio Vargas, prezydent Brazylii w latach 1930–1945 i 1951–1954, gdy stworzony przez siebie ustrój, nazwany „Nowym Państwem”, uregulował w konstytucji z 1937 roku. On zdecydowanie powstrzymał faszyzm u siebie – ale był autokratą. Podobnie Piłsudski stał za wieloma niedobrymi decyzjami. Najbardziej znane z nich to utworzenie obozu w Berezie Kartuskiej, zamknięcie i traktowanie opozycjonistów w twierdzy brzeskiej oraz proces brzeski – nie mówiąc o różnych sprawach mniej czy bardziej codziennej polityki. Co też ważne, w pewnym sensie

uścił czujność kraju. Przecież on czuwał, a wojsko wydawało się potężne – przecież pokonało nawet bolszewików. Z czasem, już po śmierci Marszałka, śpiewano „Nikt nam nie zrobi nic, bo z nami Śmigły-Rydz”. Mieliśmy nie oddać „nawet guzika”.

Ekipa następców ze szkoły Piłsudskiego zaczęła się orientować zdecydowanie bardziej ku pravicowemu nacjonalizmowi, a w tym także – odmiennie od swego bohatera – przeciw mniejszościom narodowym. Jednocześnie, pewno trochę na skutek objęcia faktycznej władzy, trochę zaś w związku z sytuacją międzynarodową, lepiej przyjrzała się stanowi państwa, przystąpiła do naprawy zaniedbań (budowa COP, zadbanie o lotnictwo...). Nie zdążyła.

Gdy Niemcy weszli do Polski, paradoksalnie oddali hołd Piłsudskiemu. Prawda, że przedtem też o nim nieźle mówili. W czerwcu 1934 roku podczas oficjalnej wizyty w Polsce Goebbels, przyjęty przez Marszałka, zapisał wprawdzie w swoim dzienniku, że rozmówca to „Na wpół Azjata”, ale zanotował też: „Piłsudski trzyma Polskę w swych rękach. Wielki człowiek i fanatyczny Polak”. W pogrzebie w 1935 roku uczestniczył Göring. Inna sprawa, że mógł to być element gry Berlina przeciw Francji i Anglii.

Gdy hitlerowcy zajęli Kraków, Goebbels zanotował, nie ukrywając instrumentalizmu działania: „Na moją propozycję oddaje się przy grobie Piłsudskiego honory wojskowe. To będzie miało z pewnością korzystne skutki”. 2 listopada 1939 roku, znów w Warszawie, zapisał: „Wizyta w pałacu Belwederskim. Tu polski marszałek żył i pracował. Jego pokój i łożo, w którym zmarł. Tu można pojąć, co się ma do stracenia, gdy polska inteligencja dostanie możliwość rozwinięcia skrzydeł”¹.

*

To był koniec zarysowanego nurtu politycznego. W „polskim Londynie” gen. Sikorski był „zawsze” przeciwnikiem Piłsudskiego, a mnóstwo oficerów-piłsudczyków trzymano jak najdalej.

¹ J. Goebbels, *Dzienniki*, wybór, tłum., wstęp i przyp. E.C. Król, Warszawa 2013–2014, t. I, s. 274, t. II, s. 7, 33.

W miejscu skoszarowania nudzili się, uczyli się angielskiego i obtańcowywali miejscowe panienki. Legenda Piłsudskiego natomiast przetrwała. PRL była oczywiście przeciwko niej. Niszę, gdzie stała trumna, nieustająco remontowano (ludzie nieraz składali kwiaty przed zasłoną). Jednak kult gen. Świerczewskiego rozwijano jakby „zastępczo”. Mariana Spychalskiego mianowano marszałkiem, choć chyba trudno było dopatrzeć się jego atutów wojskowych. Do Piłsudskiego i wręcz do maja 1926 roku nawiązał gen. Jaruzelski po wprowadzeniu stanu wojennego. Przyjmując wkrótce po 13 grudnia grupę spośród nieinternowanych intelektualistów, miał na pustym biurku książkę o zamachu majowym (podejrzewam, że autorstwa Andrzeja Garityckiego). Niecałe pół roku później, w pierwszą kolejną rocznicę zamachu, ukazująca się wówczas prasa pisała, że bywają pewne konieczności – a wobec takiej konieczności nawet Piłsudski zdecydował się na radykalne działanie, zaś 13 grudnia 1981 pociągnął mniej ofiar niż maj 1926 roku.

Po transformacji ustrojowej kult Marszałka oczywiście otwarciem wrócił. W Warszawie placowi, za PRL zwanemu Placem Zwycięstwa, przywrócono imię Piłsudskiego. Obok niego oraz przy Belwederze stanęły jego pomniki. Prawda, że ożywił się też zasadniczy, przedwojenny spór. Skoro stanęły pomniki Piłsudskiego i plac dostał jego imię, to niedaleko jednego z tych pierwszych stanął też pomnik Dmowskiego, a centralnemu rondu, centrum samego centrum (!) Warszawy, nadano imię tegoż. Drobne wspomnienie: w latach osiemdziesiątych na tablicy jednego z tułtejszych kościołów widziałem zaproszenie na nabożeństwo za dusze – jednocześnie – Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego. Okoliczności motywowały nawet takie zjednoczenie. Długo jednak nie przetrwało.

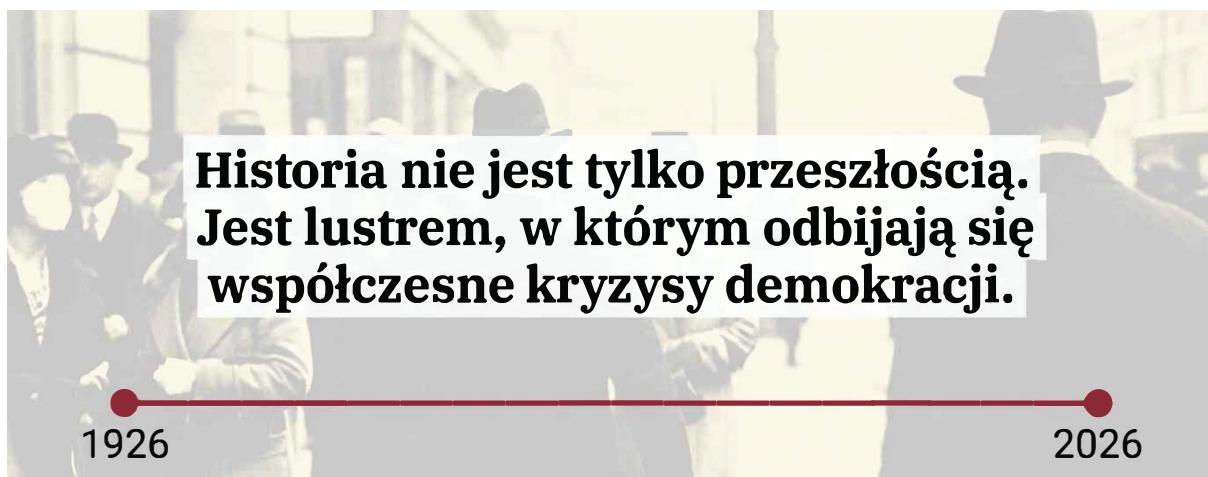
Pogrzeb Piłsudskiego na Wawelu posłużył za wzór powtórnego pogrzebu gen. Sikorskiego (po sprowadzeniu trumny do Polski). Nie pierwszy raz przeciwnicy spoczęli blisko siebie. Obydwa pogrzeby najpewniej zainspirowały pogrzeb Lecha Kaczyńskiego z Małżonką – co było formą odreagowania katastrofy, która dotknęła cały kraj, ale też krokiem ku budowaniu pośmiertnej chwały zmarłego Prezydenta i jego miejsca w historii. Trudno tu dyskutować ten wątek.

Podsumowanie

Ankieta pokazała wyraźnie, że sto lat po wydarzeniach majowych 1926 roku nie istnieje jedna, powszechnie akceptowana interpretacja ich charakteru, znaczenia i długofalowych konsekwencji. W wypowiedziach badaczy najczęściej powracały określenia „zamach majowy” i „przewrót majowy”, choć część respondentów wybierała także bardziej neutralne sformułowania, takie jak „wypadki majowe” czy „wydarzenia majowe”, podkreślając złożoność samego zjawiska oraz trudność jego jednoznacznego nazwania. Już na poziomie terminologii ujawniły się więc istotne różnice interpretacyjne. I tak dla jednych kluczowe było pozakonstytucyjne i zbrojne przejęcie władzy, dla innych równie ważny pozostawał szerszy kontekst kryzysu państwa, konfliktów politycznych i narastającego przekonania o niewydolności ówczesnego systemu parlamentarnego.

Podobnie zróżnicowane okazały się odpowiedzi dotyczące przyczyn wydarzeń majowych. Część uczestników ankiety wskazywała przede wszystkim na osobę Józefa Piłsudskiego: jego ambicję, autorytet, poczucie wyjątkowej misji oraz realny wpływ na wojsko. Inni mocniej akcentowali kryzys polityczny, niestabilność gabinetów, napięcia społeczne, spór o armię czy niekorzystne położenie międzynarodowe Polski po Locarno. W wielu wypowiedziach powracała jednak teza, że o maju 1926 roku przesądził nie jeden czynnik, lecz splot okoliczności, w którym kryzys ustrojowy spotkał się z decyzją konkretnych ludzi gotowych użyć siły.

Jeszcze wyraźniej wielogłós ujawnił się w ocenach znaczenia zamachu majowego. Dla części respondentów był on próbą „ratunku państwa”, odpowiedzią na słabość systemu parlamentarnego i zagrożenia zewnętrzne. Dla innych stanowił przede wszystkim moment przełomowy na drodze do ograniczenia demokracji, osłabienia parlamentaryzmu i budowy systemu autorytarnego. Nie brakowało również głosów pośrednich, wskazujących, że zamach majowy łączył w sobie oba te wymiary. Z jednej strony był wyrazem dążeń do wzmocnienia państwa. Podczas gdy z drugiej otwierał drogę do trwałego ograniczania mechanizmów demokratycznych. W tym sensie ankieta nie tyle zamyka debatę,



Historia nie jest tylko przeszłością. Jest lustrem, w którym odbijają się współczesne kryzysy demokracji.

1926

2026

ile potwierdza, że maj 1926 roku pozostaje jednym z najbardziej spornych wydarzeń w dziejach II Rzeczypospolitej.

Wypowiedzi uczestników ankiety unaoczniają zarazem, że szczególna wartość namysłu nad zamachem majowym ujawnia się na płaszczyźnie dydaktycznej. Respondenci zwracali uwagę na takie problemy, jak legalizm i jego naruszenie, odpowiedzialność elit politycznych, rola

przemocy w życiu publicznym, znaczenie propagandy, wpływ jednostki na bieg dziejów czy niebezpieczeństwo uproszczonych, czarno-białych ocen. Zebrane głosy pokazują więc, że wydarzenia majowe 1926 roku mogą być przedstawiane nie tylko jako temat *stricto* historyczny, lecz również jako ważna lekcja obywatelska, skłaniająca do refleksji nad państwem, demokracją, konfliktem politycznym i pamięcią historyczną.

Dorota Gajda-Szczegielniak
Akademia Nauk Stosowanych WSZiA w Opolu
ORCID: 0000-0001-9613-5732

Wiadomości Historyczne
nr 1/2026, s. 90–100
ISSN 0511-9162

Po dwóch stronach majowej barykady

Maria Wojciechowska i Aleksandra Piłsudska

Najtrudniejsze bitwy to te, które toczą się nie między wrogami, lecz między tymi, którzy jeszcze do niedawna stali ramię w ramię. Maj 1926 roku stanowi jeden z bardziej dramatycznych momentów w dziejach II Rzeczypospolitej, który rozdarł Polskę nie tylko w sensie politycznym, ale i ludzkim. Nie tylko spolaryzował scenę polityczną, ale wystawił na próbę relacje osobiste i braterskie. Przeciął więzi przyjaźni, lojalności i przekonań. Na barykadach stanęli nie tylko żołnierze, ale również idee, ambicje, urazy i osobiste dramaty. W centrum tej konfrontacji, po dwóch stronach barykady stanęły nie tylko odmienne wizje Polski, lecz także dwie kobiety: Maria Wojciechowska i Aleksandra Piłsudska – pierwsze damy, których biografie splatają się w tych dramatycznych dniach.

Analiza ich pozwala uchwycić złożoność doświadczenia kobiet uczestniczących w życiu politycznym nie jako bezpośrednie obserwatorki wydarzeń, lecz jako ich świadome i zaangażowane uczestniczki. Wybory, przed którymi stanęły, nie były jedynie konsekwencją pozycji ich mężów, lecz odzwierciedlały również napięcia między lojalnością osobistą a odpowiedzialnością wobec państwa. W tym sensie ich losy mogą stanowić przyczynek do refleksji nad rolą kobiet w momentach przełomowych, gdy granice między sferą prywatną a publiczną ulegają zatarciu, a indywidualne decyzje wpisują się w szerszy kontekst historyczny.

Jak w trudnej sytuacji przewrotu majowego zachowały się kobiety mężów stanu będących na piedestale sceny politycznej? Czy pragnące



Fot. 1. Królowa Rumunii Maria (z lewej) w towarzystwie Marii Wojciechowskiej, 1923 r. Źródło: NAC

poczucia bezpieczeństwa i spokoju kobiety, matki i partnerki znalazły siłę, aby wyjść ze strefy komfortu i zawalczyć po raz kolejny, jak za dawnych lat? Eleanor Roosevelt zwykła mawiać, że „kobieta jest jak torebka herbaty – nie wiesz, jak jest silna, dopóki nie wrzucisz jej do gorącej wody”. Takim wrzątkiem był dla Aleksandry i Marii przewrót majowy. Czy znalazły w sobie na tyle siły, by udźwignąć to wydarzenie, czy raczej sparzyły się na nim?

Maria Wojciechowska i Aleksandra Piłsudska wywodziły się z podobnego środowiska – zubożalej szlachty o silnych tradycjach niepodległościowych oraz patriotycznych. Wyrosły z tego samego doświadczenia politycznego, charakterystycznego dla pokolenia przełomu XIX i XX wieku. Posiadały wspólne doświadczenia konspiracyjne, które w warunkach zaborów stanowiły



Fot. 2. Maria Wojciechowska, 1926 r. Źródło: Wikipedia

jedną z podstawowych form walki o niepodległość. Ich biografie nie układają się zatem w prosty schemat przeciwieństw, przeciwnie – obie panie punkt wyjścia miały zbieżny, a różnicowanie się ich postaw nastąpiło na kolejnych etapach życia. Główna różnica polegała na ich późniejszym wizerunku. Maria Wojciechowska zapisała się w pamięci jako tradycjonalistka i domatorka, podczas gdy Aleksandra Piłsudska była aktywną rewolucjonistką i bojowniczką. Ta odmienność, poza temperamentem, wynikała z doświadczeń życiowych późniejszych czasów działalności politycznej, która uczyła je, czym jest polityka i jak należy do niej podchodzić. Stabilizować ją czy raczej zmieniać, kiedy zawodzi.

Maria Wojciechowska, *de domo* Kiersnowska, była „dobrze wykształconą, dobrze wychowaną panienką”¹. Szlachcianką z ambicjami

¹ K. Janicki, *Kobieta, dla której nawet Piłsudski był tchorzem. Niezwykła młodość pierwszej polskiej prezydentowej*, <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2015/11/21/kobieta-dla-ktorej-nawet-pilsudski-byl-tchorzem-niezwykla-mlodosc-pierwszej-polskiej-prezydentowej/3>.

pochodzącą z tzw. dobrego domu. Wzrastała w atmosferze szacunku dla bojowników o wolność ojczyzny. Od wczesnych lat dziecięcych wsłuchiwała się w opowieści o bohaterskich czynach przodków i zrywach narodowowyzwoleńczych. Dziadek Marii, Jan Kiersnowski, brał udział w powstaniu listopadowym, co przypłacił zsyłką na Syberię. Natomiast brat jej matki został rozstrzelany za agitację do udziału w powstaniu styczniowym. Już jako młoda dziewczyna ubolewała nad swoim „spóźnionym” przyjściem na świat. Data urodzenia, 15 grudnia 1869 roku, wykluczyła ją o dwie czy trzy dekady z możliwości włączenia się w wydarzenia, w których uczestniczyli członkowie jej rodziny. Dojrzewiała w inteligenckim środowisku przełomu XIX i XX wieku. Rodzice Marii, ludzie światli, zadbali o gruntowne wykształcenie córki. Ukończyła Maryjski Instytut w Wilnie, pełniący wówczas rolę wyższej uczelni dla dobrze urodzonych panien.

Wchodząc w dorosłość, Maria była tzw. doskonałą partią. Choć nie była klasyczną piękną, pretendentów do jej ręki nie brakowało. Tyle tylko, że panna Kiersnowska zamążpójściem zainteresowana nie była. Wynikało to bezpośrednio z rodzinnych opowieści i tradycji walki o niepodległość ojczyzny. Karmiona nimi dziewczyna zapragnęła również walczyć o sprawy wielkie. Na stosowną okazję nie musiała długo czekać. Do „pracy w partii przyjęła mnie Gintra (Paszowska), która dawała nam korepetycje”² – wspominała. Najprawdopodobniej niedługo po tym, jak rozpoczęto wydawanie pisma „Robotnik”, w 1894 roku, Maria wstąpiła do PPS i zajęła się jego kolportażem, stając się dumną dromaderką³. A że była zaangażowaną w swoją pracę działaczką, potwierdza Stanisław Wojciechowski, pisząc w swoich wspomnieniach: „była już przyzwyczajona do konspiracji

² Tenże, *Pierwsze damy II Rzeczypospolitej*, Kraków 2012, s. 22.

³ Dromaderkami nazywano dziewczęta biorące udział w kolportażu nielegalnej prasy, w tym przypadku „Robotnika”. Czyt. więcej: E. Steczek-Czeraniawska, *Stanisław Wojciechowski (1869–1953). Prezydent z Kalisza*, Kalisz 2011, s. 24; B. Krzywobłocka, *O mieszkańcach Zamku Warszawskiego*, wyd. 2, Warszawa 1986, s. 300.



Fot. 3. Wizyta ministra pracy i opieki społecznej Francji Justina Godarta u prezydenta RP Stanisława Wojciechowskiego w Belwederze w dniu 19 lutego 1925 r. Prezydentowi i ministrowi towarzyszą m.in.: pani Maria Wojciechowska (czwarta z lewej), pani Godart, pani Sokal, minister pracy i opieki społecznej Franciszek Sokal. Źródło: NAC

i często pomagała w przewożeniu i ukrywaniu naszych wydawnictw”⁴.

Niedługo potem poznała Józefa Piłsudskiego, który pozostawał pod urokiem młodej Kiersnowskiej potrafiącej zachować zimną krew, co w pracy konspiracyjnej było bezcenne. Z rozwojem przyjaźni Marii i Józefa wiąże się zabawna historia, kiedy to zaproponowała swojemu koledze nocleg, gdy ten nie miał gdzie się zatrzymać podczas wizyty w Wilnie. Chcąc godnie ugościć swojego towarzysza, postanowiła przygotować kolację. Gotowanie nie było jednak mocną stroną Marii i w rezultacie to Piłsudski pomagał młodej socjalistce w przygotowaniu kolacji: „gdy Piłsudski przyszedł, zaczęłam mu gotować posiłek, ale nie umiałam. Kotlet się rozpadł, Piłsudski

powiedział, że trzeba wbić do mięsa jajka”⁵. Tak rodziła się przyjaźń pomiędzy Józefem a Marią. Ich znajomość, co warto podkreślić, nigdy jednak nie wychodziła poza ramy przyjaźni, lecz dla bezpieczeństwa, aby uniknąć niepotrzebnych plotek, nazywali siebie „kuzynami”.

W przypadku Kiersnowskiej doświadczenie konspiracji obejmowało przede wszystkim działalność organizacyjną i pomocniczą. Była to aktywność wpisana w szerokie działania PPS, gdzie granica pomiędzy sferą polityczną a prywatną często ulegała zatarciu.

Zbliżony charakter miała aktywność Aleksandry Piłsudskiej ze Szczerbińskich, która podobnie do Marii działała w strukturach PPS. W zakresie jej zadań znajdował się kolportaż wydawnictw, ale również udział w działaniach

⁴ S. Wojciechowski, *Wspomnienia, orędzia, artykuły*, oprac. M. Groń-Drozdowska, M.M. Drozdowski, Warszawa 1995, s. 116.

⁵ K. Janicki, *Pierwsze damy II Rzeczypospolitej*, dz. cyt., s. 23.



Fot. 4. Aleksandra Piłsudska, 1931 r. Źródło: Wikipedia

wymagających większego ryzyka, związanych z logistyką i wsparciem akcji bojowych. Podobnie jak Wojciechowska, funkcjonowała w środowisku, w którym działalność polityczna oznaczała codzienne obcowanie z niepewnością, konieczność zachowania tajemnicy oraz gotowość do działań wykraczających poza obowiązujące normy prawne. Obie więc wchodziły w dorosłość poprzez doświadczenie polityki rozumianej jako praktyka działania w warunkach braku własnego państwa.

Aleksandra Piłsudska, *de domo Szczerbińska*, urodziła się, kiedy Maria miała lat trzynaście, czyli w roku 1882. Co ciekawe, obie to grudniowe panny. Maria przysła na świat 15, a Aleksandra 12 grudnia.

Dzieciństwo Oli, jak nazywano ją w domu, zapisało się w jej pamięci jako szczęśliwe, pomimo wczesnej straty rodziców, którzy zmarli w krótkim czasie po sobie, kiedy miała dziesięć lat. Kto zatem wywarł największy wpływ na kształtowanie się charakteru dziecka? We wspomnieniach rodzice pozostali jako postacie „ulotne,

nieobecne, niedostępne”⁶. Ojciec – niepoprawny marzyciel, kochający muzykę i grający na skrzypcach. Ten właśnie moment, a w zasadzie piękne, długie palce ojca dotykające strun zapamiętała Aleksandra, będąc małą Olą. Z rozrzwinięciem wspominała również matkę, która zmarła, będąc dopiero czterdziestodwuletnią kobietą, której słabe zdrowie było wynikiem licznych porodów (urodziła dwanaścioro dzieci). Niestety przeżyło tylko pięcioro, co dodatkowo negatywnie wpłynęło na psychikę matki Oli.

Tak więc wychowaniem Aleksandry zajęła się jej babka – Karolina z Truskolaskich Zahorska. To ona jak mantrę powtarzała dziewczynie: „kto urodził się Polakiem, ten musi być patriotą”⁷. Słowa te Ola nie tylko zapamiętała, ale wprawiła w czyn. Czy późniejsze zaangażowanie społeczne i polityczne Aleksandry mogło być wynikiem wpływu Karoliny? Odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista. Uczestniczka powstania styczniowego, nosząca stale czarne stroje oraz emaliowany czarny pierścień z białym krzyżem z pereł na znak żałoby i niepogodzenia się z jego klęską, wpoila młodej dziewczynie patriotyzm oraz umiłowanie ojczyzny. Gdyby nawet nasza bohaterka miała inne zamiary, jej opór na nic by się nie zdał, gdyż Karolina „odznaczała się wielką siłą charakteru i żelazną wolą. W gruncie rzeczy była to despotka i nikt nigdy jej autorytetu nie kwestionował. Nikt z rodziny ani myślał, aby się jej kiedykolwiek sprzeciwić”⁸.

Rodzinne tradycje walki narodowowyzwoleńczej nie opierały się tylko na postaci babki Aleksandry. Spory wpływ na jej wychowanie wywarła także ciotka Maria Zachorska, do której Ola przywiązana była bardziej niż do rodziców. Ponadto za udział w styczniowym zrywie dwaj bracia Karoliny zesłani zostali na katorgę, z której jeden nigdy nie powrócił, drugi zaś odzyskał wolność po dwudziestu latach⁹.

Jak więc widać, obie nasze bohaterki wychowywane były w domach, gdzie opowieści o bohaterach nie były bajkami na dobranoc, lecz

⁶ M. Sikorska, *Aleksandra Piłsudska (1882–1963)*, Łódź 2021, s. 48.

⁷ A. Piłsudska, *Wspomnienia*, Londyn 1960, s. 47.

⁸ Tamże, s. 48.

⁹ I. Kienzler, *Kobiety niepodległości. Bohaterki, żony, powiernice*, Warszawa 2018, s. 134.

lekcjami życia. Wpojono im, że wolność to nie dar, a zadanie, które przechodzi na kolejne pokolenie. Wyrosły z tej samej niepodległościowej tradycji, zaszczerpionej w ich sercach niczym najcenniejszy gen, który później, w dorosłym życiu, każe im stać na straży wpojonych wartości i napędzać będzie do działania, pokazując, że wpojone zasady są silniejsze niż czas.

Podobnie jak Maria, również i Aleksandra nie kwapiła się do zamążpójścia. Obie marzyły, aby stanąć do walki o wolność ojczyzny. Obie otrzymały także gruntowne wykształcenie. Aleksandra ukończyła gimnazjum w Suwałkach. Po zdaniu matury wyjechała do Warszawy, gdzie uczestniczyła w prowadzonych przez Józefę Siemiradzką kursach handlowych pod nazwą Wyższej Szkoły Handlowej¹⁰. Niezależnie od tego Aleksandra studiowała na tzw. Uniwersytecie Latającym¹¹, gdzie pobierała nauki w ramach tajnego nauczania dla kobiet z Królestwa Polskiego¹². I choć ukończenie kursów czyniło Aleksandrę osobą wykształconą, poznawała m.in. tajniki prawa cywilnego i handlowego, ekonomię, chemię, języki obce czy buchalterię¹³, Marię Dąbrowską nużyła „trochę jej słaba ekspresja słowna i zastępowanie brakujących zwrotów często powtarzanym słówkiem «wiecie... wiecie»”¹⁴.

Nie zmienia to faktu, że w Warszawie Aleksandra rozwijała się nie tylko edukacyjnie, ale również politycznie. Sama przyznawała: „drażniła mnie doktryna rezygnacji z niepodległości” i choć Warszawa przyniosła kolejne pod tym względem rozczarowanie, to już nieformalne

spotkania i przeciągające się dyskusje ze studentami, lekarzami, osobami kultury i sztuki wywarły wpływ na jej późniejsze wybory. Podczas tych spotkań młoda Aleksandra dowiedziała się więcej o działalności Polskiej Partii Socjalistycznej, do której wstąpiła w 1904 roku. Jednym z ważnych dla niej argumentów był fakt, iż PPS nie żądała od swoim członków żadnej przysięgi wiążącej i można było ją opuścić w każdej chwili¹⁵.

Jak czytamy we wspomnieniach Piłsudskiej, „na tle odradzającego się zrywu rewolucyjnego i poczucia konieczności walki, Polska Partia Socjalistyczna szybko rosła na siłach”¹⁶, a co za tym idzie, angażowała się w działalność zakrojoną na szeroką skalę, do której potrzebne były magazyny, transport i łącznicy. W tej ostatniej kwestii nieocenioną rolę odegrały kobiety należące do PPS, a wśród nich Aleksandra Szczerbińska, która posługiwała się pseudonimem „Towarzyszka Ola”. Swój chrzest bojowy przeszła podczas demonstracji na Placu Grzybowskim w 1904 roku, po której dołączyła do zaufanego kręgu członków PPS. Zajmowała się edukacją robotnic na warszawskiej Woli i Pradze i kolportowała nielegalną prasę. Organizowała system magazynów broni i siatkę transportu. W zadaniu tym zaskakująco przysłużyła się kobietom ówczesna moda. Maria Rychterówna wspominała nieco zabawną sytuację, „jak podczas wykładu obywatelki Oli [Aleksandry Szczerbińskiej] o służbie transportowej przymierzałyśmy różne spodniczki, szelki, itp. części garderoby, uszyte specjalnie do przewożenia na sobie nabożów, materiałów wybuchowych oraz bibuły”¹⁷.

Zaangażowanie Szczerbińskiej było tak duże, a przede wszystkim skuteczne, że w połowie września 1914 roku objęła funkcję komendantki żeńskiego oddziału kuriersko-wywiadowczego, wchodzącego w skład Oddziału Wywiadowczego 1. Pułku Piechoty Legionów¹⁸. Przemie-

¹⁰ Józefa Siemiradzka – pomysłodawczyni pierwszej w Warszawie uczelni dla dziewcząt. Wywalczyła w Departamencie Handlu i Rękodziel koncesję na nową warszawską placówkę. Dzięki temu kształcić się w niej mogły przyszłe księgowe i biuralistki. Czyt. więcej: K. Janicki, *Niepokorne damy. Kobiety, które wywalczyły niepodległą Polskę*, Kraków 2018, s. 29–33.

¹¹ Uniwersytet Latający był nieformalną instytucją kształcąca kobiety z zaboru rosyjskiego.

¹² M. Dajnowicz, M. Bauchrowicz-Tocka, W. Wróbel, *Słownik biograficzny kobiet kultury. Białystok i województwo podlaskie*, cz. 2, Białystok 2018, s. 130–131.

¹³ A. Piłsudska, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 69.

¹⁴ M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1965*, t. 1: 1914–1925, Warszawa 2009, s. 21.

¹⁵ A. Piłsudska, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 71–72.

¹⁶ Tamże, s. 72.

¹⁷ M. Rychterówna, *Nasz oddział macierzysty we Lwowie*, [w:] *Wierna służba. Wspomnienia uczestniczek walk o niepodległość 1910–1915*, red. A. Piłsudska i in., Warszawa 1927, s. 8–9.

¹⁸ *Kobiety niepodległości. Wspomnienia z lat 1910–1918*, wstęp i oprac. K. Piskała, M. Sikorska-Kowalska,

rzała pociągami kraj, zmieniała kolor włosów i dokumenty, udawała handlarzkę mięsem. Obok szczęśliwych, a czasem i zabawnych sytuacji, jak ta, kiedy koleżance Oli – która wpadła na pomysł, aby naboje przenosić w pantalonach – pękła gumka i tylko pomoc solidarnych Warszawiaków uchroniła je przed aresztowaniem, zdarzały się również groźne i niebezpieczne. Podczas przeładowania broni Aleksandra postrzeliła się w stopę. Jednak to nie ból stanowił problem, lecz reprimenda otrzymana od dowództwa. Wówczas postanowiła udowodnić, co potrafi. Tę lekcję dobrze odrobiła. Od tej pory była ostrożna i nie przytrafiła jej się wpadka. Do tego stopnia zaangażowana, że w pewnym momencie zarządzała wszystkimi magazynami broni w Warszawie i tylko ona знаła ich lokalizację¹⁹. Aleksandra Szczerbińska stała się z czasem „jedną z najefektywniej działających i odważnych kobiet w ruchu. Zbudowała sieć współpracowniczek i sympatyczek w Galicji i w Królestwie Polskim”²⁰.

Trudno i w tym przypadku odmówić bohaterkom kolejnej wspólnej cechy – wyciągania skutecznych wniosków z niepowodzeń. Maria Kiersnowska również raz zachowała się nieostrożnie. Zakochana dziewczyna, chcąc podtrzymać na duchu swojego wybranka, postanowiła zobaczyć go podczas przewożenia przez carską Ochronę. Udało jej się zwrócić uwagę ukochanego „Doktora”, jak go nazywała, i... carskiej Ochrony, której przedstawiciel śledził ją podczas drogi powrotnej. Zachowała jednak trzeźwy umysł, klucząc po mieście do czasu zgubienia „ogona”: „gdy wracałam spostrzegłam, że za mną idzie szpicel. Bardzo się złękłam, bo w domu, gdzie mieszkalam z braćmi, miałam walizy z bibułą. Nie mogłam wracać do domu, boby braci i mnie wywieźli na Sybir. Chodziłam po ulicach chyba przez 10 godzin, a on za mną”²¹. W ko-

lejnych wydarzeniach i zadaniach jej przydzielanych nauczona doświadczeniem Kiersnowska była już uważna i czujna. To pozwoliło jej pracować kilka lat z czystą kartoteką.

Na tym etapie ich biografie pozostają zbieżne nie tylko w sensie faktograficznym, lecz także w wymiarze formacyjnym. Konspiracja uczyła bowiem lojalności, a także przekonania, że skuteczność działania może wymagać przekraczania formalnych reguł. To właśnie to doświadczenie stanowi wspólny fundament, z którego obie wychodziły u progu niepodległości.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości można zaobserwować proces stopniowego rozchodzenia się ich dróg, związany przede wszystkim ze zmianą kontekstu politycznego. Odzyskanie niepodległości oznaczało przejście od działalności konspiracyjnej do funkcjonowania w ramach instytucji państwowych, co wymagało redefinicji dotychczasowych sposobów działania. Po tym czasie obserwujemy powolne rozchodzenie się dróg Wojciechowskiego i Piłsudskiego, co dla kobiet stojących u ich boku nie było bez znaczenia.

Dotychczasowych przyjaciół działających w PPS i wydających wspólnie czasopismo „Robotnik” z kolejnymi latami łączyło coraz mniej. Wcześniej, jak wspominała Aleksandra, „w pewnym okresie Piłsudski mieszkał razem ze Stanisławem Wojciechowskim, we dwójkę redagowali i drukowali pismo. Całe gospodarstwo domowe prowadził wtedy Wojciechowski, gdyż Piłsudskiego znajomość kuchni ograniczała się li tylko do gotowania jajek. Wojciechowski nie tylko zajmował się gotowaniem, ale i inne kłopoty domowe także brał na siebie, o czym zawsze z wdzięcznością wspominał Piłsudski”²². A kiedy ważyły się decyzje o rozpoczęciu kampanii wileńskiej i wielu doradców radziło Marszałkowi, aby poczekać, „jedynym przychylnym człowiekiem był St. Wojciechowski”²³. Co zatem poszło nie tak? Choć obaj tworzyli fundamenty II RP, ich wizje państwa zaczęły ewoluować w różnych kierunkach. Wojciechowski jako

Warszawa 2019, s. 23.

¹⁹ E. Jodko-Kula, B. Szmatloch, K. Droga, *Trzy I Damy II RP?*, Katowice 2023, s. 46.

²⁰ A. Chwalba, *Wielka wojna Polaków 1914–1918*, Warszawa 2018, s. 154.

²¹ Relacja Władysława Jana Grabskiego o rozmowach ze swoim ojcem, teściem i ks. Marianem Tokarzewskim o Piłsudskim. Relacja z opowiadania Marii z Kiersnowskich Wojciechowskiej. Relacja z ojcem o konferencji w Spa. Wspomnienia księdza Mariana Tokarzewskiego – kapelana Naczelnika

i Prezydenta RP, [w:] Archiwum Akt Nowych, online, <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/jednostka/-/jednostka/10583153> [dostęp: 14.03.2026].

²² A. Piłsudska, *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 126.

²³ Tamże, s. 239.



Fot. 5. Aleksandra Piłsudska z mężem podczas V Zjazdu Legionów w Kielcach, 8 sierpnia 1926 r.
Źródło: NAC

legalista i zwolennik spokoju społecznego coraz bardziej dystansował się od rewolucyjnego zapachu PPS, z którego obaj się wywodzili. Piłsudski natomiast czuł narastającą frustrację z powodu „partyjnicstwa” i niewydolności systemu parlamentarnego. Momentem przełomowym był wybór Wojciechowskiego na prezydenta w grudniu 1922 roku, po zabójstwie Gabriela Narutowicza. Choć Piłsudski początkowo popierał tę kandydaturę, ich relacje ochłodziły się, gdy Wojciechowski jako głowa państwa zaczął ściśle przestrzegać konstytucji, co często stało w sprzeczności z ambicjami Marszałka, zwłaszcza w kwestii kontroli nad armią. Wynikać to mogło z przeświadczenia, że jako zaufany człowiek Piłsudskiego Wojciechowski „stary przyjaciel nie będzie mu utrudniał wypełniania zobowiązań podjętych wobec państwa”²⁴. Kiedy w 1923 roku powstał rząd Chjeno-Piasta, którego notabene Wojciechowski entuzjastą nie był, Piłsudski złożył dymisję ze wszystkich funkcji wojskowych i osiadł w Sulejówku. Relacje Piłsudskiego z Wojciechowskim dodatkowo osłabił zatarg honorowy tego pierwszego z gen. Stanisławem Szeptyckim. Wojciechowski, stając po stronie Szeptyckiego, naraził się Piłsudskiemu, który nie potrafił pogodzić się z tym faktem, pisząc: „w sprawie honorowej postąpiłeś jak kacyk, który praw honoru nie szanuje i zapomina, że honor należy do ludzi personalnie,

²⁴ B. Krzywobłocka, dz. cyt., s. 298.

nie urzędowo”²⁵. Od tego czasu otwarcie krytykował rządy, które Wojciechowski zaprzysięgał, co stawiało ich po przeciwnych stronach barykady politycznej.

W takich okolicznościach kobiety dzielące z nimi nie tylko życie prywatne, które notabene naznaczone zostało trudnymi i odmiennymi doświadczeniami, ale także przekonania społeczne i polityczne siłą rzeczy również zaczęły podążać odmiennymi drogami. W przypadku Marii Wojciechowskiej zmiana ta wiązała się dodatkowo z wejściem w przestrzeń oficjalną państwa. Jako żona Stanisława Wojciechowskiego, który 1 stycznia 1919 roku objął stanowisko ministra spraw wewnętrznych w rządzie Ignacego Paderewskiego, znalazła się, choć w sposób pośredni, w centrum struktur państwa, uczestnicząc w procesie ich reprezentowania. Doświadczenie konspiracyjne Marii nie zanikło, lecz zostało przekształcone z praktyki działania poza państwem na współtworzenie jego oficjalnego wizerunku. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż był to również okres, kiedy nie tylko Stanisław, ale i ona odnowiła dawną znajomość z Piłsudskim. Na urodziny otrzymała od Naczelnika Państwa drewnianą szkatułkę, a podczas wyprawy do Wilna w kwietniu 1919 Piłsudski, pisząc do Stanisława, skierował słowa do przyjaciółki z lat konspiracji: „żonie powiedz, że do Giedroją jeschcem nie doszedł, musi poczekać z wakacjami w Kupryszkach”²⁶.

I można by pomyśleć, że w tej sytuacji będzie jej łatwiej w roli osoby publicznej i z radością przystąpi do pełnienia swojej reprezentacyjnej funkcji. Nic bardziej mylnego. Wojciechowska stała się osobą publiczną wbrew sobie. Jak wspominał po latach jej wnuk Maciej Grabski: „ona nie chciała być żadną celebrytką”²⁷. Lecz wbrew woli nią została. Podobnie jak później, kiedy zostanie pierwszą Pierwszą Damą. Z natury cicha i skromna Maria nie lubiła bywać w towarzystwie i pozostawać na świeczniku. Ale czy można mieć do niej o to pretensje, kiedy opinia publiczna

²⁵ G. Kulka, *Zatarg honorowy z udziałem oficera Wojska Polskiego w II Rzeczypospolitej Polskiej*, Łomianki 2025, s. 98.

²⁶ S. Wojciechowski, *Moje wspomnienia*, cz. 2, Warszawa 2017, s. 43.

²⁷ K. Janicki, *Pierwsze damy II Rzeczypospolitej*, dz. cyt., s. 20.

bardzo często nie pozostawiała na niej przysłowiowej suchej nitki? Kiedy jeszcze jako pani ministrowa samodzielnie prowadziła gospodarstwo, z zakupami włącznie, krytykowana była za zbytnią oszczędność i niestosowność postawy do stanowiska męża. Jako Pierwsza Dama otrzymywała skrajnie sprzeczne informacje zwrotne o postrzeganiu swojej roli. Obrazującym to zjawisko jest przykład postawy władz kościelnych wobec Wojciechowskiej. Kiedy prasa katolicka zachwycała się prezydentową, która „codziennie prawie skromna i cicha prezydentowa zwiedza domy sieroce wnikając w potrzeby biednej dziatwy”²⁸, kardynał Kakowski wręcz nieprzychylnie wypowiadał się o niej słowami: „prosta, bez wykształcenia, chorobliwie histeryczna zatruwała mężowi życie i nie była zdolna prowadzić domu na szeroką skalę. Życie towarzyskie w domu prezydentostwa Wojciechowskich było przeto zgoła wykluczone”²⁹.

Inaczej przebiegał ten proces w przypadku Aleksandry Piłsudskiej. Choć również funkcjonowała w realiach niepodległego państwa, jej pozycja pozostawała silniej związana ze środowiskiem skupionym wokół Józefa Piłsudskiego, które zachowywało krytyczny stosunek do systemu parlamentarnego II Rzeczypospolitej. O ile Wojciechowska znajdowała się bliżej instytucjonalnego centrum państwa, o tyle Piłsudska pozostawała w kręgu środowiska politycznego, które – wywodząc się z tradycji konspiracyjnej – nie utożsamiało w pełni państwa z jego aktualnymi strukturami ustrojowymi. Poza tym Aleksandra Piłsudska w przeciwieństwie do Wojciechowskiej zasłynęła ze swojego upodobania do władzy. Jak pisze Janicki, czerpała pełnymi garściami z możliwości, jakie dawała jej praca męża³⁰. Ale i ona, jak każda kochająca kobieta i matka, pragnęła bezpieczeństwa, spokoju i więcej ukochanego mężczyzny dla siebie. Stąd czas spędzony w Sulejówku był „niewątpliwie najszczęśliwszym okresem życia Aleksandry, która wreszcie nie musiała dzielić się z nikim Ziukiem i mogła cieszyć się razem z nim urokami życia rodzinnego”³¹. Jak każda kochająca kobieta cie-



Fot. 6. Aleksandra Piłsudska w towarzystwie córek Wandy (z lewej) i Jadwigi podczas pobytu w Krynicy w 1933 r. Źródło: NAC

szyla się sukcesami, przeżywała porażki i drżała o zdrowie i życie Piłsudskiego, wypierając do końca nadchodzący kres życia męża. We wspomnieniach adiutanta Marszałka zachował się moment, w którym, kiedy już nikt nadziei nie miał, ona jej nie traciła: „wciąż jeszcze była pełna wiary i najlepszych nadziei. Podziwiałem tę jej niezłomną ufność w to, że: «Ziuk nie tyle potrafi znieść». Nikt jej już tej wiary nie odbierał. Kto by miał tak twarde serce, aby jej tę wątłą roślinę wyrwać”³².

Aleksandra stała za Piłsudskim, dbając o jego wizerunek, prestiż i pielęgnując legendę Marszałka już po jego śmierci. Jej *Wspomnienia* tę legendę jeszcze umocniły, ukazując jednocześnie obraz ambitnej, niezależnej kobiety, która dobrowolnie zrezygnowała ze swoich planów, aby stać u boku mężczyzny, którego kochała. By „towarzyszyć człowiekowi uważanemu przez nią [...] za jednego z największych Polaków i najwybitniejszych mężów stanu w historii Rzeczypospolitej”³³.

W rezultacie u progu maja 1926 roku obie kobiety dysponowały podobnym kapitałem doświadczeń wyniesionych z okresu zaborów, lecz funkcjonowały już w odmiennych kontekstach politycznych. Ich wcześniejsza działalność nie prowadziła automatycznie do przeciwstawnych

²⁸ Tamże, s. 85.

²⁹ Tamże, s. 88.

³⁰ Tamże, s. 14.

³¹ I. Kienzler, *Kobiety niepodległości*, dz. cyt., s. 159.

³² M. Lepecki, *Pamiętnik adiutanta Marszałka Piłsudskiego*, wyd. 3, Warszawa 1989, s. 337.

³³ I. Kienzler, *Kobiety w życiu Marszałka Piłsudskiego*, Warszawa 2017, s. 105.



Fot. 7. Aleksandra Piłsudska przekazuje córce Wandzie urnę z sercem Józefa Piłsudskiego do miejsca pochówku, 12 maja 1936 r. Źródło NAC

wyborów; przeciwnie, to właśnie wspólne doświadczenie konspiracji czyniły późniejsze różnice szczególnie wyraźnymi. Moment kryzysu państwa nie konfrontował więc dwóch odmiennych światów, lecz dwie interpretacje tego samego doświadczenia – pytanie o to, czy lojalność wobec państwa oznacza przede wszystkim obronę jego istniejących instytucji, czy też dopuszcza ich zakwestionowanie w imię wyższych celów politycznych.

Nierzadko do sytuacji przełomowych doprowadza splot mniejszych, czasem wydających się bez większego znaczenia wydarzeń. Mamy z nimi do czynienia także w okresie poprzedzającym wydarzenia z 12 maja 1926 roku. Czy miały

one bezpośredni wpływ na kierunek rozwoju sytuacji? Czy Maria Wojciechowska przyczyniła się swoją postawą do wzrostu napięcia między jej mężem a Piłsudskim? Warto w tym miejscu wspomnieć o niektórych z nich.

Jednej z niewybaczalnych pomyłek w Belwederze dopuścił się adiutant męża Wojciechowskiej Henryk Comte. Jak relacjonował po latach sam zainteresowany, „z końcem kwietnia 1926 roku, z polecenia marszałka Piłsudskiego zameldował się do prezydenta pułkownik Wieniawa-Długoszowski. Przez nieporozumienie, którego sobie do dziś wytłumaczyć nie umiem, zameldowałem go nie prezydentowi, lecz prezydentowej Wojciechowskiej”³⁴. Kiedy zestawimy tę informację z faktem, że oboje wręcz nie znosili się, przepis na katastrofę – albo przewrót majowy – gotowy. Rzecz jasna, nie burzliwa rozmowa Marii z pułkownikiem stała się przyczyną późniejszych dramatycznych wydarzeń, choć i takie fake newsy pojawiły się także w obiegu. Wzburzona rozmową Maria długo jednak nie mogła darować Comte tej pomyłki.

O treści rozmowy z końca kwietnia 1926 roku – z relacji Comte – wiedział tylko Wojciechowski. Jednak jak wnioskował adiutant, musiało to rozwścieczyć Piłsudskiego, ponieważ w tym wysłanniku powszechnie widziano wcielenie Marszałka i z całą pewnością można było uznać to za jawny afront uczyniony przez Wojciechowskiego Piłsudskiemu³⁵.

W przełomowy dzień, 12 maja 1926 roku, zdrowie i życie Marii Wojciechowskiej oraz dzieci pary prezydenckiej znalazło się w niebezpieczeństwie. Oddziały wierne Piłsudskiemu oddały strzały w kierunku Belwederu. Jak wspominał wnuk Wojciechowskich, „do pokoju mojej mamy w Belwederze wpadł szrapnel, dałem go córce na pamiątkę”³⁶. Oskarżenia były jednak obustronne. Bo oto kilka tygodni wcześniej Piłsudski podobne zarzuty wysunął w kierunku obozu prezydenckiego. Zaatakował, mówiąc, że zwolennik Wojciechowskiego oddał strzały z dubeltówki w kierunku pokoju jego córki w Sulejówku.

³⁴ H. Comte, *Zwierzenia adiutanta. W Belwederze i na Zamku*, Warszawa 1975, s. 107.

³⁵ Tamże, s. 67.

³⁶ K. Janicki, *Pierwsze damy II Rzeczypospolitej*, dz. cyt., s. 93.

Piłsudscy nękani byli również anonimami zawierającymi groźby zamachu na Marszałka³⁷.

Kiedy 12 maja 1926 roku Aleksandra czekała na męża z obiadem – który wychodząc rano obiecał, że wróci na obiad, co oczywiście, jak pokazała historia, nie nastąpiło – Maria z Belwederu została przewieziona do Wilanowa. „Nie wiem też, czemu została w Belwederze tak długo”³⁸ – wspominał Maciej Grabski.

Maria Wojciechowska i Aleksandra Piłsudska. Każda z nich miała za sobą burzliwą przeszłość. Każda wymykała się schematom i oczekiwaniom społecznym wobec kobiet stojących na przysłowiowym świeczniku. Same tworzyły swoją społeczną rolę. Sytuacja wymusiła na nich zmianę z kobiet konspiratorek na kobiety pierwszego planu. Często wbrew ich własnej woli. Skąd więc akceptacja tego, co przynosiło im życie? Odpowiedzią jest miłość, przyjaźń, zgodność przekonań i lojalność wobec mężczyzn, których kochały. Stąd na Moście Poniatowskiego po przeciwnych stronach stanęli nie tylko Wojciechowski i Piłsudski. Stanęły także, choć niedosłownie, ich żony, Maria i Aleksandra. Wyjątkowo trudna to sytuacja, kiedy naprzeciw siebie stają dawni przyjaciele. Rani to obie strony. Pamiętał to Wojciechowski, pamiętał Piłsudski, który w jednym z rozkazów do żołnierzy napisał: „Gdy bracia żywią miłość ku sobie, wiąże się węzeł między nimi, mocniejszy nad inne węzły ludzkie. Gdy bracia się waśnią i węzeł pęka, waśń ich również silniejszą jest nad inne”³⁹. Niestety niejedyne to wydarzenie, gdy nasza „historia nosi blizny naszych wojen domowych”⁴⁰.

Bibliografia

Chwalba A., *Wielka wojna Polaków 1914–1918*, Warszawa 2018.

³⁷ M. Sikorska, dz. cyt., s. 143.

³⁸ K. Janicki, *Pierwsze damy II Rzeczypospolitej*, dz. cyt., s. 95.

³⁹ J. Piłsudski, *Myśli, mowy i rozkazy*, wybór i wstęp B. Urbankowski, Warszawa 1989, s. 134.

⁴⁰ Cytat: „*And history bears the scars of our civil wars*” pochodzi z piosenki zespołu Guns N’ Roses *Civil War*, <https://www.tekstowo.pl/guns-n-roses/civil-war> [dostęp: 22.03.2026].

Comte H., *Zwierzenia adiutanta. W Belwederze i na Zamku*, Warszawa 1975.

Dajnowicz M., Bauchrowicz-Tocka M., Wróbel W., *Słownik biograficzny kobiet kultury. Białystok i województwo podlaskie*, cz. 2, Białystok 2018.

Dąbrowska M., *Dzienniki 1914–1965*, t. 1: 1914–1925, Warszawa 2009.

Janicki K., *Kobieta, dla której nawet Piłsudski był tchórzem. Niezwykła młodość pierwszej polskiej prezydentowej*, <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2015/11/21/kobieta-dla-ktorej-nawet-pilsudski-byl-tchorzem-niezwykla-mlodosc-pierwszej-polskiej-prezydentowej/3>

Janicki K., *Niepokorne damy. Kobiety, które wywalczyły niepodległą Polskę*, Kraków 2018.

Janicki K., *Pierwsze damy II Rzeczypospolitej*, Kraków 2012.

Jodko-Kula E., Szmatloch B., Droga K., *Trzy I Damy II RP?*, Katowice 2023.

Kienzler I., *Kobiety niepodległości. Bohaterki, żony, powiernice*, Warszawa 2018.

Kienzler I., *Kobiety w życiu Marszałka Piłsudskiego*, Warszawa 2017.

Kobiety niepodległości. Wspomnienia z lat 1910–1918, wstęp i oprac. K. Piskala, M. Sikorska-Kowalska, Warszawa 2019.

Krzywobłocka B., *O mieszkańcach Zamku Warszawskiego*, wyd. 2, Warszawa 1986.

Kulka G., *Zatarg honorowy z udziałem oficera Wojska Polskiego w II Rzeczypospolitej Polskiej*, Łomianki 2025.

Lepecki M., *Pamiętnik adiutanta Marszałka Piłsudskiego*, wyd. 3, Warszawa 1989.

Piłsudska A., *Wspomnienia*, Londyn 1960.

Piłsudski J., *Myśli, mowy i rozkazy*, wybór i wstęp B. Urbankowski, Warszawa 1989.

Relacja Władysława Jana Grabskiego o rozmowach ze swoim ojcem, teściem i ks. Marianem Tokarzewskim o Piłsudskim. Relacja z opowiadania Marii z Kiersnowskich Wojciechowskiej. Relacja z ojcem o konferencji w Spa. Wspomnienia księdza Mariana Tokarzewskiego – kapelana Naczelnika i Prezydenta RP, [w:] Archiwum Akt Nowych, online, <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/jednostka/-/jednostka/10583153>

Sikorska M., *Aleksandra Piłsudska (1882–1963)*, Łódź 2021.

Steczek-Czerniawska E., *Stanisław Wojciechowski (1869–1953). Prezydent z Kalisza*, Kalisz 2011.

Wierna służba. Wspomnienia uczestniczek walk o niepodległość 1910–1915, red. A. Piłsudska i in., Warszawa 1927.

Wojciechowski S., *Moje wspomnienia, cz. 2*, Warszawa 2017.

Wojciechowski S., *Wspomnienia, orędzia, artykuły*, oprac. M. Groń-Drozdowska, M.M. Drozdowski, Warszawa 1995.

Dorota Gajda-Szczegielniak – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Absolwentka studiów z biologii, pedagogiki wczesnoszkolnej, wychowania do życia w rodzinie, resocjalizacji i socjoterapii, oligofrenopedagogiki biofeedbacku, zarządzania i administracji oraz historii i WOS-u. Dyrektor Zespołu Szkół im. Prymasa Tysiąclecia Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Opolu oraz wykładowca w Akademii Nauk Stosowanych WSZiA w Opolu. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień pedagogiki, pedagogiki pamięci, biografistyki pedagogicznej, historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej.

Mateusz Rosiński
Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0009-0003-0635-167X

Wiadomości Historyczne
nr 1/2026, s. 101–106
ISSN 0511-9162

Gdy prawo przegrywa z polityką. Przewrót majowy 1926 roku i jego skutki w świetle porządku konstytucyjnego II Rzeczypospolitej

Na temat przewrotu majowego dokonanego przez Marszałka Józefa Piłsudskiego w maju 1926 roku napisano wiele prac, artykułów i monografii. Zdecydowana większość z nich zajmuje się analizą aspektów politycznych, militarnych czy społecznych. W opracowaniach zdominowanych przez te kwestie często pomija się zagadnienie niezwykle istotne, a będące „w cieniu” wskazanych wyżej – jak przewrót majowy ocenić należy od strony prawnej? Analizując polityczne przyczyny i konsekwencje wydarzeń z maja 1926 roku, warto pamiętać, że źródłem napięć na scenie politycznej pierwszych lat istnienia odrodzonej Polski był jej system prawny, ukształtowany oczywiście pod wpływem czynników politycznych, jak się dalej przekonamy – nie zawsze racjonalnych.

Niemniej jednak to właśnie prawo (przy pomocy polityków) stworzyło ustrój, który nie usatysfakcjonował wszystkich. Marszałek Piłsudski, dokonując przewrotu, chciał zmienić ten ustrój, a żeby tego dokonać, musiał radykalnie zrewidować system prawny. Przypadająca w tym roku setna rocznica zamachu majowego jest doskonałą okazją do tego, aby wrócić pamięcią do tamtych wydarzeń i zastanowić się, jakie zmiany przyniosły w systemie prawnym II Rzeczypospolitej.

Aby odpowiedzieć na pytanie, jak przewrót majowy wpłynął na ustrój państwa, należy najpierw wskazać, jak ustrój ten był skonstruowany w dniu rozpoczęcia zamachu. Całkowita

dominacja sceny politycznej przez Sejm była efektem postanowień Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 roku¹. To, że koncepcja ta nie odpowiadała wszystkim – to inna sprawa. Nie zmienia to faktu, że wspomniana ustawa zasadnicza tworzyła filar dla funkcjonowania państwa, bezsprzecznie włączając niepodległą Polskę do rodziny państw demokratycznych.

Rozpoczęcie przewrotu 12 maja 1926 roku pociągnęło za sobą szereg zdarzeń, które nie pozostały obojętne dla sfery porządku konstytucyjnego. Powiedzieć trzeba jasno, że próba zmiany ustroju poprzez akcję zbrojną jest czymś skrajnie przeciwnym do tego, co nazwalibyśmy dziś „demokratycznym państwem prawnym” i nie ma żadnego legalnego uzasadnienia dla tego typu działań, zarówno wtedy, jak i dziś. Oczywiście jest, że konstytucja marcowa takiego rozwiązania nie przewidywała. Co więcej, próba taka była jawnie sprzeczna z art. 93 konstytucji, w myśl którego: „Wszyscy obywatele są obowiązani szanować władzę prawowitą i ułatwiać spełnianie jej zadań oraz sumiennie pełnić obowiązki publiczne, do jakich powoła ich naród lub właściwa władza”. Mimo szeregu zasług dla Polski, Piłsudskiego w dniu rozpoczęcia zamachu nie sposób uznać za władzę prawowitą.

Następne dni przewrotu przynosiły kolejne konsekwencje w sferze prawnej. 14 maja do

¹ Dz.U. 1921 r., nr 44, poz. 267.

się”⁵. Inaczej do decyzji o odmowie przyjęcia urzędu prezydenta przez Marszałka odnosiła się sejmowa prawica. Zdaniem obozu narodowego Piłsudski, mimo rezygnacji z funkcji, w dalszym ciągu pozostawał odpowiedzialny za bezprawny zamach stanu⁶.

Sytuacja ta spowodowała potrzebę kolejnych wyborów w Zgromadzeniu Narodowym. Tym razem kandydatów było trzech: zaproponowany przez Piłsudskiego Ignacy Mościcki, Bniński i zgłoszony przez PPS Zygmunt Marek. W pierwszym głosowaniu Mościcki uzyskał 215 głosów, Bniński – 211 i Marek – 56. Nie przyniosło to rozstrzygnięcia, gdyż zgodnie z art. 39 konstytucji kandydat musiał uzyskać w głosowaniu bezwzględną większość. Dlatego konieczne było przeprowadzenie drugiego głosowania. Wycofanie kandydatury Marka pozwoliło Mościckiemu uzyskać w drugiej turze 281 głosów, co zapewniło mu wybór na urząd prezydenta. Mościcki urząd przyjął, co pozwoliło zamknąć kolejny etap formalnoprawnego powrotu systemu w ramy konstytucji. Jego zwieńczeniem było powołanie przez prezydenta drugiego już rządu na czele z premierem Bartlem. Zaprzysiężenie nowego gabinetu miało miejsce 9 czerwca na Zamku Królewskim w Warszawie⁷.

Warto podkreślić, że wybór prezydenta i powołanie rządu zostały uznane przez ugrupowania sejmowe, choć nie bez oporów. Uchwała zjazdu Chrześcijańskiej Demokracji głosiła: „Jakkolwiek wyboru prezydenta Rzeczypospolitej dokonano pod **terrorem moralnym** [podkreślenie moje – M.R.], zjazd uważa nowoobranego prezydenta za najwyższego piastuna majestatu Rzeczypospolitej [...] rząd p. Bartla za legalny”⁸. Pokazuje nam to skuteczność metody faktów dokonanych i jej większej „praktyczności” w stosunku do rozterek natury formalnoprawnej.

Zmiany na stanowiskach prezydenta i premiera były zamknięciem pierwszego etapu dostosowania Polski do nowych rządów ekipy Piłsudskiego. Niemniej były to korekty dokonane w świetle systemu prawnego zastanego przez sanację. Głównym zadaniem pozostała zmiana

prawa w taki sposób, aby umożliwić sprawne (zdaniem piłsudczyków) funkcjonowanie państwa. Oznaczało to konieczność zmiany konstytucji z 1921 roku.

Wiadomym było, o czym już wspomnieliśmy, że system polityczny państwa ukształtowany przez postanowienia konstytucji marcowej był daleki od wizji rządów tkwiącej w głowie Marszałka. Potrzeba rewizji dramatycznie złego, jego zdaniem, ustroju była główną przyczyną przewrotu. Dlatego nie dziwi, że od samego początku funkcjonowania drugiego gabinetu premiera Bartla rozpoczęły się prace nad zmianą obowiązującej ustawy zasadniczej. Już 16 czerwca rząd uchwalił projekt ustawy o zmianie konstytucji, a dzień później został on przesłany do Marszałka Sejmu. Główne założenie projektu zakładało zmianę układu sił między władzą ustawodawczą a wykonawczą na rzecz tej drugiej.

Projekt rządu zawierał propozycję zmian następujących zagadnień⁹:

- I. Skrócenie sesji zwyczajnych Sejmu.
- II. Utrudnienie Sejmowi zwoływania sesji nadzwyczajnych.
- III. Uzyskanie przez rząd kompetencji do ogłoszenia (w drodze rozporządzenia prezydenta) projektu ustawy budżetowej przedstawionego przez rząd Sejmowi, gdyby ten nie uchwalił budżetu w ciągu czterech miesięcy.
- IV. Zrównanie Sejmu i Senatu przy możliwości samorozwiązania się parlamentu.
- V. Przyznanie prezydentowi kompetencji do rozwiązania parlamentu na wniosek rządu.
- VI. Przedłużenia terminu na przeprowadzenie wyborów parlamentarnych.
- VII. Przyznanie prezydentowi kompetencji weta zawieszającego.
- VIII. Przyznanie prezydentowi kompetencji do wydawania rozporządzeń z mocą ustawy w sytuacji, gdy parlament jest rozwiązany.
- IX. Wprowadzenie możliwości upoważnienia w ustawie prezydenta do wydawania rozporządzeń z mocą ustawy między sesjami parlamentu.

Propozycje te, niewątpliwie daleko idące, musiały uzyskać poparcie w parlamencie, gdyż

⁵ „Robotnik” z 1.06.1926 r., nr 149.

⁶ „Kurier Poznański” z 31.05.1926 r., nr 246.

⁷ M.P. 1926 r., nr 129, poz. 371.

⁸ „Kurier Warszawski” z 8.06.1926 r., nr 155, dod. por.

⁹ A. Ajnenkiel, dz. cyt., s. 327.

zgodnie z art. 125 konstytucji zmiana mogła być uchwalona większością kwalifikowaną 2/3 głosów w Sejmie i Senacie. Konieczne zatem stało się przekonanie posłów i senatorów do poparcia projektu rządowego. Zadania tego podjął się współtwórca projektu i ówczesny minister sprawiedliwości prof. Wacław Makowski¹⁰. Mógł to zrobić, gdyż 22 czerwca, pierwszy raz po przewrocie, zebrał się Sejm. Warto sięgnąć do przemówień Makowskiego, ponieważ poza tym, że w oczywisty sposób wyraża w nich poparcie dla własnego projektu, jest on niepodważalnym prawniczym autorytetem okresu międzywojennego.

W swoim wystąpieniu z 6 lipca usprawiedliwiał dokonanie zamachu majowego, wskazując na niedostatki konstytucji marcowej. Minister mówił: „A potem przyszło życie, prowadząc do sprzeczności, niedopuszczalnej i tragicznej. Dwa naturalnie skojarzone ze sobą obowiązki: strzeżenie Konstytucji i służenie dobru powszechnemu narodu stały się niemożliwe do równoczesnego wykonania. Przyjść musiał przewrót majowy”¹¹. Skonfrontowanie przez prawnika tego pokroju jak prof. Makowski norm ustawy zasadniczej z realiami życia politycznego pokazuje to, o czym wspomniano wyżej, mianowicie, że prawo jest narzędziem służącym do kształtowania aktualnych realiów politycznych oraz, co chyba bardziej wyraziste, nie stanowi bariery dla kształtowania tych realiów.

Podczas tego samego przemówienia, tym razem odnosząc się do projektu ustawy o pełnomocnictwach dla rządu, podkreślał potrzebę szybkiego tempa prac, argumentując zwłokę w działaniu parlamentu szkodą dla obywateli¹². 17 lipca, podczas debaty nad projektem w Sejmie, Makowski wyraźnie podkreślał, „iż konieczność życia prowadzi do jego złożenia”.

¹⁰ Wacław Makowski (1880–1942), prawnik, współtwórca kodeksu karnego z 1932 r. W latach 1935–1937 był dziekanem Wydziału Prawa Uniwersytetu Warszawskiego. Pełnił funkcję ministra sprawiedliwości w gabinetach A. Śliwińskiego, J. Nowaka, W. Sikorskiego i K. Bartla. Był ostatnim Marszałkiem Sejmu przed wybuchem II wojny światowej.

¹¹ W. Makowski, *Zmiana konstytucji. Mowy i oświadczenia ministra sprawiedliwości*, Warszawa 1926, s. 31.

¹² Tamże, s. 35.

Twierdził, że obowiązkiem rządu jest wycucie tego, „co jest nagłą potrzebą społeczeństwa, nadania temu formy, formy takiej, która by mogła być odpowiednio dla korzyści tego społeczeństwa użyta”¹³. Ciekawa wydaje się argumentacja Makowskiego odnosząca się do koncepcji trójpodziału władzy Monteskiusza. Minister, krytykując prezentowany przez filozofa wyraźny podział między legislatywę i egzekutywę, wskazuje, że system, w którym rząd nie ma kompetencji do wydawania rozporządzeń z mocą ustawy, jest przestarzały i odpowiada epoce, „kiedy tempo życia toczyło się kareta pocztową i najemnymi końmi”¹⁴. W związku z radykalnym przyspieszeniem życia należy, zdaniem Makowskiego, dostosować stan prawny do istniejących realiów politycznych i społecznych.

Projekt rządowy nie był jedynym, którym zajął się parlament. Propozycje zmiany konstytucji proponowali również posłowie prawicy. Ugrupowania lewicowe opowiadały się za samorozwiązaniem parlamentu i zmianą ustawy zasadniczej dopiero w nowym składzie izby, licząc na to, że arytmetyka sejmowa będzie im w takiej sytuacji bardziej sprzyjać.

Pierwsze czytanie projektów miało miejsce 5 lipca. Działalność Komisji Konstytucyjnej (odpowiednio w Sejmie i w Senacie) doprowadziła do istotnego ograniczenia treści projektu rządowego. Prace nad projektem ustawy trwały niecały miesiąc. Ostatecznie ustawa zmieniająca i uzupełniająca Konstytucję Rzeczypospolitej z dnia 17 marca 1921 roku (tak brzmiał jej oficjalny tytuł) została uchwalona w Sejmie 2 sierpnia 1926 roku¹⁵. Za uchwaleniem głosowało 246 posłów, przeciwko – 95. Jak pisze Wacław Komarnicki¹⁶, przyjęcie ustawy świadczyło „o przełomie, jaki dokonał się w świadomości społeczeństwa, na korzyść uznania potrzeb Państwa i zrozumienia

¹³ Tamże, s. 46–47.

¹⁴ Tamże, s. 54.

¹⁵ Dz.U. 1926 r., nr 78, poz. 442.

¹⁶ Wacław Komarnicki (1891–1954), prawnik, kierownik Katedry Prawa Państwowego i Nauki o Państwie Uniwersytetu Stefana Batorego. W latach 1928–1935 był posłem na Sejm z ramienia Stronnictwa Narodowego. Podczas II wojny światowej działał na emigracji, pełnił funkcję ministra sprawiedliwości w latach 1942–1944. Od 1945 r. wykładał prawo państwowe na Uniwersytecie w Oksfordzie.



Wacław Makowski



Wacław Komarnicki

konieczności państwowych”¹⁷. Przyjrzyjmy się jej postanowieniom. Ustawa zawierała osiem artykułów, z czego dwa ostatnie dotyczyły wykonania jej postanowień i wejścia w życie.

Art. 1 i 3 noweli sierpniowej dotyczyły uchwalenia budżetu państwa i zmieniały brzmienie art. 4 i 25 konstytucji. Zmiana przyznała parlamentowi pięć miesięcy na uchwalenie ustawy budżetowej, jednocześnie nakładając na rząd obowiązek złożenia projektu takiej ustawy nie później niż na pięć miesięcy przed rozpoczęciem kolejnego roku budżetowego. Od momentu złożenia projektu przez rząd sesja parlamentu nie mogła być zamknięta, dopóki ustawa budżetowa nie zostanie uchwalona. Niewywiązanie się z terminu przez parlament, przy braku odrzucenia ustawy, oznaczało uchwalenie projektu rządowego z mocy prawa.

Art. 2 ustawy zmieniającej dodawał do art. 22 konstytucji przepis skierowany przeciwko korupcji posłów i senatorów związanej z kupowaniem lub dzierżawą majątku należącego do Skarbu Państwa. Za złamanie tego zakazu groziła

¹⁷ W. Komarnicki, *Ustrój państwowy Polski współczesnej. Geneza i system*, Wilno 1937, s. 73.

utrata mandatu parlamentarnego oraz uzyskanych korzyści.

Z punktu widzenia ustroju państwa najważniejszą i najbardziej radykalną zmianę przyniósł art. 4 noweli, który zmieniał brzmienie art. 26 konstytucji. Dotyczył on bowiem możliwości rozwiązania Sejmu i Senatu. W myśl nowego brzmienia tego przepisu rozwiązanie parlamentu stało się wyłączną kompetencją prezydenta, który czynił to w dwóch wypadkach. Po pierwsze, prezydent rozwiązywał izby po upływie ich kadencji. Po drugie (i tu objawia się ustrojowa doniosłość tej zmiany) przed upływem kadencji, na wniosek Rady Ministrów po wygłoszeniu orędzia, lecz tylko raz z tego samego powodu. Ostatni warunek nie wydaje się szczególnie restrykcyjny, gdyż władza wykonawcza zazwyczaj jest w stanie „stworzyć” liczne zarzuty wobec legislatury. Nie zmienia to faktu, że była to stanowcza zmiana układu sił na polskiej scenie politycznej. Omawiając ten przepis, nie wolno zapomnieć o fakcie, że zmiana art. 26 konstytucji pozbawiała jednocześnie kompetencji do samorozwiązania parlamentu przez Sejm.

Zmianą niwelującą dotychczasową pozycję Sejmu w systemie konstytucji marcowej na równi

z art. 4 noweli sierpniowej był jej art. 5, zmieniający art. 44 ustawy zasadniczej. Dotyczyła ona bowiem nadania prezydentowi kompetencji do wydawania rozporządzeń o mocy równej ustawom uchwalanym przez Sejm. Niemniej uprawnienie to nie było bezwarunkowe. Po pierwsze, prezydent mógł wydawać rozporządzenia tylko w sytuacji, kiedy Sejm i Senat były rozwiązane. Nie mógł więc prezydent „wyręczać” izb parlamentu w trakcie ich normalnej pracy. Po drugie, rozporządzenia te nie mogły regulować kwestii dotyczących spraw zawartych w art. 3 ust. 4, art. 4, 5, 6, 8, 49 ust. 2, art. 50 i 59 konstytucji ani ordynacji wyborczej do Sejmu i Senatu. Były to zatem sprawy podstawowe i fundamentalne dla działalności prawodawczej parlamentu. Rozwiązanie to zresztą spotkało się z aprobatą środowisk prawniczych jako odpowiadające standardom ówczesnego konstytucjonalizmu¹⁸.

Nie było to jedyne upoważnienie do wydawania rozporządzeń zawarte w noweli. Zmieniony art. 44 konstytucji przewidywał również możliwość upoważnienia ustawowego do wydania rozporządzenia, co nie ograniczało egzekutywy tylko do działania w czasie, gdy izby były rozwiązane. W tym przypadku przedmiotowe ograniczenie takich aktów sprowadzało się tylko do zakazu zmiany konstytucji w tym trybie.

Ostatnie materialnoprawne postanowienie noweli sierpniowej uregulowane było w jej art. 6, który zmieniał brzmienie art. 58 konstytucji dotyczącego wotum nieufności wobec ministrów i rządu. Zmiana ograniczała się do postanowienia, w myśl którego wniosek taki nie mógł być głosowany na tym samym posiedzeniu, na którym został wniesiony. Jednocześnie nie zmieniono wymaganej większości do uchwalenia takiego wniosku, co oznaczało, że w dalszym ciągu wystarczyła zwykła większość.

¹⁸ Tamże, s. 75.

Art. 7 powierzył wykonanie postanowień ustawy zmieniającej Radzie Ministrów i ministrom, zaś ostatni art. 8 stanowił, że ustawa wchodzi w życie z dniem jej ogłoszenia. Równocześnie z nowelą sierpniową ogłoszona została ustawa o upoważnieniu Prezydenta Rzeczypospolitej do wydawania rozporządzeń z mocą ustawy¹⁹. Ogłoszenie w „Dzienniku Ustaw” nastąpiło 4 sierpnia.

Czy można powiedzieć, że z tym dniem zakończył się proces oddziaływania zamachu majowego na system prawny w Polsce? Odpowiedź na pewno nie może być jednoznaczna, gdyż takiego „zakończenia” można by się nie bez podstaw doszukiwać dopiero w uchwaleniu zupełnie nowej ustawy zasadniczej, co nastąpiło w kwietniu 1935 roku. To jednak miało miejsce już w zupełnie innych realiach politycznych niż wydarzenia z 1926 roku.

Należałoby zatem wrócić do początku rozważań i zastanowić się, czy rzeczywiście w maju i kolejnych miesiącach 1926 roku prawo przegrało z polityką, a jeżeli tak, to czy była to porażka totalna. Podobnie jak w przypadku pytania o koniec skutków przewrotu majowego, tak i tutaj trudno jest wskazać odpowiedź jednoznaczną, bo zarówno zagadnienia z zakresu historii, jak i prawa rzadko bywają jednoznaczne. Wskazaliśmy wyżej, że oczywistym jest to, iż demokratyczne systemy prawne nie przewidują zmiany władzy przy użyciu siły. Nie ma się temu co dziwić, gdyż w przeciwnym wypadku prawo nie miałoby żadnej racji bytu. Z drugiej strony można sobie wyobrazić sytuację, w której Marszałek, przejmując władzę w maju 1926 roku, rozwiązałby parlament i przejął dyktatorskie rządy, czego jednak nie zrobił. Może właśnie to, że tak się nie stało, a wybór prezydenta i zmiana konstytucji zostały przeprowadzone według przedmajowych procedur, świadczy o tym, że prawo, choć poturbowane, nie wyszło całkowicie pokonane z tej batalii.

¹⁹ Dz.U. 1926 r., nr 78, poz. 443.

Mateusz Rosiński – absolwent Liceum Ogólnokształcącego nr III im. M. Skłodowskiej-Curie w Opolu, student II roku prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, laureat XLIX i L Olimpiady Historycznej, interesuje się historią Polski i historią powszechną XX w.
e-mail: mr.rosinski@student.uw.edu.pl

Polska lat 1926–1939 w podstawie programowej z historii w szkole podstawowej

Wprowadzenie

W 2026 roku po raz kolejny w realiach III Rzeczypospolitej Polskiej dokonano zmian obowiązujących podstaw programowych (na ten moment wyłącznie dla szkół podstawowych). Ten „obowiązkowy zestaw celów i zadań edukacyjnych, wytyczających kierunek oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego w procesie nauczania-uczenia się historii, określający podstawowe treści nauczania oraz umiejętności, sprawności i planowane osiągnięcia uczniów”¹ ogłaszany jest w formie aktu prawnego, jednolitego i obowiązkowego w skali całego kraju, stanowiąc „wspólną część” dla wszystkich uczących się. Jest on punktem wyjścia dla opracowania programów nauczania i wytyczną dla autorów podręczników szkolnych. Na przestrzeni ponad ćwierćwiecza istnienia III RP zmiany podstaw programowych następowały z dużą częstotliwością, wprowadzano je w latach 1992, 1999, 2009, 2017 i 2022².

Założenia zmian

Wśród przygotowanych nowych propozycji znalazły się również rozwiązania w zakresie edukacji historycznej³. Osoby przygotowujące podstawę podjęły w niej próbę odpowiedzi na oczekiwania uczących historii, z jednej strony ograniczenia „pogoni” za realizacją wymagań (zwłaszcza w zakresie pozyskiwania wiedzy „encyklopedycznej”), z drugiej utrzymania tradycyjnego, chronologicznego kursu (badania ankietowe wskazały wyraźnie, że aprobaty uczących nie zyskały rozwiązania – co do zasady nowatorskie – „Historii i społeczeństwa – dziedzictwa epok” oraz „Historii i teraźniejszości”)⁴. Jednocześnie osoby tworzące nową propozycję zdecydowały o modyfikacji jej konstrukcji. Dokonując redefinicji celów kształcenia historycznego, jako najważniejszy wskazały podjęcie próby „budowania wspólnoty”. Owo budowanie wspólnoty członkowie zespołu rozumieli jako dążenie do prawdy (jako podstawowe zadanie badań historycznych), opieranie formułowanych ocen i opinii na weryfikowalnych podstawach źródłowych,

¹ Por. W. Górczyński, *Podstawy programowe historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki. Warszawa 2004, s. 273–274.

² Szerzej por. D. Konieczka-Słowińska, M. Machalek, *Środowisko dydaktyczno-historyczne wobec zmian strukturalnych i programowych po 1989 r.*, [w:] *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. C. Kuklo i W. Walczak, Białystok 2024 („Człowiek twórcą historii” t. 8), s. 143–177.

³ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji z 11 marca 2026 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*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” [dalej: Dz. U.] 2026, poz. 378, s. 146–171.

⁴ Por. M. Fic, *Edukacja historyczna oczami nauczycieli – raport z badań ankietowych z 2023 r.*, [w:] *Miejsce historii w edukacji humanistycznej...*, dz. cyt., s. 196–200.



DZIENNIK USTAW

RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

Warszawa, dnia 20 marca 2026 r.

Poz. 378

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI¹⁾

z dnia 11 marca 2026 r.

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

a jednocześnie rozwijanie świadomości, że mogą istnieć i istnieją różne interpretacje przeszłości, że mogą istnieć różne postrzegania pamięci historycznej, że członkowie narodu i społeczeństwa mogą się różnić w ocenie przeszłości, ale powinni słuchać się nawzajem, prowadzić dyskusje i dążyć do kompromisu (tam, gdzie jest on możliwy). Taki sposób myślenia wpisuje się w model kształcenia nazwany postmodernistycznym, w którym dopuszczane są różne interpretacje przeszłości, pozwalające uczniom dostrzec, że istnieją różne pamięci o przeszłości, a badania historyczne (a w ślad za nimi edukacja historyczna) mogą pomóc wyjaśnić różnorodność, nie przesądzając jednak, która z interpretacji pozostaje „prawdziwa”⁵. Ową różnorodność ukazywania perspektyw i ocen pomysłodawcy nowej podstawy uznali także za odpowiedź na obawy, artykułowane m.in. przez Wojciecha Roszkowskiego, który w jednej ze swoich wypowiedzi wskazał, że „[w]ylączenie sporów o historię najnowszą [z edukacji historycznej – dop. M.F.] oznacza pozbawienie ucznia narzędzi ocen w bieżących decyzjach politycznych”⁶, rozumie-

jąc nabywanie owych kompetencji jeszcze szerzej – jako potrzebnych do oceny rzeczywistości otaczającej uczących się. Jednocześnie tok edukacji historycznej w szkole podstawowej w opinii osób pracujących nad podstawą powinien prowadzić do wykształcenia w jak największej liczbie osób uczących się opinii, którą w tekście swojej piosenki zawarł autor – Tomasz Lipiński – śpiewając: „nie dajmy sobie wmówić, że więcej dzieli nas, niż łączy”⁷. Oznacza to, że jednym z istotnych zadań edukacji historycznej w szkole podstawowej od 2026 roku nie powinno stać się narzucenie określonej wizji przeszłości przez jedną część podzielonego polskiego społeczeństwa drugiemu, tylko dostrzeżenie, że mogą istnieć różne wizje przeszłości, że oceny i opinie na ich temat mają prawo różnić się od siebie, a uczestnicy procesu powinni potrafić z sobą rozmawiać i rozumieć powody owej odmienności.

Nie wdając się szczegółowo w przedstawianie i omawianie wyznaczonych celów ogólnych, można wskazać, że te świadomie założone efekty, które winno się uzyskać w wyniku kształcenia, zostały skonstruowane zgodnie z założeniami tzw. taksonomii Benjamina Blooma (na polskim gruncie cele w ujęciu taksonomicznym rozpropagował przede wszystkim Bolesław Niemierko), kładąc nacisk mniej na ilościowe opanowanie wiedzy historycznej, a bardziej na jej rozumienie

⁵ Por. J. Wojdon, *Pamięć w edukacji historycznej – od teorii do praktyki szkolnej*, [w:] *Wielka zmiana. Historia wobec wyzwania... Pamiętnik XX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Lublinie, 18–20 września 2019 r.*, t. 1: *Potęga historii*, red. M. Mazur, J. Pomorski, Warszawa–Lublin 2021, s. 467–474.

⁶ W. Roszkowski, *Dlaczego bronić tożsamości narodowej?*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-wojciech-roszkowski-dlaczego-bronic-tozsamosci-narodowej/> [dostęp: 25.09.2025].

⁷ T. Lipiński, utwór *Nie idź w tamtą stronę*, pochodzący z płyty pt. *To, czego pragniesz* [Warszawa 2015].

oraz kształcenie umiejętności, postaw i przekonań⁸. Wprowadzone rozwiązanie stanowi pośrednio odpowiedź na apel środowiska polskich dydaktyków, który na łamach „Wiadomości Historycznych” zwerbalizował Stanisław Roszak, pisząc: „[m]imo tego, że w kolejnych reformach wskazywano na znaczenie celów ogólnych, a nawet wypracowano ich kanon zgodny z kierunkami rozwoju myśli dydaktycznej, to jednak w praktyce szkolnej dominuje realizacja celów szczegółowych, czyli treści kształcenia. [...] Kluczowe dla porzucenia encyklopedyzmu wydaje się odwrócenie celów – na początku skierowane na postawy i przekonania, następnie umiejętności i wreszcie wiadomości, które wykorzystujemy do analizy i interpretacji”⁹. Ostatecznie zespół przygotował propozycję siedmiu celów ogólnych, spośród których pierwszy i drugi odnoszą się do kategorii postaw i przekonań, cele trzeci i czwarty wywiedzione zostały z połączenia poziomów postaw, przekonań i umiejętności, cele piąty i szósty wpisują się w poziom „umiejętnościowy”, a jedynie cel siódmy ma charakter jednoznacznie „wiedzowy” (brzmi: „znajomość i rozumienie wybranych wiadomości o przeszłości (dat, postaci, procesów historycznych, terminów, wydarzeń i zjawisk), potrzebnych dla wytworzenia poczucia przynależności do wspólnot, szczególnie narodowej i państwowej, oraz wykorzystywania ich do rozwijania umiejętności historycznych”¹⁰).

Projektując nową podstawę, członkowie zespołu zdecydowali, że niezbędne jest wyselekcjonowanie mniejszej niż dotąd liczby „modułów” odnoszących się do wymagań szczegółowych. Jednocześnie autorzy projektu podjęli decyzję, żeby w szkole podstawowej korpus treści skoncentrować wokół historii narodu i państwa polskiego. Zdecydowali także, żeby zaproponować

⁸ Por. np. B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1991, s. 76–103; E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 100–101.

⁹ Por. S. Roszak, *Jak wyjść z zaklętego kręgu? Kilka uwag o reformowaniu edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 2024, nr 2, s. 29.

¹⁰ Por. *Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r.*, Dz.U. 2026, poz. 378, s. 147.

uczącym się zestaw treści składających się na coś, co można określić mianem „esencji kulturowej”, „kodu kulturowego”, „kultury generalnej” (jak określiliby to rozwiązanie Francuzi) czy „pluralistycznego rdzenia wiedzy historycznej”. Biorąc pod uwagę specyfikę przedmiotu, ale także polaryzację polskiego społeczeństwa (która w oczywisty sposób nie omija środowiska nauczycielskiego), autorzy projektu uznali za istotne, aby wprowadzić katalog dat, zdarzeń, pojęć i postaci, który można uznać za rodzaj owej „esencji” czy „kodu kulturowego”, tworząc w ten sposób podstawową, ale wspólną dla wszystkich uczniów bazę pojęć, postaci i dat niezbędnych do dalszej edukacji, świadomego odbierania tekstów kultury czy efektywnej komunikacji na co dzień. Można zresztą przywołać ponownie opinię przedstawioną przez W. Roszkowskiego, który stwierdził, że „[o]bywatel Polski powinien [...] znać pewne minimum kanonu polskości, niezależnie od tego, czy się z tym minimum utożsamia do końca, czy nie”¹¹. Zawartość katalogu pozostaje zdaniem autorów różnorodna i „ponadpolityczna”, ważną i niedookreśloną częścią „kodu” winien stać się zestaw odnoszący się do treści regionalnych i lokalnych, który uczący winni przygotować odrębnie.

O II RP pod rządami sanacji

Podstawa programowa zachowuje tradycyjny dla polskiej szkoły nauczania-uczenia się historii układ wymagań szczegółowych. Ich katalog otwierają cztery „moduły” o charakterze propedeutycznym, w dalszej części wymagania szczegółowe ujęto w porządku chronologicznym, w ramach 50 „modułów”: 30 obejmujących – obok propedeutyki – okres od starożytności do początków XX wieku i 20 związanych z historią najnowszą (od I wojny światowej do XXI wieku). Jednym z 20 odwołujących się do XX stulecia pozostaje interesujący nas w tym tekście „moduł” zatytułowany „6. II RP pod rządami sanacji”. Jak już zasygnalizowano, katalog wszystkich treści podstawy został zapisany w języku wymagań szczegółowych. Zgodnie z nimi osoba ucząca się powinna potrafić: 1) przedstawić

¹¹ W. Roszkowski, dz. cyt.

realia polityczne II RP od 1926 roku, używając pojęć: konstytucja kwietniowa, przewrót majowy, rządy autorytarne, sanacja; 2) podać daty przewrotu majowego i uchwalenia konstytucji kwietniowej oraz wyjaśnić znaczenie tych wydarzeń; 3) wyjaśnić założenia polityki gospodarczej i kulturalnej, uwzględniając postać Eugeniusza Kwiatkowskiego, i przedstawić przykłady jej realizacji, w tym we własnym lub wybranym regionie; 4) analizując źródła, na wybranych przykładach przedstawić postawy reprezentantów różnych grup społecznych wobec rządów sanacji; 5) analizując teksty kultury, na wybranych przykładach przedstawić zmiany położenia kobiet z różnych grup społecznych i ich formy aktywności w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym w II RP; 6) przedstawić rozwój kultury i nauki w II RP oraz wpływ Polaków na rozwój kultury i nauki światowej, w tym uwzględniając postacie: Stefana Banacha, Jana Czochołskiego, Kazimierza Funka, Jana Kiepury, Haliny Konopackiej, Janusza Korczaka, Poli Negri i Alfreda Tarskiego oraz 7) ocenić trafność posługiwania się terminem „autorytaryzm” w wybranych współczesnych tekstach lub wystąpieniach w przestrzeni publicznej¹².

Na pierwszy rzut oka „moduł” wydaje się obszerny i być może dla części odbiorców trudny do realizacji. Spróbujmy jednak dokonać swego rodzaju analizy zawartości, żeby wskazać na sposób myślenia autorów, a jednocześnie pokazać czytelnikom, jak można z owym zestawem wymagań szczegółowych postępować. Analiza wymaga jeszcze poczynienia jednej z uwag o charakterze ogólnym – na realizację 50 „modułów” przeznaczone jest ok. 270 jednostek lekcyjnych, co oznacza, że na wskazany „moduł” nauczyciel wraz z uczniami może przeznaczyć około 5 lekcji. Należy więc analizować osiąganie wskazanych w dalszej części tekstu wymagań szczegółowych w toku kilku jednostek lekcyjnych.

Struktura opisu wymagań szczegółowych w każdym z „modułów” jest powtarzalna i tworzą ją podpunkty, które: ściślej niż dotychczas wskazują wymagane minimum wiadomości (pojęcia, postacie i daty, które powinien opanować każdy uczeń); jednoznacznie nakazują pracę

¹² Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji..., dz. cyt., s. 161–162.



Ceremonia podpisania przez prezydenta RP I. Mościckiego Konstytucji 23 kwietnia 1935 roku w Sali Rycerskiej

z szeroko rozumianymi źródłami¹³ (z epoki), mapami historycznymi¹⁴ i tekstami kultury¹⁵; zachęcają do wyrażania przez uczniów ocen i podejmowania dyskusji oraz skłaniają do odniesienia omawianych zagadnień do współczesności lub do własnego regionu. Owo zwiększenie precyzji poszczególnych zapisów w przypadku wiedzy

¹³ Źródła historyczne definiowane są jako zachowane ślady działalności człowieka, które mają wartość poznawczą dla zrozumienia historii, mogące mieć głównie formę tekstów pisanych (aktów prawnych, dzienników, korespondencji, kronik, umów, wspomnień itp.), odkryć archeologicznych (artefaktów, ruin), fizycznych struktur, które przetrwały do dziś (budowli, rzeźb itp.), przekazów ustnych (opowieści, wywiadów itp.).

¹⁴ Mapa historyczna to graficzne przedstawienie rzeczywistości geograficznej (np. granic krajów w danej epoce historycznej, stosunków gospodarczych, miejsc bitew) w określonym momencie historycznym albo przedziale czasowym, oparte na danych z przeszłości.

¹⁵ Teksty kultury to wszelkie formy komunikacji: dzieła pisane (artykuły, książki, scenariusze, wiersze itp.), wizualne (fotografie, obrazy itp.), audiowizualne (filmy, programy telewizyjne, reklamy, teledyski itp.), audialne (audycje radiowe, piosenki, utwory muzyczne itp.), dzieła świata wirtualnego (gry komputerowe, hiperteksty itp.), które mają na celu przekazanie wartości, tradycji, historii i idei danej społeczności oraz są nośnikiem informacji kształtujących nasze spojrzenie na świat i wpływających na nasze zachowania.

i chronologii oznacza, że wymagania ściślej niż dotychczas wskazują, co konkretnie powinien umieć uczeń i obejmują z zasady wylistowane wprost pojęcia/terminy i daty, które powinien opanować. Powodami takiego rozwiązania są dążenie do ograniczenia poziomu szczegółowości narracji w podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych (dotychczasowe – zdecydowanie bardziej ogólne zapisy – na etapie przygotowywania programów nauczania i podręczników interpretowano zwykle w sposób rozszerzający) oraz wzmiankowana wcześniej chęć ujednolicenia „kodu kulturowego”. W przypadku interesującego nas zagadnienia rządów sanacji w RP w minimum wiadomości, które winny zostać przyswojone przez uczących się, znalazł się opis realiów politycznych (rozumiany jako ukazanie specyfiki, a nie encyklopedyczny wykład), w ramach którego powinny zostać użyte pojęcia: konstytucja kwietniowa, przewrót majowy, rządy autorytarne, sanacja. Analizowany „moduł” obejmuje dwie daty, które po omówieniu treści powinien zapamiętać uczący się (data przewrotu majowego i data uchwalenia konstytucji kwietniowej¹⁶), jednocześnie powinien on potrafić wyjaśnić znaczenie obu tych wydarzeń (kontekst i „głębokość” owych wyjaśnień pozostaje do wskazania przez uczących).

Trzecie z wymagań szczegółowych łączy w sobie realizację dwóch zamierzeń: z jednej strony poszerzenie zakresu treści (dotąd dominowała w nich historia polityczna) o wątki gospodarcze i społeczne (w tym uwzględniona z imienia i nazwiska postać Eugeniusza Kwiatkowskiego), z drugiej włączenie do realizacji (obligatoryjnie, a nie tylko fakultatywnie) wątków regionalnych. Czwarte i piąte z wymagań szczegółowych stanowią egzemplifikację idei „zainteresowania historią i jej poznawaniem jako praktyką pogłębiania własnej wiedzy i rozumienia oraz dochodzenia do prawdy”. W tym przypadku członkowie zespołu chcieli zwrócić uwagę na specyfikę

procesu dochodzenia do prawdy, na miarę możliwości poznawczych uczniów włączyć ich w ten proces, pokazując, że historia nie musi być nudnym odtwarzaniem wiedzy, ale może być ciekawym zadaniem badawczym. Jednocześnie przywołane w wymaganiach przedstawianie postaw reprezentantów „różnych grup społecznych wobec rządów sanacji” ma realizować cel „rozwijania gotowości do prezentowania i uzasadniania własnych poglądów i przekonań dotyczących przeszłości, przy jednoczesnej akceptacji istnienia różnych punktów widzenia i podejmowaniu próby ich zrozumienia i poszukiwania kompromisu”. Ten fragment ukazuje podjęte w zapisach podstawy starania, by umożliwić osiągnięcie tego celu poprzez wskazywanie więcej niż jednej perspektywy oceny elementów wiedzy o przeszłości (np. spoglądanie z perspektywy różnych warstw/grup społecznych, mieszkańców wybranych krajów czy wybranych przykładów). Warto wziąć pod uwagę, że autorzy podstawy pozostawiają swobodę w doborze (ilościowym i jakościowym) źródeł i tekstów kultury.

Przedostatnie z wymagań szczegółowych ilustruje koncepcję wprowadzenia do podstawy zestawu wskazanych imiennie postaci historycznych. Trzonem tej stosunkowo niewielkiej grupy (choć akurat analizowany „moduł” zawiera tych odwołań ponadstandardowo dużo) jest swoisty „ojczysty panteon” – zbiór postaci, których znajomość wydaje się przydatna do zrozumienia dziejów Polski i jej mieszkańców, a jednocześnie daje szansę na budowanie wspólnoty w oparciu o dumę z dokonań przodków. Obecność postaci w podstawie nie jest niczym nowym, ich dobór nieuchronnie ma charakter uznaniowy. W porównaniu z wcześniejszymi podstawami wyrażonemu poszerzeniu uległ w nim jednak zbiór postaci związanych z historią kultury i nauki. W tym wypadku intencją było nie tylko silniejsze zaakcentowanie tych zagadnień, lecz także wskazanie różnych – nie tylko polityczno-militarnych – możliwości działania na rzecz swojego państwa i szerszych wspólnot. Uwzględniony w „module” odnoszącym się do okresu sprawowania w Polsce władzy przez sanację zestaw postaci jest w tej kwestii doskonałą ilustracją. Składają się nań reprezentanci świata kultury i nauki, których działalność w zdecydowanej większości odbiła się echem w świecie: matematyk Stefan Banach,

¹⁶ Warto zauważyć, że twórcy propozycji nie wskazali na poziom szczegółowości – mogą to być więc wyłącznie daty roczne, a mogą być dokładne daty obejmujące dzień, miesiąc i rok. Ostateczna decyzja w tym zakresie należy do nauczycieli, najlepiej znających możliwości poznawcze swoich podopiecznych.

chemik i metaloznawca Jan Czochralski, biochemik Kazimierz Funk, śpiewak i aktor Jan Kiepura, lekkoatletka Halina Konopacka, lekarz i działacz społeczny Janusz Korczak, aktorka Pola Negri i filozof Alfred Tarski¹⁷. Naturalnie wymienionym w podstawie postaciom można poświęcić różny zakres czasu czy uwagi. Wokół części z nich można budować większe partie lekcji, które – właśnie dzięki wykorzystaniu perspektywy nieoczywistego bohatera – mogą okazać się dla osób uczących się szczególnie inspirujące. Inne postacie – nieuchronnie – będą się pojawiały jedynie jako egzemplifikacje postaw, działań czy poglądów.

W końcu ostatnie z wymagań szczegółowych – zgodnie z którym osoba ucząca się ma ocenić trafność posługiwania się terminem „autorytaryzm” w wybranych współczesnych tekstach lub wystąpieniach w przestrzeni publicznej. Odnosi się ono do celu ogólnego, zgodnie z którym uczący się powinni doskonalić umiejętność „odczytywania intencji stojących za działaniami grup i jednostek w przeszłości oraz formułowania ocen tych działań z uwzględnieniem różnych systemów wartości” oraz „rozumieć związki przestrzenno-czasowe i przyczynowo-skutkowe między zdarzeniami przeszłymi oraz wpływ historii na współczesny świat i najbliższe otoczenie”¹⁸. Nieco upraszczając, autorom podstawy zależało na tym, by uczniowie dostrzegli, że część pojęć i terminów historycznych pozostaje we współczesnym użyciu, a czasem ich znaczenie bywa modyfikowane czy wprost – przekłamywane. Na element funkcjonalności zwracał w przeszłości uwagę także W. Roszkowski, pisząc, że należy podejmować starania, by w toku edukacji

historycznej pojęcia (wymienił m.in. pojęcie „Targowica”) nie stały się „całkiem puste”¹⁹.

Podsumowanie

Wątek wydarzeń z 12 maja 1926 roku i przejścia do wybuchu II wojny światowej rządów w Polsce przez sanację posłużył do ukazania, w jaki sposób autorzy podstawy programowej, która zostanie wprowadzona do szkół od 1 września 2026 roku, chcieliby zmienić szkolną edukację historyczną. Warto dodać jeszcze jedną sugestię. Skatalogowanie w siedmiu punktach wymagań szczegółowych, na realizację których można zaprojektować ok. 5–6 godzin, stwarza w przekonaniu twórców podstawy przestrzeń do dodatkowych autonomicznych działań nauczyciela, wykraczających poza wskazane zapisy oraz uszczegóławiających te już wskazane wymagania. Autorzy zgadzają się bowiem z opinią Jacka Konopczyńskiego, zgodnie z którą „nauczyciel to kreator rzeczywistości”, który „kilkadziesiąt lat temu został zamieniony w robotnika na taśmie”. Autor cytatu dodał, że „[t]o jest fatalne. Niewątpliwie ten zawód jest zawodem twórczym, kreacyjnym i tego bym wymagał od reformatorów edukacji”, a „[p]olskiej szkole potrzebna jest wolność. Wolność nauczycieli, wolność sumienia. Potrzebna jest możliwość, we współpracy z triadą edukacyjną, czyli dziećmi, rodzicami i nauczycielami, tworzenia fragmentów biografii młodego człowieka. Wiedza to narzędzie do czegoś więcej”²⁰. Podobne założenie towarzyszyło pracom nad projektem. Oczywiście najwięcej zależy będzie od uczących (siebie i innych).

¹⁷ Należy wskazać, że już po zakończeniu działań zespołu przygotowującego projekt, na etapie prac w Ministerstwie Edukacji Narodowej, przywołany katalog postaci został poszerzony o Kazimierza Funka i Janusza Korczaka.

¹⁸ *Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji...*, s. 147.

¹⁹ W. Roszkowski, dz. cyt.

²⁰ *Zbadali, czego powinna uczyć polska szkoła. „Fatalne. Nauczyciel zamieniony w robotnika”*, <https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79361,31014447,zbadali-czego-powinna-uczyc-polska-szkola-fatalne-nauczyciel.html> [dostęp: 10.05.2026].

Maciej Fic – prof. dr hab., historyk, dydaktyk i popularyzator wiedzy historycznej. Pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prowadzi badania z zakresu historii Polski XX w. (ze szczególnym uwzględnieniem Górnego Śląska), problematyki kształcenia i popularyzacji wiedzy historycznej oraz historii kultury, nauki i oświaty w XX w. Rzecznik podręcznikowy przy MEN, ekspert Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego przy CKE, przewodniczący Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego, koordynator zespołu autorów podstawy programowej z historii w 2026 r. Za działalność naukową nagrodzony m.in. w Konkursie im. Klemensa Szaniawskiego przez Fundację Stefana Batorego oraz Towarzystwo Popierania i Krzewienia Nauk w Warszawie.

e-mail: maciej.fic@us.edu.pl

Małgorzata Skotnicka-Palka
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-1284-702

Barbara Techmańska
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-0319-1776

Wiadomości Historyczne
nr 1/2026, s. 114–122
ISSN 0511-9162

Zamach majowy 1926 w arkuszach maturalnych z lat 2005–2025

Arkusze maturalne pełnią ważną funkcję w systemie kształcenia. Zadania w nich zawarte są opracowywane według jednolitych wymagań obowiązujących wszystkich zdających. Sprawdzaniem i oceną prac zajmują się odpowiednio przeszkoleni egzaminatorzy, będący specjalistami w danej dziedzinie, a zasady oceniania są jednakowe na terenie całego kraju. Zakres wiedzy oraz umiejętności weryfikowanych podczas egzaminu maturalnego wyznacza podstawa programowa, a pełna realizacja jej wymagań ogólnych i szczegółowych jest warunkiem właściwego przygotowania uczniów do egzaminu. Szczegółowe informacje, m.in. dotyczące form i typów zadań, zawarte są w informatorach przygotowywanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i udostępnianych na jej stronie internetowej.

Podstawą przeprowadzonej analizy były zadania dotyczące zamachu majowego zawarte w arkuszach maturalnych z historii z lat 2005–2025 przygotowanych przez tę instytucję. Na tej podstawie zbadano zmiany, jakie zaszły w sposobie formułowania pytań egzaminacyjnych, wynikające z wprowadzania nowych podstaw programowych, a zwłaszcza modyfikacji standardów egzaminacyjnych¹. Wybrano wyłącznie arkusze

wykorzystywane podczas majowej, głównej sesji egzaminacyjnej. Analizą objęto prace zdających nieposiadających orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych ani niepełnosprawności.

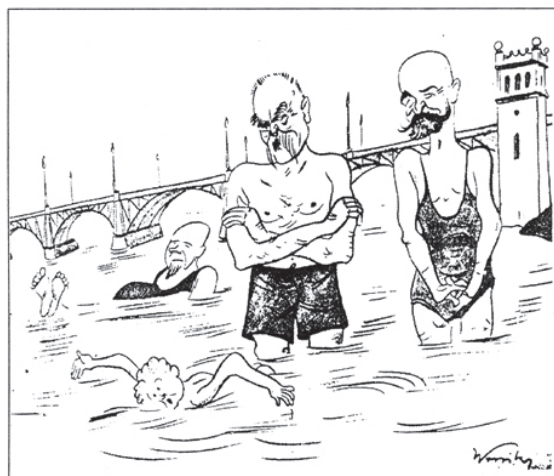
Analiza podjętej problematyki nie wynika tylko z faktu, że w maju 2026 roku przypada 100. rocznica zamachu, ale także z jego historycznej wagi. Było to jedno z najważniejszych wydarzeń w XX-wiecznej historii państwa polskiego. Przewrót polityczny dokonany przez Piłsudskiego położył kres rządów parlamentarnym w II RP, a rozpoczął okres autorytaryzmu.

zadań maturalnych. Zob. m.in. M. Białokur, *Józefa Piłsudskiego „droga do niepodległości” w świadomości historycznej młodzieży. (Na przykładzie zadań z historii w arkuszach egzaminów zewnętrznych)*, „Dzieje Najnowsze” 2017, R. XLIX, nr 2, s. 65–79; M. Fic, *Odrodzona Niepodległa w zewnętrznej formule egzaminacyjnej z historii*, [w:] *Granice wolności. Granice Niepodległej 1918–1922*, red. M. Fic, J. Lusek, J. Załączny, Bytom–Warszawa–Katowice 2020, s. 201–215; J. Wojdon, *Oblicza polskiej niepodległości w arkuszach maturalnych z lat 2005–2016*, [w:] *Amor patriae nostra lex. Oblicza polskiej niepodległości w literaturze dokumentu osobistego, dydaktyce i edukacji historycznej. Studia i materiały dedykowane profesor Barbarze Kubis z okazji pięćdziesięciolecia pracy naukowo-dydaktycznej*, red. A. Gołębiowska, Opole 2017, s. 119–127; P. Załęski, *Mniejszościowe grupy etniczne w Polsce w egzaminach doniosłych – przykład arkuszy maturalnych z wiedzy o społeczeństwie z lat 2005–2023*, „Lud” 2023, t. 107, s. 77–109.

¹ Literatura poświęcona badaniom treści zawartych w arkuszach maturalnych jest dość bogata i obejmuje artykuły naukowe opracowane przez specjalistów – dydaktyków akademickich, mających wieloletnie doświadczenie w pracy szkolnej lub w zespołach zajmujących się przygotowaniem

Zadanie 29. (1 pkt)

Uzupełnij komentarz do poniższej satyry politycznej.



Be, be uczy się pływać.

Źródło: A. Garlicki, J. Kochanowski, *Józef Piłsudski w karykaturze*, Warszawa 1991, s. 107 (rys. A. Wasilewskiego)

Zamach doprowadził również do walk i śmierci blisko 400 osób. Do dziś wydarzenie budzi ostre spory polityczne. Zwolennicy czynu Marszałka twierdzą, że był ratunkiem dla państwa, przeciwnicy traktują go jako zamach na demokrację.

Od 2005 roku wprowadzono w Polsce obowiązkowy zewnętrzny egzamin maturalny, do którego przystępują absolwenci szkół ponadgimnazjalnych. Z historii przeprowadzano go w latach 2005–2014 na dwóch poziomach, obejmujących wersję podstawową oraz rozszerzoną. Na poziomie podstawowym należało rozwiązać test złożony z różnego typu zadań. Znajdowały się w nim zadania zamknięte, w których uczeń wybierał odpowiedź spośród podanych wersji – były to np. zadania wielokrotnego wyboru, typu prawda-falsz czy zadania na dobieranie. Drugą grupę pytań stanowiły pytania otwarte, gdzie uczeń samodzielnie formułował odpowiedź pisemną. Zadania odwoływały się do zróżnicowanych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu, m.in. tekstów źródłowych, map, diagramów, wykresów, tabel, ilustracji, rysunków, tablic genealogicznych. Obejmowały problematykę pięciu epok historycznych, od starożytności po XX wiek i dotyczyły zarówno historii Polski, jak i powszechnej, uwzględniając zagadnienia z zakresu historii politycznej, społeczno-gospodarczej oraz kultury.

Na poziomie rozszerzonym egzamin rozpoczął się od części testowej, obejmującej zadania przewidziane dla poziomu podstawowego. Druga część sprawdzała umiejętność formułowania wypowiedzi pisemnej i obejmowała zadania oparte na materiale źródłowym pochodzącym z co najmniej dwóch epok historycznych oraz zadania o charakterze przekrojowym, odnoszące się do wybranych zagadnień historycznych. Ponadto zdający był zobowiązany do napisania krótkiego tekstu na jeden z dwóch zaproponowanych tematów.

W formule maturalnej obowiązującej od 2015 roku egzamin z historii mógł być zdawany wyłącznie jako przedmiot dodatkowy, na poziomie rozszerzonym i w formie pisemnej. Zadania zamieszczone w arkuszu egzaminacyjnym odwoływały się do zróżnicowanych wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności złożonych, takich jak analiza, porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie, syntetyzowanie oraz uogólnianie. Były one zróżnicowane pod względem stopnia trudności oraz formy odpowiedzi. Występowały zadania zarówno zamknięte, jak i otwarte (te dominowały), pojawiające się pojedynczo lub w ramach wiązek tematycznych. Polecenia egzaminacyjne zawierały czasowniki operacyjne określające oczekiwaną czynność, na

przykład: oceń, porównaj, rozstrzygnij, rozważ, scharakteryzuj, udowodnij, uzasadnij, wyjaśnij, wykaż, wymień. Arkusz zawierał także zadanie rozszerzonej odpowiedzi, polegające na napisaniu dłuższej wypowiedzi pisemnej na jeden z pięciu zaproponowanych tematów. Celem zadania było sprawdzenie rozumowania zdającego, oparte na wiedzy faktograficznej, jak też na kluczowych umiejętnościach historycznych, takich jak analiza, porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie, syntetyzowanie i uogólnianie.

W najnowszej formule egzaminu maturalnego obowiązującej od maja 2023 roku utrzymano większość obowiązujących wcześniej zasad, w tym możliwość zdawania matury z historii wyłącznie na poziomie rozszerzonym. Jednak ze względu na naukę zdalną, wprowadzoną w czasie trwania pandemii COVID-19, arkusze maturalne przygotowano, opierając się na wymaganiach podstawy programowej okrojonych o około 20%. Czasowo zrezygnowano także z przywrócenia progu zdawalności, który pierwotnie był ustalony na poziomie 30%.

W 2005 roku nastąpił wzrost liczby wykorzystanych pozatekstowych źródeł historycznych, a w 2015 zastąpiono standardy wymagań egzaminacyjnych operacyjnie skonstruowaną podstawą programową (pochodzącą z 23 grudnia 2008 roku) oraz zrezygnowano z zadań pozbawionych obudowy dydaktycznej. Także arkusze wykorzystywane od 2015 roku sprawdzały umiejętności łączenia wiedzy pochodzącej z różnych źródeł. Treści zamieszczane w arkuszach maturalnych należy traktować jako „odzwierciedlenie preferencji i priorytetów państwa czy władz oświatowych”.

W badanym dwudziestoleciu w arkuszach maturalnych pojawiło się 13 zadań, które do zamachu majowego odnosiły się bezpośrednio lub do niego nawiązywały. Miały one zróżnicowany charakter i bazowały na szerokim zestawie materiałów i poleceń. Wyraźną grupę stanowiły źródła ikonograficzne. W arkuszach maturalnych z lat 2005–2008 tylko źródła ikonograficzne odnosiły się do zamachu majowego. Pierwszy raz w 2006 roku w arkuszu podstawowym (zad. nr 29) należało przeprowadzić analizę karykatury Antoniego Wasilewskiego z 1928 roku przedstawiającej Józefa Piłsudskiego i Walerego Sławka stojących w wodzie na tle Mostu Poniatowskiego

w Warszawie. Było to bezpośrednią aluzją do przewrotu dokonanego przez Marszałka. Obok nich znajdowało się płynące dziecko, a pod karykaturą podpis: *Be, be uczy się pływać*. Od maturzystów oczekiwano, że na podstawie rysunku i podpisu rozpoznają ugrupowanie polityczne – BBWR. Zadanie okazało się bardzo trudne, gdyż poprawnie odpowiedziało na nie tylko 15% zdających. Najczęstsze błędy dotyczyły identyfikacji postaci (wskazywano Józefa Piłsudskiego i błędnie Stanisława Wojciechowskiego). Dla wielu uczniów, nawet tych, którzy poprawnie rozpoznali przedstawione osoby, wyzwaniem okazało się zrozumienie kontekstu politycznego².

W 2007 roku autorzy arkusza nie tyle nawiązali do wydarzenia z maja 1926 roku, co do postaci głównego bohatera tych wydarzeń (arkusz podstawowy, zad. 27). Na podstawie fotografii pomników uczniowie mieli zidentyfikować postacie historyczne, w tym Józefa Piłsudskiego. Zadanie okazało się łatwe, gdyż poprawnie wykonało je 74% zdających³.

Rok później, także w arkuszu podstawowym, ponownie pojawił się rysunek satyryczny – dzieło Zygmunta Skwirczyńskiego z 1927 roku zatytułowane *Wincenty Witos i Józef Piłsudski* (zad. 30). Ukazano na nim sukcesy państwa polskiego po zamachu majowym. Po lewej stronie widać trójgłową postać symbolizującą koalicyjny rząd Witosy. Stoi on przy „oskubanej” choince, wokół której tańczą diabełki symbolizujące polityków. Choinka przyozdobiona jest wadami poprzedniego rządu. Natomiast po prawej umieszczono choinkę rządu sanacyjnego, przyozdabianą przez J. Piłsudskiego zaletami jego ekipy. W tle umieszczono rysunki symbolizujące sukcesy nowego rządu: elektryfikację kraju, budowę fabryk, oszczędności finansowe. Jest to wyraźna sugestia, że osiągnięcia te są zasługą Piłsudskiego. Choinka rządu sanacyjnego jest zadbana i estetyczna, co symbolizuje, jak będzie wyglądała Polska pod rządami Marszałka. Zadanie rozwiązało poprawnie 38% uczniów. Najczęstszymi błędami było to, że nie analizowali oni wszystkich

² *Matura 2006. Komentarz do zadań z historii*, lipiec 2006, s. 30–31.

³ *Osiągnięcie maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007*, Warszawa, czerwiec 2007, s. 28–29.

Zadanie 25. (4 pkt)

Poniżej zamieszczono cztery fotografie pomników upamiętniających wybitne postacie historyczne. Przyporządkuj tym postaciom właściwe podpisy, umieszczając liczby pod fotografiami.

Źródło: fotografie własne



A.



B.



C.



D.

1. Józef Sowiński
2. Janusz Korczak
3. Tadeusz Rejtan
4. Józef Piłsudski
5. Tadeusz Kościuszko

elementów rysunku, osadzali w złej sytuacji historycznej, co powodowało błędną interpretację, niekiedy nie potrafili dostrzec jego propagandowego charakteru i interpretowali go dosłownie⁴.

W roku 2012 w arkuszu podstawowym (zad. 28) połączono źródło ikonograficzne z tekstami satyrycznymi. Niemniej samo „odczytanie” rysunków, bez posiadania wiedzy pozarzędowej i znajomości kontekstu, nie wystarczało do dokonania poprawnej interpretacji. Należało zidentyfikować dwie postacie polskiej sceny politycznej: Ignacego Jana Paderewskiego i Ignacego Mościckiego (wymagano podania jedynie nazwisk). Autorzy rysunków ukazali charakterystyczne cechy postaci, wykorzystując także charakterystyczne dla nich atrybuty: fortepian,

⁴ Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Komentarz do zadań z historii. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008, red. B. Anusiewicz-Działek, W. Królikowska, Warszawa 2008 s. 106–107.

laboratorium chemiczne, egzemplarz konstytucji wraz ze słowem kluczowym „pełnomocnictwo”. Mimo tych wskazówek zadanie sprawiło zdającym znaczne trudności. Na pierwszym rysunku maturzyści rozpoznawali Fryderyka Chopina, chociaż w poleceniu wyraźnie wskazano okres historyczny, zaś na drugim wskazywali J. Piłsudskiego, Romana Dmowskiego, Ignacego Daszyńskiego lub W. Witosa. Można więc uznać, że do rozpoznania prezydenta Mościckiego zabrakło zdającym nie tylko znajomości jego biografii, ale i wiedzy na temat ustroju II RP po zamachu majowym. Poziom wykonania zadania był umiarkowany i wynosił 35% w części pierwszej oraz 45% w części drugiej⁵.

Niedostatki wiedzy faktograficznej i brak umiejętności czytania ze zrozumieniem widoczne były na początku drugiej dekady XXI wieku. W 2011 roku w arkuszu podstawowym (zad. 27) polecenie oparto na tekście źródłowym i składało się ono z dwóch części. W pierwszej zdający mieli wyjaśnić, dlaczego J. Piłsudski uznał postanowienia układów w Locarno za naruszające równowagę między Zachodem i Wschodem Europy. W drugiej mieli wskazać spośród podanych odpowiedzi moment podpisania układu w Locarno: czy nastąpiło to w roku poprzedzającym zamach majowy w Polsce, w tym samym roku, w którym był zamach majowy w Polsce, czy rok po tym wydarzeniu. Poziom wykonania zadania był niski. Poprawnych odpowiedzi w pierwszej części zadania udzieliło 13% zdających, a w drugiej 47%. Wyniki matury pokazały, że znajomość faktografii, w tym dat, jest niezbędna do wyjaśniania zjawisk i procesów historycznych. Uczniowie mieli również problemy z uogólnianiem, porównywaniem informacji, formułowaniem wniosków, oceną wydarzeń i dokonaniem postaci historycznych, a także z tworzeniem własnej wypowiedzi pisemnej⁶.

W latach 2013–2014 wymagania wobec zdających wzrosły, gdyż testowano umiejętności

⁵ Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2012 roku z historii, oprac. B. Anusiewicz-Działek, Warszawa 2012, s. 31, 35.

⁶ Osiągnięcia maturzystów w roku 2011. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego, oprac. B. Anusiewicz-Działek, Warszawa 2011, s. 30, 35.

pogłębionej interpretacji i porównywania źródeł. Podstawę do analizy stanowiło już nie jedno, ale kilka źródeł. W 2013 roku (arkusz podstawowy, zad. 26) wykorzystano formę wiązki tematycznej, łączącej trzy różne typy źródeł. Były to: plakat wyborczy z 1930 roku *Wjedności siła. Z Marszałkiem Zwycięstwo* autorstwa Juliana Bohdanowicza; diagram prezentujący układ sił politycznych w sejmie na podstawie wyników wyborów z 1930 roku oraz fragmenty listu profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego skierowanego do posła BBWR, prof. Adama Krzyżanowskiego. Uczniowie mieli wskazać, że zaprezentowany plakat stanowił elementem kampanii wyborczej BBWR, a następnie na podstawie wyników wyborów z 16 listopada 1930 roku uzasadnić, że ugrupowanie zwycięskie mogło sprawować rządu samodzielnie, ponieważ uzyskało ponad 50% mandatów. Polecono też wyjaśnić, dlaczego władze sanacyjne zdecydowały się na aresztowania wspomniane w liście profesorów UJ. Jako poprawne uznawano m.in. odpowiedzi wskazujące na chęć pozbawienia opozycji przywódców na czas kampanii wyborczej lub sposób na zastraszenie działaczy i zwolenników partii opozycyjnych. Ostatnim elementem zadania było wskazanie, spośród czterech osób, Ignacego Mościckiego jako jednego z polityków, w obronie których sporządzono list. Poziom wykonania zadania był zróżnicowany i wynosił w pierwszym punkcie 72%, w drugim 57%, w trzecim 35%, a w czwartym 43%⁷. Wyniki egzaminu wykazały, że ponad 40% maturzystów przystępujących do egzaminu maturalnego napotkało trudności w rozwiązywaniu zadań wymagających połączenia wiedzy o postaciach historycznych z umiejętnością krytycznej analizy materiałów źródłowych, takich jak teksty oraz tablice genealogiczne czy ikonografia⁸.

Przy zadaniach dotyczących zamachu majowego najczęściej jednak posługiwano się tekstami źródłowymi. W arkuszu rozszerzonym z 2013 roku zdający mieli wykonać polecenia oparte na fragmencie źródła „Proklamowanie strajku generalnego PPS” (zad. 13). W pierwszej

części zadania należało wskazać wydarzenie, w związku z którym Polska Partia Socjalistyczna podjęła decyzję o strajku. Od uczniów oczekiwano, że wskażą właśnie na zamach majowy. Maturzyści mieli też wyjaśnić, dlaczego decyzja PPS o rozpoczęciu strajku uniemożliwiła przybycie wojsk z Wielkopolski z pomocą dla rządu i prezydenta. Zadanie to wymagało od zdających nie tylko znajomości faktów, ale też umiejętności analizy przyczynowo-skutkowej wydarzeń związanych z tym wydarzeniem. Poprawnych odpowiedzi w pierwszej części zadania udzieliło 70% zdających, a w drugiej 51%⁹.

Podobną konstrukcję miały dwa zadania w roku kolejnym (arkusz podstawowy, zad. 32; arkusz rozszerzony, zad. 12). W obu przypadkach uczniowie, opierając się na tekście źródłowym oraz wiedzy własnej, mieli wskazać nazwę wydarzenia w nich opisanego, jakim był zamach majowy. W arkuszu podstawowym był to fragment relacji pułkownika Ludwika Kmicica-Skrzyńskiego, a w rozszerzonym fragment rozkazu do żołnierzy wydany przez Marszałka J. Piłsudskiego. W arkuszu podstawowym wymagano dodatkowo podania nazwy konstytucji, na mocy której dokonano wyboru nowego prezydenta (konstytucji marcowej), oraz imienia i nazwiska kandydata na prezydenta zaproponowanego przez Marszałka J. Piłsudskiego, którym był I. Mościcki. Zaś w arkuszu rozszerzonym uczniowie mieli określić stosunek J. Piłsudskiego do żołnierzy walczących po stronie jego politycznych przeciwników.

W ostatnim dziesięcioleciu dostrzec można narastanie złożoności poleceń i wzrost wymagań wobec zdających – nacisk kładziony jest na interpretację. W arkuszu rozszerzonym z 2016 roku (zad. 21) odwołano się do konsekwencji zamachu majowego. Na podstawie fragmentu źródła, którym było pismo Prezydenta RP do Marszałka Sejmu Macieja Rataja, zdający mieli podać imię i nazwisko Prezydenta RP – Stanisława Wojciechowskiego, a także podać nazwę i rok wydarzenia, które skłoniło go do złożenia urzędu. Zadanie okazało się trudne, gdyż poprawnie rozwiązało je jedynie 24% maturzystów¹⁰.

⁷ *Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2013 roku z historii*, oprac. B. Anusiewicz-Działek, Warszawa 2013, s. 31.

⁸ Tamże, s. 38.

⁹ Tamże, s. 34.

¹⁰ *Historia, matura 2016 – poziom rozszerzony – pytania i odpowiedzi*.

Zadanie 30. (4 pkt)

Poniżej przedstawiono satyrę z okresu dwudziestolecia międzywojennego.

Wytłumacz jej treść propagandową, interpretując graficzne elementy rysunku.



Wincenty Witos i Józef Piłsudski (rysunek Z. Skwirczyńskiego z 1927 r.)

Źródło: A. Zakrzewski, *Prosto z Wiejskiej. Sejm i Senat II Rzeczypospolitej w karykaturze*, Wrocław 1990, s. 104

Zadanie uwzględniające analizowaną tematykę pojawiło się w arkuszu rozszerzonym z 2022 roku (zad. 20). Sprawdzało ono umiejętność analizy źródła, jakim była ulotka wyborcza z wierszykiem oraz fragment relacji z przebiegu zamachu majowego. Zdający miał rozstrzygnąć, czy ulotka powstała przed czy po wydarzeniach opisanych w tekście, a następnie uargumentować swoją odpowiedź. W uzasadnieniu należało odwołać się do obydwu źródeł. W sprawozdaniu maturalnym z wyników egzaminu wskazano, że zadanie to znalazło się wśród trzech najtrudniejszych w arkuszu, gdyż poprawnych odpowiedzi udzieliło jedynie 14% zdających. Dużą trudność sprawiło uczniom usytuowanie w czasie wydarzeń przedstawionych w źródłach oraz zidentyfikowanie ich. Autorzy opracowania zwrócili

uwagę, że nawet wtedy, gdy maturzyści dokonywali prawidłowego rozstrzygnięcia, to w uzasadnieniu popełniali błędy merytoryczne.

Nawiązanie do wydarzeń, które miały miejsce w maju 1926 roku w II RP, pojawiło się również w arkuszu rozszerzonym w 2025 roku (zad. 19). Uczniowie na podstawie fragmentu konstytucji marcowej (art. 40 i art. 41) mieli wymienić dwa wydarzenia, które spowodowały konieczność zastosowania zacytowanych zapisów – chodziło o zabójstwo prezydenta Gabriela Narutowicza oraz zrzeczenie się urzędu przez prezydenta Stanisława Wojciechowskiego. Poziom wykonania tego zadania był średni i wyniósł 42%.

Typowe trudności maturzystów, które pojawiały się w zadaniach dotyczących zamachu majowego, to przede wszystkim problemy

z identyfikacją postaci historycznych, mylenie osób (Paderewski jako Chopin; Mościcki jako Piłsudski / Dmowski / Daszyński). Zauważalna jest niewielka znajomość biografii i wizerunków kluczowych bohaterów II RP. Jest to o tyle dziwne, że współczesne podręczniki zawierają bogaty materiał ilustracyjny, także różnorodna ikonografia jest dostępna w mediach cyfrowych. Drugi istotny problem to trudności w analizie materiału ikonograficznego, zwłaszcza karykatur, rysunków satyrycznych i plakatów propagandowych. Uczniowie często próbują je odczytywać dosłownie, nie widząc kontekstu politycznego, nie dostrzegając metaforycznego czy symbolicznego ujęcia. Analiza prac uczniów wskazuje na znaczące trudności w zakresie chronologii oraz interpretacji procesów historycznych dotyczących kluczowych wydarzeń politycznych w okresie międzywojennym. Problemy te ujawniają się przede wszystkim w niepewnym lub błędnym datowaniu takich wydarzeń jak układ w Locarno, wybory brzeskie czy ich konsekwencje ustrojowe. Uczniowie często nie potrafią osadzić tych zjawisk w poprawnym porządku czasowym ani powiązać ich z szerszym kontekstem politycznym i międzynarodowym. W konsekwencji ich interpretacje procesów historycznych pozostają fragmentaryczne i pozbawione spójnej narracji. Dodatkowym utrudnieniem jest słabe łączenie materiałów źródłowych z posiadaną wiedzą: uczniowie rzadko wykorzystują informacje zawarte w źródłach do weryfikowania lub uzupełniania własnych ustaleń, co skutkuje powierzchownością analiz. Istotnym problemem okazują się również trudności z rekonstrukcją związków przyczynowo-skutkowych. Uczniowie mają kłopot z identyfikacją zależności między decyzjami a późniejszymi wydarzeniami społecznymi i politycznymi. Przykładem jest nieumiejętność powiązania działań podejmowanych przez elity polityczne z reakcjami społecznymi, takimi jak strajk PPS w 1926 roku. W wielu przypadkach zdarzenia te są traktowane jako niezależne epizody, pozbawione logicznego powiązania i zakotwiczenia w dynamice życia politycznego II RP. Brak rozumienia sekwencji przyczyn i skutków prowadzi do spływania omawianych procesów, a niekiedy także do błędnych interpretacji.

Odniesienia do zamachu majowego pojawiły się również w tematach wypracowań maturalnych, jednak w analizowanym okresie miało to

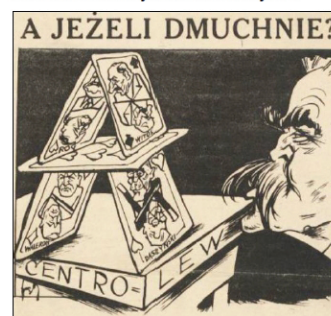
miejsce jedynie dwukrotnie. W obu przypadkach wykorzystano ujęcie problemowe, traktujące wydarzenia z maja 1926 roku jako element szerszych procesów politycznych zachodzących w Europie Środkowej. Pierwszy z tematów z arkusza rozszerzonego w 2008 roku zachęcał do porównania zamachu majowego z przemianami politycznymi na Węgrzech: „Polska i Węgry wobec przełomowych wydarzeń w XX wieku. Scharakteryzuj przemiany polityczne w Polsce i na Węgrzech w latach 1919–1956”. Drugi zaś podkreślał rolę zamachu jako momentu zwrotnego w dziejach II Rzeczypospolitej, zachęcając do analizy jego długofalowych konsekwencji ustrojowych i politycznych. W części wypracowania przy omówieniu okresu 1918–1939 od abiturientów oczekiwano, aby w kontekście sytuacji w Polsce międzywojennej zwrócili uwagę na obecność tendencji autorytarnych w środowisku piłsudczykowskim, jak też wśród przywódców Narodowej Demokracji – najsilniejszej partii politycznej tego okresu. Uczniowie mieli również zaznaczyć, że w 1926 roku miał miejsce wojskowy zamach stanu dokonany przez Piłsudskiego, a wprowadzenie konstytucji kwietniowej usankcjonowało autorytarny system rządów w II RP. Konstytucja ta określała, że prezydent, a nie naród był źródłem władzy państwowej i odpowiadał jedynie „przed Bogiem i historią”. Oczekiwano, że uczeń powiąże te wydarzenia z ogólnoeuropejskim kryzysem demokracji w okresie międzywojennym. Zadanie okazało się trudne, gdyż jego rozwiązywalność wyniosła 26%. Za główny błąd piszących uznawano charakteryzowanie przemian politycznych wyłącznie w odniesieniu do historii Polski, a nie w kontekście międzynarodowym, często nie formułując spójnej i logicznej wypowiedzi. Po raz drugi zadanie wymagające dłuższej wypowiedzi pisemnej umieszczono w arkuszu rozszerzonym w 2011 roku, kiedy to uczniowie mieli możliwość przygotowania wypracowania „Czy zgadzasz się z opinią, że II Rzeczpospolita była państwem demokratycznym. Swoje zdanie uzasadnij, uwzględniając przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1918–1939”. Podejmując rozważania nad tym problemem, maturzyści winni dokonać m.in. trafnej i celowej selekcji faktów, świadczącej o rozumieniu ich znaczenia i hierarchii – w tym odnieść się do zamachu majowego – wykazać się zrozumieniem terminologii

historycznej, przedstawiając zagadnienie w ujęciu dynamicznym, wskazać na różne aspekty zjawisk, np. polityczne, gospodarcze, społeczne oraz związki między nimi, a także zwrócić uwagę na kontekst międzynarodowy prezentowanych wydarzeń, np. kryzys rządów parlamentarnych w Europie.

Analiza dwudziestu jeden arkuszy maturalnych wykazała obecność trzynastu zadań odnoszących się do zamachu majowego, co wskazuje, że zagadnienie to jest wyraźnie obecne w egzaminacyjnych wymaganiach. Należy jednak podkreślić, że w formie pogłębionej, gdy od zdających oczekiwano analizy, interpretacji oraz umiejętności porównywania informacji pochodzących z różnych typów źródeł, problematyka ta pojawiła się jedynie trzykrotnie, i to jedynie w ostatnich latach. Widoczna jest tendencja stopniowego przechodzenia od zadań opartych na prostej identyfikacji faktów do bardziej złożonych poleceń wymagających krytycznej analizy materiałów źródłowych oraz interpretacji procesów politycznych. Wzrost wymagań egzaminacyjnych dotyczy też formułowania argumentów oraz poprawnego umiejscawiania wydarzeń w chronologii. W efekcie zamach majowy pozostaje zagadnieniem sprawiającym trudności maturzystom, niezależnie od obowiązującej formuły egzaminu. Skłania to do zwrócenia większej uwagi na złożoność samego wydarzenia i jego konsekwencji, a także uwidacznia potrzebę dalszych badań nad sposobami nauczania i weryfikowania tej tematyki. Perspektywy dalszych dociekań nad miejscem i interpretacją zamachu majowego w edukacji historycznej powinny dotyczyć pogłębiania wiedzy na temat trudności napotykanych przez uczniów. Jednym z istotnych zagadnień może być także porównanie wyników uczniów w zadaniach dotyczących zamachu majowego z rezultatami osiąganymi w poleceniach dotyczących innych kluczowych wydarzeń z okresu II Rzeczypospolitej. Analiza taka pozwoliłaby ustalić, czy specyficzne trudności interpretacyjne wynikają z charakteru samego zagadnienia, czy też stanowią element szerszego problemu z przyswajaniem historii politycznej tego okresu. Ciekawym kierunkiem badań mogłaby być też ocena wpływu zmian podstawy programowej na częstotliwość oraz sposób ujmowania tematyki zamachu majowego

Zadanie 20. (0–1)

Źródło 1. Ulotka wyborcza z wierszykiem



Przezwały się „centrolewem”
Falszowane karty,
I z tych kart się złożył domek
Głupi i zażarty,
Każda karta do Marszałka
Nienawiścią puchnie,
Lecz co będzie, moi drodzy,
Jeżeli On dmuchnie?

Na podstawie: <https://histmag.org>

Źródło 2. Henryk Comte – Zwierzenia adiutanta w Belwederze i na Zamku [fragment]

W piątek 14 maja około godziny 16 otrzymałem od prezydenta rozkaz: oddziały przyboczne [...] maszerują z prezydentem i rządem do Wilanowa. [...] Po blisko dwugodzinnym marszu przybyliśmy do Wilanowa. Natychmiast rozpoczęło się posiedzenie Rady Gabinetowej. [...] W niezwykłym napięciu nerwów oczekiwaliśmy wyników narady. [...] W parę minut później dowiedziałem się, że prezydent, podobnie jak i premier Witos [...] oraz wszyscy ministrowie, [...] wypowiedzieli się stanowczo przeciw dalszemu przelewowi krwi.

[...] w relacjach i dokumentach, Warszawa 1987, s. 106–108.

Rozstrzygnij, czy ulotka zaprezentowana w źródle 1. powstała przed wydarzeniami opisanymi w źródle 2., czy – po tych wydarzeniach. Odpowiedź uzasadnij, odwołując się do obu źródeł.

Rozstrzygnięcie:

Uzasadnienie:

w arkuszach egzaminacyjnych. Pozwoliłoby to określić, w jakim stopniu modyfikacje treści nauczania przekładają się na konstrukcję zadań egzaminacyjnych i jakie aspekty wydarzeń z 1926 roku są akcentowane bądź marginalizowane.

Bibliografia

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 czerwca 2022 r. w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu maturalnego przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024, Dz.U. z 2022 r., poz. 1246.

Opracowania

Białokur M., Józefa Piłsudskiego „droga do niepodległości” w świadomości historycznej młodzieży. (Na przykładzie zadań z historii w arkuszach egzaminów zewnętrznych), „Dzieje Najnowsze” 2017, R. XLIX, nr 2, s. 65–79.

- Fic M., *Odrodzona Niepodległa w zewnętrznej formule egzaminacyjnej z historii*, [w:] *Granice wolności. Granice Niepodległej 1918–1922*, red. M. Fic, J. Luśsek, J. Załączny, Bytom–Warszawa–Katowice 2020, s. 201–215.
- Fic M., *Weryfikacja wiedzy i umiejętności w edukacji historycznej – egzamin maturalny*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023, s. 155–175.
- Informator maturalny od 2005 roku z historii*, Warszawa 2003.
- Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/2015*, Warszawa 2013.
- Informator o egzaminie maturalnym z historii w roku szkolnym 2024/2025*, red. W.K. Kowalczyk i in., Warszawa 2024.
- Informator o egzaminie maturalnym z historii w roku szkolnym 2025/2026*, red. W.K. Kowalczyk i in., Warszawa 2025.
- Matura 2006. Komentarz do zadań z historii*, lipiec 2006.
- Osiągnięcia maturzystów w roku 2011. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego*, oprac. B. Anusiewicz-Działek, Warszawa 2011.
- Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2012 roku z historii*, oprac. B. Anusiewicz-Działek, Warszawa 2012.
- Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2013 roku z historii*, oprac. B. Anusiewicz-Działek, Warszawa 2013.
- Sprawozdanie za rok 2022. Egzamin maturalny z historii, poziom rozszerzony*, oprac. W.K. Kowalczyk, H. Palkij, W. Suski, Warszawa 2022.
- Sprawozdanie za rok 2025. Egzamin maturalny z historii, poziom rozszerzony*, oprac. przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, Warszawa 2025.
- Wojdon J., *Oblicza polskiej niepodległości w arkuszach maturalnych z lat 2005–2016*, [w:] *Amor patriae nostra lex. Oblicza polskiej niepodległości w literaturze dokumentu osobistego, dydaktyce i edukacji historycznej. Studia i materiały dedykowane profesor Barbarze Kubis z okazji pięćdziesięciolecia pracy naukowo-dydaktycznej*, red. A. Gołębiowska, Opole 2017, s. 119–127.
- Załęski P., *Mniejszościowe grupy etniczne w Polsce w egzaminach doniosłych – przykład arkuszy maturalnych z wiedzy o społeczeństwie z lat 2005–2023*, „Lud” 2023, t. 107, s. 77–109.

Materiały internetowe

Centralna Komisja Egzaminacyjna, www.cke.gov.pl

Małgorzata Skotnicka-Palka – doktor, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Redaktor naczelna rocznika „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, sekretarz redakcji „Wiadomości Historycznych”. Zainteresowania badawcze: historia najnowsza, dydaktyka historii i WOS, historia najnowsza Wrocławia i Dolnego Śląska, *public history*.
e-mail: malgorzata.skotnicka-palka@uwr.edu.pl

Barbara Techmańska – profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, dr hab., pracownik Zakładu Dydaktyki Historii i WoS Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, członek Sekcji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: historia szkolnictwa w XX w., historia społeczna Dolnego Śląska, problemy współczesnej edukacji historycznej, *public history*.
e-mail: barbara.techmanska@uwr.edu.pl

Zamach majowy 1926 roku w edukacji historycznej

Analiza podręczników historii dla szkoły podstawowej

Maj 1926 roku w edukacji historycznej

W roku 2026 przypada setna rocznica zamachu majowego. To dobra okazja, by przyrzeć się nie tylko samemu wydarzeniu, lecz także temu, jak jest ono przedstawiane w polskiej edukacji szkolnej. Wydarzenia z maja 1926 roku należą bowiem do tych momentów w dziejach II Rzeczypospolitej, które do dziś budzą spory interpretacyjne. Z jednej strony zamach dokonany przez Józefa Piłsudskiego i jego środowisko bywa przedstawiany jako reakcja na kryzys państwa, słabość demokracji parlamentarnej i społeczne rozczarowanie elitami politycznymi. Z drugiej zaś jako zbrojne, nielegalne przejęcie władzy, które otworzyło drogę do rządów autorytarnych. Już samo to pokazuje, że mamy do czynienia z tematem dydaktycznie wymagającym.

Podręcznik szkolny nadal pozostaje podstawowym środkiem dydaktycznym w procesie nauczania-uczenia się. Nie stanowi on jednak wyłącznie łatwo dostępnego, uporządkowanego zbioru informacji. Narracja podręcznikowa współtworzy wyobrażenia uczniów o przeszłości, wskazuje, które wydarzenia należy uznać za przełomowe, jakie postacie są centralne i jakie pojęcia nadają sens opisywanej rzeczywistości. Ważny jest nie tylko sam tekst autorski, lecz także cała obudowa dydaktyczna, np. fotografie, teksty źródłowe, schematy, tabele, polecenia i pytania czy mapy.

Sprawdźmy zatem, w jaki sposób zamach majowy przedstawiany jest w aktualnie obowiązujących podręcznikach historii dla szkoły podstawowej oraz jakie wnioski dydaktyczne można

z tej analizy wyprowadzić. Materiał badawczy stanowią wszystkie podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego w 2026 roku. Są to pozycje wydane przez następujące wydawnictwa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Operon, MAC Edukacja, Wiking, Nowa Era oraz Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Przeanalizowany został także podręcznik *Europa. Nasza historia* opracowany przez Wspólną Polsko-Niemiecką Komisję Podręcznikową, który ukazał się nakładem wydawnictwa WSiP. Zwrócono przede wszystkim uwagę na konstrukcję narracji autorskiej, zastosowaną terminologię, sposób prezentowania postaci Józefa Piłsudskiego, zakres i charakter ocen formułowanych wobec wydarzeń majowych, a także obudowę dydaktyczną towarzyszącą temu zagadnieniu. Materiał analizowany jest w klasie siódmej. Należy podkreślić, że temat pozostaje w bezpośrednim związku z podstawą programową, która wskazuje, że uczeń powinien potrafić omówić kryzys demokracji parlamentarnej w Polsce oraz przyczyny i skutki przewrotu majowego. Wydarzenia te stanowią więc jedno z ważniejszych zagadnień szkolnej narracji o II Rzeczypospolitej.

Państwo w kryzysie

Wspólną cechą wszystkich analizowanych podręczników jest osadzenie zamachu majowego w szerszym kontekście kryzysu państwa. Niezależnie od różnic w szczegółowości przedstawiania przyczyn zamachu autorzy konsekwentnie wskazują na częste zmiany rządów,

rozdrobienie sceny politycznej, konflikty partyjne, napięcia społeczne oraz trudności gospodarcze. W efekcie uczeń otrzymuje obraz państwa niestabilnego, osłabionego, w którym politycy tracą poparcie społeczne. Tak zarysowane tło pełni ważną funkcję interpretacyjną. Sprawia bowiem, że zamach majowy nie jawi się jako wydarzenie wyrwane z kontekstu, ale jako rezultat kryzysów politycznych i społecznych, które narastały od lat. To podejście pozwala zrozumieć, dlaczego część opinii publicznej mogła widzieć w Józefie Piłsudskim człowieka zdolnego do zaprowadzenia porządku.

We wszystkich analizowanych podręcznikach zamach majowy został osadzony w kontekście kryzysu demokracji parlamentarnej. Równocześnie niemal wszystkie podręczniki podkreślają zbrojny i nielegalny charakter przejęcia władzy przez obóz Piłsudskiego oraz jego znaczenie dla odejścia od demokracji. Różnice dotyczą jedynie sposobu wypuklania poszczególnych elementów. Podręczniki WSiP, Operonu i częściowo Nowej Ery nieco mocniej akcentują kryzys państwa i społeczne zapotrzebowanie na silne przywództwo, natomiast podręczniki wydawnictw MAC, Wiking, GWO oraz *Europa. Nasza historia* wyraźniej podkreślają świadomy charakter decyzji Piłsudskiego, użycie siły, obalenie legalnych władz i odpowiedzialność Marszałka za rozwój wydarzeń. Najmocniej czyni to podręcznik GWO.

We wszystkich analizowanych podręcznikach Józef Piłsudski pozostaje postacią centralną. Z jednej strony jest ojcem niepodległości i politykiem cieszącym się wyjątkowym autorytetem społecznym oraz wojskowym, z drugiej zaś osobą odpowiedzialną za przejęcie władzy drogą zamachu i odejście od zasad demokracji parlamentarnej. Nie mamy więc do czynienia z sytuacją, w której różne podręczniki prezentują odmienne wizerunki Marszałka.

Trzy dni, które zmieniły politykę państwa

Sam przebieg wydarzeń majowych przedstawiany jest w analizowanych podręcznikach dość podobnie. W tekście głównym kolejno przywoływane są: koncentracja wojsk wiernych



Żołnierze 7. Pułku Ułanów w okopach pod Belwederem. Źródło: <https://commons.wikimedia.org/>

Piłsudskiemu (choć nie zawsze wspomina się o Rembertowie), marsz na Warszawę (ze wskazaniem, że początkowo była to demonstracja sił), spotkanie z prezydentem Stanisławem Wojciechowskim na Moście Poniatowskiego i opór ze strony głowy państwa, trzydniowe walki uliczne, rola PPS i kolejarzy utrudniających przerzut wojsk rządowych do stolicy (w podręczniku Nowej Ery nie wspomina się, że strajk kolejarzy był organizowany przez PPS) oraz ostateczna dymisja prezydenta i rządu. W tym ostatnim kontekście można wskazać dla przykładu pewną różnicę. W części podręczników w tekście głównym jest mowa o tym, że dymisja wynikała z obawy przed dalszym rozlewem krwi oraz ryzykiem wybuchu wojny domowej. O „wojnie domowej” nie wspominają podręczniki wydawnictw Operon, Wiking, Nowa Era i *Europa. Nasza historia*).

Różnice dotyczą raczej stopnia szczegółowości i tonu narracji niż samego układu wydarzeń. Szerzej i bardziej kontekstowo opisują przebieg zamachu podręczniki wydawnictwa Operon, MAC i GWO, natomiast bardziej syntetycznie ujmują go Nowa Era i *Europa. Nasza historia*. Należy zauważyć, że w ostatniej z wymienionych pozycji o zamachu pojawia się zaledwie kilka zdań. Wynika to jednak z jego specyfiki. Został bowiem stworzony z myślą zarówno o uczniach z Polski, jak i z Niemiec. Podręcznik został przygotowany w dwóch wersjach językowych, przy zachowaniu jednakowej treści. Jednakże ze względu na obowiązującą w Polsce podstawę programową przygotowano również dodatek do

powyższego podręcznika, przeznaczony tylko dla polskich uczniów, z odpowiednimi uzupełnieniami. W tym przypadku zamach majowy został szerzej opisany w sposób zbliżony do pozostałych podręczników.

Skutki zamachu

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku podawanych skutków czy oceny zamachu majowego. Tu również nie mamy do czynienia z odmiennymi narracjami. Wszystkie analizowane podręczniki łączą zamach majowy z późniejszymi przemianami ustrojowymi w II Rzeczypospolitej. Zamach przedstawiany jest jako początek procesu odchodzenia od demokracji parlamentarnej. Wydarzenia z maja 1926 roku niejako rozpoczynają narrację o rządach sanacji. Uczniom wyraźnie wskazuje się, że nie chodzi jedynie o krótkotrwały kryzys gabinetowy czy wojskową demonstrację siły, ale o moment zwrotny w dziejach II Rzeczypospolitej.



Żołnierze Józefa Piłsudskiego na dziedzińcu Belwederu. Źródło: <https://commons.wikimedia.org/>

W części podręczników w tym miejscu wyjaśniane jest znaczenie terminu „sanacja”. We wszystkich analizowanych pozycjach wymieniana jest kwestia wyboru prezydenta przez Zgromadzenie Narodowe, z podkreśleniem, że Piłsudski stanowiska nie przyjął, ale wskazał na nie Ignacego Mościckiego. Dalej omawiane są najważniejsze punkty noweli sierpniowej,

założenie Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem i przejście do rządów autorytarnych, w tym powstanie opozycji oraz jej zwalczanie przez obóz rządzący. Następnie omawiana jest konstytucja kwietniowa, śmierć Józefa Piłsudskiego i rządu sanacji po 1935 roku. W większości podręczników okres po maju 1926 roku prezentowany jest w tym samym rozdziale co sam zamach. Inaczej wygląda to w podręcznikach wydawnictw Operon, MAC i Wiking. W tych pozycjach bezpośrednie skutki polityczne zamachu są wprowadzone zasygnalizowane od razu po jego opisie, ale pełniejsza charakterystyka rządów sanacji została przesunięta do kolejnego rozdziału.

Jeżeli chodzi o ocenę zamachu, to w zdecydowanej większości podręczników autorzy nie dokonują jej wprost. Najbardziej krytyczna i jednoznaczna ocena wybrzmiewa jednak w podręczniku GWO, gdzie autor wyraźnie wskazuje na odpowiedzialność Piłsudskiego za rozwój wydarzeń w maju 1926 roku:

„[Piłsudski] Spodziewał się zgody prezydenta na dymisję rządu, tymczasem Wojciechowski zażądał od niego działania zgodnego z prawem. Piłsudski mógł zrobić jedno z dwojga: wycofać się albo rozpętać wojnę domową. Wybrał wojnę”¹.

Dodatkowo w ramce „Dawniej a dziś” pojawiła się refleksja autora na temat zamachu. Zaznaczył, że Piłsudski, wielki patriota, wierząc w słuszność swoich działań, rozpoczął wojnę domową, która zakończyła się tylko dzięki rozsądkowi prezydenta i premiera. Zauważył przy tym, że współcześnie również dochodzi do zamachów stanu, przy poparciu osób liczących na wyjście z kryzysu poprzez rządy „silnego człowieka”. Jednocześnie autor zadał uczniom pytanie o to, czy Józef Piłsudski postąpił słusznie, dokonując zamachu stanu.

Obudowa dydaktyczna

Na osobne omówienie zasługuje obudowa dydaktyczna analizowanych podręczników. Obecne są w nich fotografie, karykatury, teksty źródłowe, schematy przyczyn i skutków, tabele,

¹ T. Małkowski, *Historia 7. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019, s. 206.

słowniczkę pojęć oraz zestawy pytań i poleceń. Teoretycznie daje to duże możliwości dydaktyczne. W praktyce jednak potencjał tych materiałów nie zawsze jest w pełni wykorzystany.

W podręcznikach wydawnictw WSiP, Nowa Era i GWO wykorzystano fragment przemówienia Józefa Piłsudskiego do przedstawicieli stronnictw sejmowych z 29 maja 1926 roku. W podręczniku, który ukazał się nakładem wydawnictwa Wiking, zamieszczono dwa źródła do porównania – fragment wywiadu Piłsudskiego dla „Kuriera Porannego” z 25 maja 1926 roku oraz notatkę prezydenta Stanisława Wojciechowskiego o rozmowie na Moście Poniatowskiego z 12 maja 1926 roku. Z kolei w podręczniku *Europa. Nasza historia* zestawiono dwa źródła ukazujące odmienne oceny zamachu – fragment przemówienia Piłsudskiego w sejmie, które wygłosił po zamachu oraz fragment deklaracji Centrolewu z 5 kwietnia 1930 roku. Dodatkowo w sprawdzianie kończącym dział pojawia się rozkaz Piłsudskiego do żołnierzy z maja 1926 roku. Ani w podręczniku wydawnictwa Operon, ani MAC nie zamieszczono przy tym wątku odrębnego tekstu źródłowego.

Jeśli chodzi o wykorzystaną ikonografię, znaleźć ją możemy we wszystkich podręcznikach, ale pełni różne funkcje. Czasem stanowi jedynie ilustrację tekstu głównego, niekiedy jednak dobór ilustracji sam w sobie stanowi dodatkowy komentarz. Najczęściej powtarzającym się zdjęciem jest ujęcie przedstawiające Piłsudskiego w towarzystwie gen. Gustawa Orlicza-Dreszera na Moście Poniatowskiego w Warszawie przed rozmową z prezydentem Wojciechowskim (WSiP, Operon, Wiking, Nowa Era). Natomiast zdjęcie, na którym uwieczniono Marszałka podążającego na rozmowę z prezydentem na Moście Poniatowskiego, znalazło się w podręczniku wydawnictwa MAC. Fotografie z samych walk zamieszczono w podręcznikach WSiP, Wiking, Nowa Era, *Europa. Nasza historia* (również w dodatku). Należy jednak podkreślić, że są to różne zdjęcia, przedstawiające inny moment konfliktu.

W podręczniku wydanym przez Operon przy opisie pozycji Piłsudskiego w przededniu zamachu zamieszczono zdjęcie przedstawiające jego dworek Milusin w Sulejówku. Podobnie w podręczniku wydawnictwa MAC autor wykorzystał zdjęcie Piłsudskiego z córkami i zwolennikami

w Sulejówku. Także w podręczniku GWO, który ma najszerszy zestaw fotografii, pojawiło się zdjęcie Piłsudskiego z rodziną i oficerami przed dworkiem w Sulejówku. Znalazły się tam również inne zdjęcia – krakowscy biedacy oczekujący na darmowy posiłek (w kontekście kryzysu gospodarczego), Piłsudski w otoczeniu wiernych mu żołnierzy, a także fotografia ukazująca żołnierzy Marszałka na dziedzińcu Pałacu Belwederskiego oraz portret samego Piłsudskiego wraz z krótką notą biograficzną, zawierającą m.in. informacje o jego zainteresowaniach. Fotografia, na której widnieje pogrzeb ofiar zamachu, pojawiła się tylko w pozycji wydawnictwa MAC. Autorzy podręcznika wydawnictwa Wiking oprócz zdjęć wspomnianych powyżej zamieścili także portret Ignacego Mościckiego i zdjęcie obrad Rady Gabinetowej z 9 kwietnia 1926 roku. Natomiast w dodatku do *Europa. Nasza historia*, obok zdjęcia żołnierzy podczas walk w Warszawie, przy opisie przyczyn zamachu umieszczono zdjęcie rządu Wincentego Witosa z maja 1926 roku.

Osobno warto wyróżnić karykatury, które pojawiły się w dwóch podręcznikach. To materiał trudniejszy, ale jednocześnie bardzo wartościowy. Karykatura z natury rzeczy interpretuje i ocenia. Od ucznia natomiast wymaga odczytania symboli i dostrzeżenia punktu widzenia jej autora. Jeśli nauczyciel odpowiednio poprowadzi analizę, taki materiał może stać się znakomitym ćwiczeniem. W pozycji wydawnictwa MAC autor zamieścił ilustrację zatytułowaną *Piłsudski w ramach konstytucji z 17 marca 1921 r.* autorstwa Zdzisława Czernańskiego. W opisie autor zauważył, że konstytucja marcowa była dla marszałka zbyt ograniczająca, dlatego przeprowadził zamach, co umożliwiło mu zmianę ustroju państwa. Niestety nie zdecydowano się na zamieszczenie polecenia dla uczniów, którzy mogliby podjąć się próby interpretacji tejże karykatury. Ponadto w podręczniku *Europa. Nasza historia* wykorzystano karykaturę *Quo vadis?* pochodzącą z czasopisma „Cyrulik Warszawski” z 1929 roku. Przedstawia ona Piłsudskiego stojącego na rozdrożu przed drogowskazem pokazującym dwa kierunki – „dyktatura” oraz „parlamentaryzm”. Poniżej poproszono uczniów o wyjaśnienie jej przekazu.

Kolejnym niezwykle istotnym elementem obudowy dydaktycznej są pytania i polecenia



Pogrzeb żołnierzy poległych podczas przewrotu majowego. Źródło: <https://commons.wikimedia.org/>

dla uczniów, sprawdzające poziom przyswojonej wiedzy. W części podręczników dominują zadania typowo odtwórcze, polegające na wskazaniu przyczyn i skutków zamachu (o przedstawienie przebiegu wydarzeń prosi tylko dodatek do podręcznika *Europa. Nasza historia*), wyjaśnieniu pojęć czy opisaniu stanowiska Piłsudskiego wobec wydarzeń z maja 1926 roku na podstawie źródła (WSiP, Operon, Nowa Era). Bardziej problemowy charakter mają natomiast te ćwiczenia, które wymagają oceny działań Marszałka albo zestawienia i porównania różnych perspektyw na wydarzenia majowe (MAC, Wiking, GWO, *Europa. Nasza historia*). Znaleźć można również bardziej rozbudowane polecenia. W podręczniku wydawnictwa MAC pojawiła się propozycja zorganizowania „konferencji prasowej”. Jeden z uczniów wcielił się w postać Marszałka, który ma odpowiadać na pytania dziennikarzy, czyli klasy, związane z przeprowadzonym tematem. Powinien przy tym dobrać sobie dwóch asystentów, którzy mają za zadanie mu pomagać. W podręcznikach wydawnictw GWO oraz Wiking zaproponowano polecenia polegające na ocenie postępowania Piłsudskiego. Natomiast w *Europie. Naszej historii* poproszono uczniów o przeprowadzenie dyskusji na temat tego, czy Piłsudski był wybawcą państwa, czy też dyktatorem, z wykorzystaniem zamieszczonych źródeł. Tego typu zadania najlepiej sprawdzają się w ćwiczeniu sztuki argumentacji i rozwijaniu krytycznego myślenia.

Należy zauważyć, że żaden z analizowanych podręczników nie wykorzystuje mapy odnoszącej się do wydarzeń majowych. Nie jest to znaczące uchybienie, jednak warto wskazać na korzyści wynikające z użycia mapy. Ułatwia ona przestrzenne osadzenie wydarzeń. O ile Most Poniatowskiego, Belweder czy Aleje Jerozolimskie mogą brzmieć znajomo, o tyle bez odpowiedniej wizualizacji może być trudno zrozumieć dynamikę walk w mieście i znaczenie strategicznych punktów Warszawy. W praktyce jeśli nauczyciel chce pokazać zamach nie tylko jako konflikt polityczny, lecz także jako realne starcie zbrojne rozgrywające się w konkretnej przestrzeni miasta, musi ten element uzupełnić samodzielnie.

Wnioski z analizy

Zamach majowy z 1926 roku zajmuje istotne miejsce w podręcznikowych narracjach o dziejach II Rzeczypospolitej i jest ujmowany jako jedno z wydarzeń przełomowych dla polskiego życia politycznego. Szkolny przekaz o tym wydarzeniu jest faktograficznie dość spójny. Podręczniki nie różnią się zasadniczo w kwestii podstawowych informacji o genezie, przebiegu i skutkach wydarzeń. Odmienny jest natomiast stopień szczegółowości opisywanych wydarzeń. Najbardziej syntetycznie temat omówiony został w podręczniku *Europa. Nasza historia*. Uzupełniony jednak został w dodatku przeznaczonym dla polskich uczniów.

Wspólną cechą wszystkich analizowanych podręczników jest umiejscowienie wydarzeń z maja 1926 roku w szerszym kontekście dziejów politycznych II RP. Wydarzenie to jest przedstawiane jako kulminacja procesów osłabiających autorytet parlamentu i elit politycznych. Jest także związane z dalszymi przemianami ustrojowymi i rządami sanacji. Autorzy podręczników pokazują zamach majowy jako początek procesu odchodzenia od demokracji parlamentarnej i rozpoczęcie rządów autorytarnych.

Warto również wspomnieć o sposobie ukazywania Józefa Piłsudskiego. We wszystkich podręcznikach pozostaje on głównym bohaterem prezentowanych wydarzeń. Najczęściej uznanie dla historycznego znaczenia Marszałka

współistnieje z mniej lub bardziej wyraźną krytyką zamachu i jego skutków ustrojowych. Jak wspomniano powyżej, w kilku przypadkach ocenę decyzji i działań Piłsudskiego pozostawia się samym uczniom.

Co dla nauczyciela?

Na zakończenie pokusić się można o kilka praktycznych rekomendacji dydaktycznych. Po pierwsze, warto temat o zamachu majowym wykorzystać również jako lekcję o języku w historiografii i o mechanizmach interpretacji. Już samo porównanie pojęć „przewrót”, „zamach stanu” czy „wydarzenia majowe” może stać się punktem wyjścia do rozmowy o tym, jak użyte sformułowania wpływają na ocenę przeszłości. To prosty, a jednocześnie bardzo skuteczny zabieg dydaktyczny. Uczeń może dzięki temu dostrzec, że historia może być przedstawiana przy użyciu pojęć niosących określony przekaz czy wartości.

Po drugie, temat zamachu majowego wyjątkowo dobrze nadaje się do pracy z zestawionymi ze sobą źródłami. Można połączyć fragment wypowiedzi Piłsudskiego z tekstem przeciwników politycznych, deklaracją opozycji, komentarzem prasowym, fotografią z ulicznych walk czy karykaturą polityczną. Nawet jeżeli taka opcja nie została przewidziana w używanym podręczniku. Temat ten wyjątkowo dobrze nadaje się do ćwiczenia umiejętności krytycznego myślenia, a także pokazania uczniom, że wydarzenia historyczne zazwyczaj są różnie oceniane, zarówno przez osoby, których dotyczą, jak i z perspektywy czasu. Zamach majowy to temat, który można wykorzystać do nauki dostrzegania wielu perspektyw w historii. To cenna lekcja, zwłaszcza dziś, gdy młodzi ludzie przyzwyczajeni są do szybkich, często uproszczonych osądów. Dodatkowo w tym kontekście temat może stanowić doskonałe pole do nauki sztuki argumentacji.

Co więcej, lekcja o zamachu majowym może stać się także dobrym punktem wyjścia do rozmowy o demokracji i jej kryzysie, roli autorytetu w społeczeństwie czy użyciu przemocy w sporach politycznych. W tym sensie temat może być



Karykatura W ramach Konstytucji wykonana przez artystę malarza Zdzisława Czermańskiego przedstawiająca marszałka Polski Józefa Piłsudskiego. Źródło: https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/en/jednostka/-/jednostka/5977281/obiekty/352544#opis_obiektu

jednocześnie elementem edukacji obywatelskiej. Można w ten sposób wyculić młodzież na dostrzeganie pewnych zjawisk społecznych czy zachęcić do poszukiwania odpowiedzi na pytania, takie jak np. kiedy zaczyna się kryzys demokracji oraz dlaczego ludzie w trudnych momentach szukają „silnego człowieka”, który zażegna kryzys. Zamach majowy można w tym kontekście potraktować jako *case study*. To temat zaskakująco aktualny, jednak właśnie dlatego wymaga szczególnej ostrożności. Nauczyciel nie powinien instrumentalizować przeszłości do doraźnych komentarzy politycznych. Może jednak pokazać uczniom, że wiedza historyczna pomaga w analizowaniu współczesnej sytuacji geopolitycznej.

Bibliografia

- Brückmann A., Gutowski K., Huneke F. i in., *Europa. Nasza historia. Klasa 7, cz. 2: Dwudziestolecie międzywojenne 1919–1939*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.
- Ciechanowski S., *Historia 7. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Grupa MAC S.A., Kielce 2020.
- Gutowski K., Kmak-Pamirska A., Szelańska G., Szlanta P., *Europa. Nasza historia. Klasa 7. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020.
- Jastrzębska M., Żurawski J., *Historia. Podręcznik do klasy 8*, Wydawnictwo Wiking, Wrocław 2018.
- Kąkolewski I., Kowalewski K., Plumińska-Mieloch A., *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2023.
- Kłaczek J., Łaszkiewicz A., Roszak S., *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2023.
- Małkowski T., *Historia 7. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019.
- 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.
- Ustrzycki J., Ustrzycki M., *Historia. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa 7*, Operon, Warszawa 2017.

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



INSTYTUT ŚLĄSKI



Przedstawiamy wybór naszych wydawnictw. Zapraszamy do zapoznania się z pełną ofertą dostępną w księgarni Instytutu Śląskiego.



PONAD 90 LAT W SERCU ŚLĄSKICH SPRAW

FUNDAMENTY SILNIEJSZE NIŻ HISTORIA

Nasza droga to dowód na to, że prawdziwa nauka przetrwa każdą próbę czasu.

- 1933/1934 – Narodziny idei w Katowicach. Roman Lutman wyznacza misję: *szerzenie wiedzy o Śląsku jako fundamentu tożsamości*.
- 1945 – Powojenna odbudowa potencjału badawczego.
- 1957 – Przełom opolski. Powstanie Instytutu Śląskiego w Opolu pod dyrekcją Romana Lutmana.
- 1957 – Rozpoczęcie prac nad *Słownikiem etymologicznym nazw geograficznych Śląska*.
- 1958 – Reaktywacja „Studiów Śląskich”. Periodyk, który od 68 lat stanowi platformę dialogu wybitnych śląskoznawców.

DYNAMIKA ZMIAN – NOWOCZESNA TOŻSAMOŚĆ

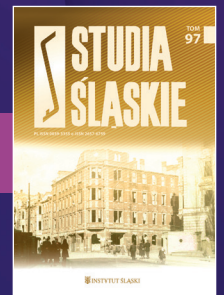
Nie tylko dokumentujemy przeszłość. Tworzymy narzędzia do jej rozumienia dzisiaj.

- 1991 – Przekształcenie w Państwowy Instytut Naukowy – konsolidacja statusu w strukturach państwowych.
- 1991 – Ustanowienie Nagrody im. Wojciecha Wawrzynka (od 2026 roku Nagroda im. Jana i Wojciecha Wawrzynków) za najlepszą pracę magisterską poświęconą tematyce śląskiej.
- 2000 – Inauguracja prac nad *Słownikiem gwar śląskich*, kontynuowanych do dziś.
- 2019 – Nowy rozdział: Instytut Śląski jako instytucja kultury pod auspicjami MKiDN.
- 2020 – Rozszerzenie horyzontów: powstanie Zakładu Edukacji i Promocji Dziedzictwa Śląska.
- 2023 – 1 czerwca powołana zostaje Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii.
- 2024 – Jubileusz 90-lecia działalności Instytutu Śląskiego.



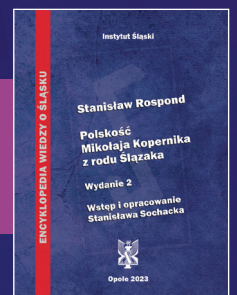
W służbie polskiej nauki i kultury – Instytut Śląski 1934–2024, red. nauk. Leokadia Drożdż, Piotr Pałys, Opole 2024

Studia Śląskie 2025, tom 97

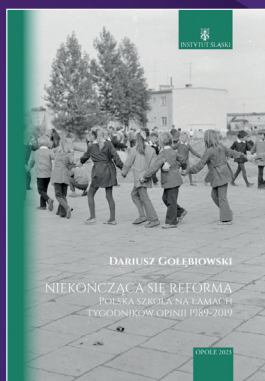


Słownik gwar śląskich, tom 19, Opole 2025

Stanisław Rospond, *Polskość Mikołaja Kopernika z rodu Ślązaka*, Wstęp i opracowanie Stanisława Sochacka, Opole 2023



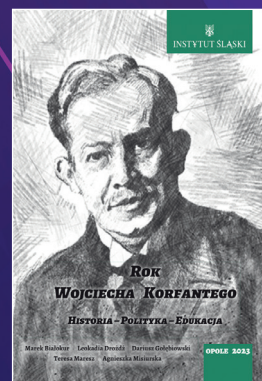
Z Kresów na Śląsk. Biskup Wincenty Urban – kapłan i uczyony, red. Krzysztof Kleszcz, Kazimiera Jaworska, Opole 2024



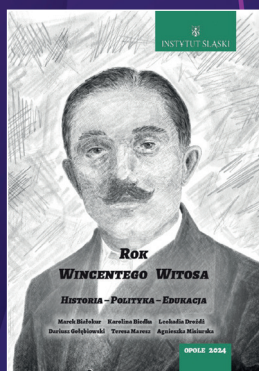
Dariusz Gołębiowski, *Niekończąca się reforma. Polska szkoła na łamach tygodników opinii 1989–2019*, Opole 2023



Marek Białokur, Karolina Biedka, Leokadia Drożdż, Dorota Gajda-Szczegielniak, Dariusz Gołębiowski, 1989. *Rok przełomu. Historia - Polityka - Edukacja*, Opole 2024



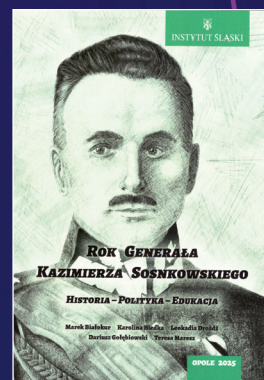
Marek Białokur, Leokadia Drożdż, Dorota Gajda-Szczegielniak, Teresa Maresz, Agnieszka Misiurska, *Rok Wojciecha Korfanteo. Historia - Polityka - Edukacja*, Opole 2023



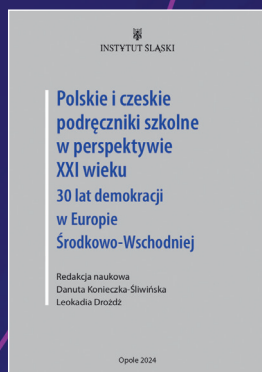
Marek Białokur, Karolina Biedka, Leokadia Drożdż, Dariusz Gołębiowski, Teresa Maresz, Agnieszka Misiurska, *Rok Wincentego Witosa. Historia - Polityka - Edukacja*, Opole 2024



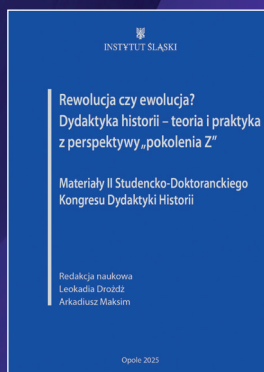
Marek Białokur, Karolina Biedka, Leokadia Drożdż, Dariusz Gołębiowski, *Dwie rocznice. Pierwsze koronacje polskich władców oraz hołd pruski na kartach współczesnych szkolnych podręczników historii i w przestrzeni publicznej*, Opole 2025



Marek Białokur, Karolina Biedka, Leokadia Drożdż, Dariusz Gołębiowski, Teresa Maresz, *Rok Generała Kazimierza Sosnkowskiego. Historia - Polityka - Edukacja*, Opole 2025



Polskie i czeskie podręczniki szkolne w perspektywie XXI wieku. 30 lat demokracji w Europie Środkowo-Wschodniej, red. nauk. Danuta Konieczka-Słowińska, Leokadia Drożdż, Opole 2024



Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii - teoria i praktyka z perspektywy „pokolenia Z”, red. nauk. Leokadia Drożdż, Arkadiusz Maksim, Opole 2025

INSTYTUT ŚLĄSKI. OD 1934 ROKU - ZAWSZE W CENTRUM BADAŃ

Dowiedz się więcej:
www.institutslaski.pl

Lokalizacja:
ul. Piastowska 17, 45-082 Opole

Publikacje Instytutu Śląskiego:
www.institutslaski.pl/ksiegarnia



Edukacja, region, pamięć

Geneza i misja Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii Instytutu Śląskiego

Powołanie 1 czerwca 2023 roku Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim w Opolu nie było zdarzeniem incydentalnym. Utworzenie tej jednostki stanowi integralny element ewolucji programowej placówki oraz logiczną kontynuację jej misji, realizowanej nieprzerwanie (choć w różnych formach organizacyjnych) od ponad dziewięćdziesięciu lat. Działalność Pracowni wyrasta z głębokiego zakorzenienia Instytutu w badaniach nad dziejami i tożsamością Śląska, łącząc tradycyjne ujęcie historyczne z nowoczesną refleksją nad dydaktyką i polityką pamięci.

Geneza i tradycje przedwojenne (1933–1939)

Instytut Śląski w Opolu jest spadkobiercą stowarzyszenia naukowego powołanego do życia 15 grudnia 1933 roku w Katowicach. Zgodnie z zapisami statutowymi priorytetem instytucji było prowadzenie działalności badawczej w zakresie szeroko rozumianej problematyki śląskiej, ze szczególnym uwzględnieniem bieżących warunków społeczno-politycznych, oraz systematyczne gromadzenie materiałów naukowych dotyczących regionu.

Uroczysta inauguracja działalności placówki nastąpiła 1 maja 1934 roku. Pierwszy dyrektor Instytutu, Roman Lutman, definiował jego kluczowe zadanie jako „ściślejsze związanie ziem

śląskich z Polską”¹ poprzez systematyczne oddziaływanie na polu nauki i kultury. Dynamiczny rozwój instytucji został przerwany przez wybuch II wojny światowej. Majątek Instytutu skonfiskowano, a kadra naukowa stała się obiektem dotkliwych represji ze strony okupanta.

Trudna droga do Opola: powojenne wznowienie prac Instytutu i spory terytorialne

Po zakończeniu działań wojennych w 1945 roku, Instytut wznowił aktywność pod kierownictwem Romana Lutmana. Okres ten charakteryzował się dużą niestabilnością instytucjonalną. W 1948 roku placówkę włączono w struktury Instytutu Zachodniego, a w 1953 roku podjęto decyzję o jej całkowitej likwidacji.

Idea utworzenia Instytutu Śląskiego w Opolu krystalizowała się stopniowo, co szczegółowo dokumentuje m.in. relacja doc. dr. Teodora Musioła. Impulsem do działań była konferencja poświęcona kulturze i oświacie na Opolszczyźnie z listopada 1956 roku. Choć Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej 19 grudnia 1956 roku wyraziło zgodę na podjęcie przez Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk starań o powołanie Instytutu, inicjatywa ta napotkała silny opór.

¹ R. Lutman, [Dzieje Instytutu Śląskiego], „Komunikaty” 1957, [Seria Zwykła] nr 1, s. 1.



Fot. 1. Sesja popularnonaukowa „Historia w krzywym zwierciadle. Karykatura i satyra w szkolnej edukacji historycznej”, od lewej: dr Dariusz Gołębiowski, Joanna Piłat (dyrektor ZSO w Kluczborku), Beata Bednarska (dyrektor STO w Kluczborku), Piotr Ostrowski, Leokadia Drożdż, dr Karolina Biedka, dr hab. Marek Białokur, prof. UO. Fot. ze zbiorów autorki

Środowisko Katowic stało na stanowisku, iż nowa placówka – jako kontynuatorka przedwojennych tradycji – powinna mieć swoją siedzibę wyłącznie w Katowicach².

Mimo tych kontrowersji 9 maja 1957 roku Walne Zebranie członków-założycieli ukonstytuowało opolską placówkę, powierzając funkcję dyrektora Romanowi Lutmanowi³. Równolegle w Katowicach powstał Śląski Instytut Naukowy, pod dyrekcją doc. dr. Jacka Koraszewskiego⁴.

² T. Musioł, *Instytut Śląski w Opolu. Geneza*, Zbiory Specjalne Biblioteki Instytutu Śląskiego, sygn. A 3170, s. 1–2.

³ Zob.: M. Morga, *Reaktywowanie Instytutu Śląskiego w Opolu*, Instytut Śląski w Opolu. Materiały, Zbiory Specjalne Biblioteki Instytutu Śląskiego, sygn. A 78, s. 4–5; *Roman Lutman (31 VII 1897–28 I 1973)*, „Studia Śląskie” 1973, t. 24, s. 11.

⁴ Zob.: M. Fic, *Między nauką a propagandą. Śląski Instytut Naukowy im. Jacka Koraszewskiego w Katowicach (1957–1992)*, Katowice 2014.

Ewolucja statusu naukowego i profilu wydawniczego

W kolejnych dekadach Instytut podlegał licznym przekształceniom ustrojowym. W 1962 roku, na mocy uchwały Rady Ministrów, uzyskał status instytutu naukowo-badawczego pod nazwą Instytut Śląski – Instytut Naukowo-Badawczy, pod nadzorem Polskiej Akademii Nauk (PAN). Kolejna istotna zmiana nastąpiła w 1991 roku, kiedy placówkę przekształcono w Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski (PIN – IS) w Opolu. Nadzór nad nią sprawował wówczas Wojewoda Opolski w porozumieniu z prezesem PAN, natomiast pod względem strukturalno-organizacyjnym PIN – IS podlegał Komitetowi Badań Naukowych.

Fundamentem prestiżu naukowego placówki stała się działalność wydawnicza. Kluczową rolę odegrał periodyk „Studia Śląskie”, reaktywowany w 1958 roku przez Seweryna Wysłoucha⁵. Czasopismo to, wraz z wydawanym w latach 1991–2010

⁵ „Studia Śląskie. Nowa Seria” ukazywały się od 1958 roku pod redakcją Seweryna Wysłoucha (do t. 15,

kwartalnikiem „Śląsk Opolski”⁶, stanowiło główną platformę upowszechniania wyników badań z zakresu historii, socjologii, demografii i językoznawstwa. Po śmierci Seweryna Wysłoucha, który piśmem kierował do 1968 roku⁷, funkcję redaktorów naczelnych pełnili: prof. Józef Kokot, prof. Karol Jońca, prof. Wiesław Lesiuk, dr hab. Stanisław Senft, dr Bernard Linek. Od 2020 roku pracami redakcyjnymi kieruje obecny dyrektor Instytutu Śląskiego, dr Bartosz Jan Kuświk.

Obok czasopism Instytut trwale zapisał się w nauce polskiej monumentalnymi pracami leksykograficznymi:

- *Słownik etymologiczny nazw geograficznych Śląska* (opracowywany i wydawany w latach 1957–2016) – pionierska próba wszechstronnej interpretacji nazewnictwa regionu o złożonej przeszłości historycznej;
- *Słownik gwar śląskich* (opracowywany i wydawany od 2000 roku) – projekt o charakterze dokumentacyjnym, mający na celu archiwizację zasobu słownikowego poszczególnych gwar śląskich w XX wieku.

Ofertę wydawniczą Instytutu Śląskiego uzupełniają monografie autorskie oraz opracowania zbiorcze poświęcone szeroko rozumianej tematyce śląskoznawczej. Kluczowe miejsce w dorobku placówki zajmują również serie wydawnicze: *Encyklopedia Wiedzy o Śląsku*, *Colloquium Opole*, *Górny Śląsk w Polsce Ludowej*, *Tobie Polsko*, *Region i Regionalizm* oraz *Historia – Polityka – Edukacja*⁸. Bogata przeszłość oraz wieloaspektowa działalność Instytutu Śląskiego stały się przedmiotem licznych opracowań

1969 r.). Kolejne numery opatrzone są dopiskiem: „Założone przez Seweryna Wysłoucha”.

⁶ „Śląsk Opolski” ukazywał się w latach 1991–2010. Periodyk zmieniał podtytuły (kolejno: „Kwartalnik społeczno-gospodarczy”, „Społeczeństwo – gospodarka – kultura”, a od 45. numeru do ostatniego podtytuł brzmiał „Środowisko – społeczeństwo – gospodarka – kultura”). Łącznie opublikowano 73 numery tego czasopisma.

⁷ Tomy 13 (1968) i 14 (1969) ukazały się po śmierci Seweryna Wysłoucha, z nazwiskiem redaktora w czarnej ramce.

⁸ Zob.: <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/> [dostęp: 18.02.2026].

jubileuszowych, które stanowią istotne dopełnienie obrazu tej zasłużonej dla regionu instytucji⁹.

Współczesność: od nauki do kultury

Nowy etap w dziejach placówki wyznaczyła data 1 sierpnia 2019 roku, kiedy to dokonano przekształcenia Instytutu w instytucję kultury. Obecnie jednostka funkcjonuje pod nadzorem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Zgodnie z nowym statutem do priorytetów należy prowadzenie badań historycznych, tworzenie fundamentów dla rozwoju wiedzy o przeszłości oraz inicjowanie projektów popularyzujących dziedzictwo kulturowe¹⁰. Strategia rozwoju Instytutu Śląskiego opiera się na dążeniu do integracji trzech funkcji: poznawczej, kształcącej oraz kulturotwórczej.

Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii

Ewolucja instytucji naukowo-badawczych wymusza rezygnację z wyłącznie teoretycznego paradygmatu na rzecz aktywnej obecności w procesach edukacyjnych. Odpowiedzią na te wyzwania stało się utworzenie w czerwcu 2023 roku Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii. Jednostka ta pełni funkcję pomostu między nauką a praktyką dydaktyczną.

Struktura Pracowni integruje badaczy łączących pracę akademicką z doświadczeniem pedagogicznym. W skład zespołu weszli: dr hab. Marek Białokur, prof. UO, dr Karolina Biedka oraz dr Dariusz Gołębiowski. Koordynację działań projektu powierzono Leokadii Drożdż. Interdyscyplinarny charakter zespołu uzupełnia współpraca z nauczycielami i dydaktykami z innych ośrodków naukowych w kraju. Taki skład

⁹ Zob.: *Instytut Śląski 1934–1994*, red. K. Heffner, Opole 1994; *80 lat Instytutu Śląskiego*, red. K. Wiedera, Opole 2014; *W służbie polskiej nauki i kultury. Instytut Śląski 1934–2024*, red. nauk. L. Drożdż, P. Pałys, Opole 2024.

¹⁰ Zob. Statut Instytutu Śląskiego z dn. 26 lipca 2019 r., Dz. Urz. MKiDN z 2019 r. poz. 37.

pozwała na holistyczną analizę podręcznika szkolnego – narzędzia pracy nauczyciela oraz medium kształtującego wyobraźnię historyczną i postawy obywatelskie uczniów.

Cele strategiczne i budowa bazy źródłowej

Głównym celem badawczym Pracowni jest systematyczna analiza podręczników do historii, ze szczególnym uwzględnieniem sposobu prezentacji dziejów Śląska w edukacji. Zespół wypracował kilka kluczowych filarów aktywności, wśród których prym wie dzie stworzenie unikatowej, ogólnopolskiej bazy podręczników do historii, zatwierdzonych do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej po 1989 roku.

Realizacja tego zamierzenia wiąże się z koniecznością archiwizacji oraz krytycznego opracowania materiałów dydaktycznych z ostatnich trzech dekad. W procesie analitycznym zespół kładzie szczególny nacisk na ewolucję podstaw programowych w odniesieniu do narracji podręcznikowej, dynamikę zmian w opisie transformacji ustrojowej i historii najnowszej oraz stopień jakości korelacji między procesami historii powszechnej a specyfiką dziejów regionalnych.

Aktywność popularnonaukowa i warsztatowa (2023–2026)

Działalność Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii od momentu jej powstania cechuje dążenie do integracji środowiska akademickiego z praktyką szkolną. Inauguracja aktywności jednostki nastąpiła poprzez realizację cyklu sesji popularnonaukowych oraz warsztatów, które stały się płaszczyzną dialogu z nauczycielami i młodzieżą szkół średnich.

Pierwszym istotnym wydarzeniem była sesja zorganizowana 12 września 2023 roku z okazji 340. rocznicy „odsieczy wiedeńskiej”¹¹. Spotka-



Fot. 2. Sesja popularnonaukowa „Rok przełomu. 1989 w historii Polski, Europy, Świata”, od lewej: dr hab. Marek Białokur, prof. UO, dr Dorota Gajda-Szczegielniak (dyrektor PLO nr V w Opolu), dr Karolina Biedka, Leokadia Drożdż, dr Dariusz Gołębiowski, w drugim rzędzie chór PLO nr V w Opolu. Fot. ze zbiorów autorki

nie to wyznaczyło standard metodologiczny kolejnych projektów Pracowni, polegający na łączeniu tradycyjnego wykładu z analizą zjawisk kultury popularnej i przestrzeni publicznej. W toku obrad podjęto refleksję nad wizerunkiem Jana III Sobieskiego w kulturze popularnej (dr B. Janicki) oraz w sferze publicznej (dr Dariusz Gołębiowski). Kluczowym elementem z perspektywy profilu Pracowni była analiza podręcznikowej narracji o bitwie pod Wiedniem (dr hab. Marek Białokur, prof. UO) oraz interpretacja tekstów źródłowych, w tym listów króla do Marysieńki (Karolina Biedka).

¹¹ Zob. więcej na ten temat: *Sesja popularnonaukowa z okazji 340. rocznicy „Odsieczy Wiedeńskiej”*, <http://www.instytutslaski.pl/zaproszenia/sesja-popularnonaukowa-z-okazji-340-rocznicy-odsieczy-wiedenskiej/> [dostęp: 24.02.2026];

Relacja z sesji popularnonaukowej z okazji 340. rocznicy Odsieczy Wiedeńskiej, instytutslaski.pl/wydarzenia/relacja-z-sesji-popularnonaukowej-z-okazji-340-rocznicy-odsieczy-wiedenskiej/ [dostęp: 24.02.2026].

W nurt badań nad pamięcią zbiorową wpisała się sesja z 27 września 2023 roku, upamiętniająca 84. rocznicę powstania Służby Zwycięstwu Polski. Wydarzenie pod hasłem „Oni walczyli o Polskę, my walczymy, aby nie zostali zapomniani”¹² położyło akcent na etos Polskiego Państwa Podziemnego i jego obecność we współczesnej edukacji historycznej.

Rok 2023 zamknęła sesja „W warsztacie mistrza Jana”¹³ (31 października), wpisująca się w obchody Roku Jana Matejki. Zespół Pracowni (dr hab. M. Białokur, K. Biedka, L. Drożdż, dr D. Gołębiowski) ukazał twórczość malarza jako narzędzie kształtowania wyobraźni narodowej, analizując jego obecność zarówno w tradycyjnych podręcznikach, jak i nowych mediach (np. memach internetowych).

W roku jubileuszu 90-lecia Instytutu Śląskiego jednostka zintensyfikowała działania na rzecz popularyzacji postaci kluczowych dla regionu. Dnia 22 kwietnia 2024 roku odbyło się spotkanie poświęcone Wojciechowi Korfantemu¹⁴, w którym obok członków zespołu wzięła udział dr Agnieszka Misiurska (Instytut Śląski), analizując wizerunek śląskiego polityka w prasie zagranicznej.

Istotnym obszarem badawczym stała się historia lat przełomowych. Dnia 4 czerwca 2024 roku podczas sesji pt. „Przełomowe wybory – przełomowe lata 1989–1999–2024. Polska droga do wolności, NATO i Unii Europejskiej”¹⁵ zapre-

zentowano wyniki analiz treści dydaktycznych dotyczących integracji Polski ze strukturami euroatlantyckimi. Tematykę tę kontynuowano 5 grudnia 2024 roku podczas obrad poświęconych relacjom z Europą Zachodnią w latach 1989–1991¹⁶. Wówczas analizie poddano m.in. Trójkąt Weimarski jako płaszczyznę współpracy na rzecz jedności europejskiej, rok 1989 w zwierciadle karykatury politycznej oraz specyfikę zadań maturalnych z tego okresu.

Początek 2025 roku przyniósł rozwinięcie badań nad ikonografią i satyrą w edukacji. Podczas sesji pt. „Historia w krzywym zwierciadle. Karykatura i satyra w szkolnej edukacji historycznej”¹⁷ (16 stycznia) oraz „Rok przełomu. 1989 w historii Polski, Europy, Świata”¹⁸ (20 marca) badacze wykorzystali m.in. serial *Alternatywy 4* Stanisława Barei jako źródło wiedzy o schyłkowym PRL-u. Do dyskursu dołączono również wątki muzyczne – dr Dorota Gajda-Szczegielniak (dyrektor PLO V w Opolu) zaprezentowała referat dotyczący roli piosenki w kruszeniu murów systemowych.

instytutslaski.pl/nowosci/sesja-popularnonaukowa-przelomowe-wybory-przelomowe-lata/ [dostęp: 24.02.2026].

¹² Zob. więcej na ten temat: *Dzień Polskiego Państwa Podziemnego*, instytutslaski.pl/nowosci/dzien-polskiego-panstwa-podziemnego/ [dostęp: 24.02.2026].

¹³ Zob. więcej na ten temat: *W warsztacie mistrza Jana*, instytutslaski.pl/nowosci/w-warsztacie-mistrza-jana/ [dostęp: 24.02.2026]; *W warsztacie mistrza Jana – podsumowanie*, instytutslaski.pl/nowosci/w-warsztacie-mistrza-jana-podsumowanie/ [dostęp: 24.02.2026].

¹⁴ Zob. więcej na ten temat: *Sesja „Rok Wojciecha Korfanteo. Historia – Polityka – Edukacja”*, instytutslaski.pl/nowosci/sesja-rok-wojciecha-korfanteo-historia-polityka-edukacja/ [dostęp: 24.02.2026]; *Rok Wojciecha Korfanteo (...) – podsumowanie sesji*, instytutslaski.pl/nowosci/rok-wojciecha-korfanteo-podsumowanie-sesji/ [dostęp: 24.02.2026].

¹⁵ Zob. więcej na ten temat: *Sesja popularnonaukowa „Przełomowe wybory – Przełomowe lata (...)”*,

¹⁶ Zob. więcej na ten temat: *Droga Polski do integracji z państwami Europy Zachodniej w pierwszych latach transformacji (...)*, instytutslaski.pl/nowosci/droga-polski-do-integracji-z-panstwami-europy-zachodniej-w-pierwszych-latach-transformacji/ [dostęp: 24.02.2026]; *Sesja historyczna*, instytutslaski.pl/nowosci/sesja-historyczna/ [dostęp: 24.02.2026].

¹⁷ Zob. więcej na ten temat: *Sesja popularnonaukowa „Historia w krzywym zwierciadle (...)”*, instytutslaski.pl/nowosci/sesja-popularnonaukowa-historia-w-krzywym-zwierciadle/ [dostęp: 24.02.2026]; *Sesja popularnonaukowa „Historia w krzywym zwierciadle (...)” – podsumowanie*, instytutslaski.pl/nowosci/sesja-popularnonaukowa-historia-w-krzywym-zwierciadle-podsumowanie/ [dostęp: 24.02.2026].

¹⁸ Zob. więcej na ten temat: *Sesja „Rok przełomu. 1989 w historii Polski, Europy, Świata”*, instytutslaski.pl/nowosci/sesja-rok-przelomu-1989-w-historii-polski-europy-swiata/ [dostęp: 24.02.2026]; *Sesja popularnonaukowa „Rok przełomu. 1989 w historii Polski, Europy, Świata”*, instytutslaski.pl/nowosci/sesja-popularnonaukowa-rok-przelomu-1989-w-historii-polski-europy-swiata/ [dostęp: 24.02.2026].



Fot. 3. Sesja popularnonaukowa „Rok przełomu. 1989 w historii Polski, Europy, Świata”, nauczyciele i uczniowie PLO nr V w Opolu. Fot. ze zbiorów autorki

Refleksję nad kondycją czytelnictwa i rolą podręcznika podsumowała sesja z 10 kwietnia 2025 roku pt. „Powiedz mi, co czytasz, a powiem ci, kim jesteś, czyli o pożytku z lektury szkolnych podręczników historii”¹⁹. Skonfrontowano w niej wiedzę młodzieży o postaciach takich jak Wojciech Korfanty, Wincenty Witos z ich wizerunkami w międzywojennej prasie zachodniej.

Rok 2025 zaznaczył się również współpracą z Niepublicznym Liceum Ogólnokształcącym w Głuchołazach (Szkołą Partnerską Instytutu Śląskiego). W listopadzie członkowie Pracowni współorganizowali akademię z okazji 1000-lecia koronacji Bolesława Chrobrego, prezentując wystąpienia pod wspólnym tytułem „Bolesław Chrobry w podręcznikach i nie tylko...”²⁰.

¹⁹ Zob. więcej na ten temat: *Sesja popularnonaukowa „Powiedz mi, co czytasz (...)”*, instytutslaski.pl/nawosci/sesja-popularnonaukowa-powiedz-mi-co-czytasz/ [dostęp: 24.02.2026]; *Sesja popularnonaukowa „Powiedz mi, co czytasz, a powiem ci, kim jesteś, czyli o pożytku z lektury szkolnych podręczników historii”*, instytutslaski.pl/nawosci/sesja-popularnonaukowa-powiedz-mi-co-czytasz-a-powiem-ci-kim-jestes-czyli-o-pozytku-z-lektury-szkolnych-podrecznikow-historii/ [dostęp: 24.02.2026].

²⁰ *Akademia z okazji 1000-lecia koronacji Bolesława Chrobrego*, <https://instytutslaski.pl/nawosci/akademia-z-okazji-1000-lecia-koronacji-boleslawa-chrobrego/> [dostęp: 24.02.2026].

Bieżący rok działalności Pracowni koncentruje się wokół patronów roku 2026 oraz systemowej roli edukacji. Styczeniowe spotkania – „Historia pod znakiem rocznic”²¹ (8 stycznia) oraz „Docenieni bohaterowie naszej przeszłości”²² (15 stycznia) – pozwoliły na krytyczny przegląd treści podręczników oraz publikacji własnych w kontekście okrągłych rocznic historycznych, a także postaci ustanowionych przez Sejm i Senat RP patronami roku.

Kulminacyjnym punktem ostatnich działań były warsztaty edukacyjne z 19 lutego 2026 roku: „Podręczniki – Parlament – Polityka a współczesna polska szkoła”²³. Skupiono się w nich na

²¹ Zob. więcej na ten temat: *Historia pod znakiem rocznic*, <https://instytutslaski.pl/nawosci/historia-pod-znakiem-rocznic/> [dostęp: 24.02.2026]; *Sesja popularnonaukowa „Historia pod znakiem rocznic”*, <https://instytutslaski.pl/nawosci/sesja-popularnonaukowa-historia-pod-znakiem-rocznic/> [dostęp: 24.02.2026].

²² Zob. więcej na ten temat: *Docenieni bohaterowie naszej przeszłości*, <https://instytutslaski.pl/nawosci/docenieni-bohaterowie-naszej-przeszlosci/> [dostęp: 24.02.2026]; *Sesja popularnonaukowa „Docenieni bohaterowie naszej przeszłości”*, <https://instytutslaski.pl/nawosci/sesja-popularnonaukowa-docenieni-bohaterowie-naszejprzeszlosci/> [dostęp: 24.02.2026].

²³ Zob. więcej na ten temat: *Warsztaty edukacyjne połączone z prezentacją publikacji*, <https://>

nowatorskim podejściu do edukacji zdrowotnej („Causus edukacji zdrowotnej nad Odrą i Wisłą w latach 2024–2026”), łącząc analizę legislacyjną (uchwały Sejmu i Senatu) z praktycznymi postulatami dla nowoczesnej szkoły. Warsztaty dotyczyły Roku Edukacji Zdrowotnej i Profilaktyki (2025) i Profilaktyki Zdrowotnej (2026), ustanowionych przez Senat i Sejm RP.

Współpraca międzynarodowa i wizyty studyjne

Fundamentem rozwoju Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii jest aktywna budowa sieci kontaktów naukowych, zarówno w wymiarze krajowym, jak i zagranicznym. Strategia ta opiera się na analizie dobrych praktyk i czerpaniu z doświadczeń wiodących europejskich instytucji zajmujących się mediami edukacyjnymi.

Kluczowym wydarzeniem w tym zakresie była wizyta studyjna w Leibniz Institute for Educational Media²⁴ w Brunshwiku pod koniec 2023 roku. Doświadczenia zdobyte w tym światowym centrum badawczym stały się podstawą do wypracowania własnej, autorskiej metodologii katalogowania i krytycznej analizy zasobów Pracowni.

Międzynarodowa aktywność zespołu przejawia się również poprzez regularny udział w cyklicznych konferencjach naukowych w Opawie, Nitrze. Szczególne miejsce zajmuje tu Międzynarodowa Konferencja Dydaktyków Historii, stanowiąca ważne forum wymiany myśli badaczy z Polski, Czech i Słowacji²⁵.

instytutslaski.pl/nowosci/warsztaty-edukacyjne-polaczone-z-prezentacja-publicacji/ [dostęp: 24.02.2026]; *Warsztaty edukacyjne „Podręczniki – Parlament – Polityka (...)”*, <https://instytutslaski.pl/nowosci/warsztaty-edukacyjne-podreczniki-parlament-polityka/> [dostęp: 24.02.2026].

²⁴ Zob. M. Białokur, L. Drożdż, *Powstanie i działalność Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim*, [w:] *Polskie i czeskie podręczniki szkolne w perspektywie XXI wieku. 30 lat demokracji w Europie Środkowo-Wschodniej*, red. nauk. D. Konieczka-Śliwińska, L. Drożdż, Opole 2024, s. 259–263.

²⁵ Zob. więcej na ten temat: *„Współpraca czesko-polsko-słowacka w zakresie edukacji historycznej i obywatelskiej”*, <https://instytutslaski.pl/nowosci/>



Fot. 4. Sesja popularnonaukowa „Powiedz mi, co czytasz, a powiem ci, kim jesteś, czyli o pożytku z lektury szkolnych podręczników historii”, nauczyciele i uczniowie NLO w Głuchołazach. Fot. ze zbiorów autorki

Równolegle Pracownia zacieśnia współpracę z prestiżowymi ośrodkami krajowymi. Wizyty studyjne w Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie (2024)²⁶ oraz w Zakładzie Dydaktyki

[wspolpraca-czesko-polsko-slowacka-w-zakresie-edukacji-historycznej-i-obywatelskiej/](https://instytutslaski.pl/nowosci/wspolpraca-czesko-polsko-slowacka-w-zakresie-edukacji-historycznej-i-obywatelskiej/) [dostęp: 26.03.2026]; *IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa Dydaktyków Historii*, <https://instytutslaski.pl/nowosci/iv-miedzynarodowa-konferencja-naukowa-dydaktykow-historii/> [dostęp: 26.03.2026]; *V Międzynarodowa Konferencja Naukowa Dydaktyków Historii*, <https://instytutslaski.pl/nowosci/v-miedzynarodowa-konferencja-naukowa-dydaktykow-historii/> [dostęp: 26.03.2026].

²⁶ Zob. więcej na ten temat: *Wizyta w Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie*, <https://instytutslaski.pl/nowosci/wizyta-w-polskiej-akademii-umiejtnosci-w-krakowie/> [dostęp: 4.03.2026].

Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Uniwersytetu Wrocławskiego (2025)²⁷ pozwoliły na zainicjowanie współpracy oraz wymianę doświadczeń w zakresie dydaktyki.

Dorobek publikacyjny i projekty badawcze (2023–2026)

Lata 2024–2026 zaznaczyły się wyjątkową intensywnością prac naukowych i edytorskich.

Głównym przedsięwzięciem wydawniczym Pracowni stała się seria monografii zbiorowych z cyklu „Historia – Polityka – Edukacja”. W jej ramach ukazały się tomy dedykowane kluczowym postaciom polskiej historii oraz przełomowym wydarzeniom dziejowym, poddając analizie ich obecność w narracji edukacyjnej. Do dotychczasowego dorobku serii należą opracowania poświęcone: Wojciechowi Korfantemu (2023)²⁸, Wincentemu Witosowi (2024)²⁹ oraz generałowi Kazimierzowi Sosnkowskiemu (2025)³⁰. Ważne miejsce zajęły również studia nad transformacją ustrojową, ujęte w tomie dotyczącym przełomu 1989 roku (2024)³¹, a także refleksja nad jubileu-

szami państwowymi – tysiącleciem pierwszych koronacji polskich władców oraz pięćsetleciem hołdu pruskiego (2025)³² – widzianymi przez pryzmat współczesnych podręczników historii. W przygotowaniu pozostają kolejne publikacje, koncentrujące się na problematyce zamachu majowego oraz postaci Ignacego Daszyńskiego.

Istotnym obszarem aktywności Pracowni była redakcja i wydanie publikacji pokongresowych, będących pokłosiem ważnych wydarzeń naukowych. Należą do nich monografie: *Polskie i czeskie podręczniki szkolne w perspektywie XXI wieku. 30 lat demokracji w Europie Środkowo-Wschodniej*³³, powstała w wyniku II Kongresu Czechoznawstwa Polskiego i Polonoznawstwa Czeskiego (Opole, 26–27 września 2023 roku) zorganizowanego przez Polsko-Czeskie Towarzystwo Naukowe, oraz *Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii – teoria i praktyka z perspektywy „pokolenia Z”*³⁴. Ta ostatnia stanowi efekt II Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii (Góra Świętej Anny, 7–9 maja 2025 roku), będącego przykładem współpracy międzyinstytucjonalnej Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Instytutu Śląskiego, Sekcji Dydaktyki Komitetu Nauk Historycznych PAN.

Wysoką rangę prowadzonych badań potwierdza fakt, iż artykuły członków zespołu ukazały się w prestiżowych czasopismach, m.in. na łamach: „Przeglądu Sejmowego”, „Studiów

²⁷ Zob. więcej na ten temat: *Wizyta studyjna Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii*, <https://instytutslaski.pl/nawosci/wizyta-studyjna-pracowni-badan-nad-podrecznikami-historii/> [dostęp: 4.03.2026].

²⁸ M. Białokur, L. Drożdż, D. Gołębiowski, T. Maresz, A. Misiurska, *Rok Wojciecha Korfantego. Historia – Polityka – Edukacja*, Opole 2023, <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/rok-wojciecha-korfantego-historia-polityka-edukacja/> [dostęp: 4.03.2026].

²⁹ M. Białokur, K. Biedka, L. Drożdż, D. Gołębiowski, T. Maresz, A. Misiurska, *Rok Wincentego Witosy. Historia – Polityka – Edukacja*, Opole 2024, <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/rok-wincentego-witosa-historia-polityka-edukacja/> [dostęp: 4.03.2026].

³⁰ M. Białokur, K. Biedka, L. Drożdż, D. Gołębiowski, T. Maresz, *Rok Generała Kazimierza Sosnkowskiego. Historia – Polityka – Edukacja*, Opole 2025, <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/rok-generala-kazimierza-sosnkowskiego-historia-polityka-edukacja/> [dostęp: 4.03.2026].

³¹ M. Białokur, K. Biedka, L. Drożdż, D. Gajda-Szcze-gielniak, D. Gołębiowski, *1989. Rok przełomu. Historia – Polityka – Edukacja*, Opole 2024, <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/1989-rok-przelomu-historia-polityka-edukacja/> [dostęp: 4.03.2026].

³² M. Białokur, K. Biedka, L. Drożdż, D. Gołębiowski, *Dwie rocznice. Pierwsze koronacje polskich władców oraz hołd pruski na kartach współczesnych szkolnych podręczników historii i w przestrzeni publicznej*, <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/dwie-rocznice/> [dostęp: 4.03.2026].

³³ *Polskie i czeskie podręczniki szkolne w perspektywie XXI wieku 30 lat demokracji w Europie Środkowo-Wschodniej*, red. nauk. D. Konieczka-Śliwińska, L. Drożdż, Opole 2024, <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/polskie-i-czeskie-podreczniki-szkolne-w-perspektywie-xxi-wieku-30-lat-demokracji-w-europie-srodkowo-wschodniej/> [dostęp: 4.03.2026].

³⁴ *Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii – teoria i praktyka z perspektywy „pokolenia Z”*, red. nauk. L. Drożdż, A. Maksim, Opole 2025, <https://instytutslaski.pl/ksiegarnia/rewolucja-czy-ewolucja-dydaktyka-historii-teoria-i-praktyka-z-perspektywy-pokolenia-z/> [dostęp: 4.03.2026].



Fot. 5. Wizyta studyjna w Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, od lewej: dr hab. Marek Białokur, dr hab. Maria Stinia, prof. UJ, dr Karolina Biedka, prof. dr hab. Barbara Płytycz, dr Dariusz Gołębiowski, Leokadia Drożdż. Fot. ze zbiorów autorki

Edukacyjnych”, „Studiów Śląskich”, „Wiadomości Historycznych”, „Komunikatów Mazursko-Warmińskich” czy „UR Journal of Humanities and Social Sciences”.

Podsumowanie

Działalność Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim w Opolu w latach 2023–2026 dowodzi, że nowoczesna dydaktyka historii musi być procesem ciągłym, opartym na rzetelnej analizie źródeł i otwartym dialogu ze środowiskiem nauczycielskim. W dobie cyfrowego szumu informacyjnego oraz postępującej cyfryzacji podręcznik szkolny – poddany pogłębionej, krytycznej analizie – pozostaje kluczowym instrumentem kształtowania tożsamości regionalnej i narodowej.

Pracownia nie tylko wyjaśnia przeszłość zapisaną na kartach podręczników szkolnych, ale poprzez swoją aktywność badawczą, wydawniczą i warsztatową projektuje przyszłość edukacji historycznej. Dzięki temu podejściu jednostka ta stała się w krótkim czasie jedną z najprężniej działających placówek badawczych tego typu w Polsce, skutecznie łącząc naukowe standardy z realnymi potrzebami współczesnej szkoły.

Leokadia Drożdż – kierownik Pracowni Badań Historycznych w Zakładzie Badań Śląskoznawczych w Instytucie Śląskim. W latach 2008–2012 pełniła funkcję p.o. sekretarza naukowego, a następnie zastępcy dyrektora ds. organizacyjnych i p.o. dyrektora PIN – Instytutu Śląskiego w Opolu. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu: Zarządzanie 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. Jest koordynatorem regionalnym ogólnopolskiego projektu „Ocalone Dziedzictwa. Regionalne Izby Pamięci” realizowanego przez Ośrodek „Pamięć i Przeszłość” we Wrocławiu oraz koordynatorem projektu „Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii” w Instytucie Śląskim. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na dziejach mniejszości polskiej na Zaolziu po 1945 r. oraz historii Śląska. Jest autorką licznych artykułów, współautorką i współredaktorką publikacji z zakresu historii oraz edukacji.

„W celu pogłębienia wzajemnej współpracy w interesie bezpieczeństwa i pokoju”

Wizyta prezydenta USA Richarda Nixona w Warszawie na łamach prasy

Wprowadzenie

Wizyty Richarda Nixona w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL), będące częścią szerokiej polityki zagranicznej Stanów Zjednoczonych w czasach zimnej wojny, stanowiły ważny moment w historii stosunków międzynarodowych, zwłaszcza w kontekście relacji USA z krajami bloku wschodniego. Prezentowana w artykule analiza koncentruje się na kluczowej podróży Richarda Nixona do Polski, która miała miejsce w dniach 31 maja – 1 czerwca 1972 roku. Wizyta ta, choć sam jej przebieg trwał krótko, miała istotne znaczenie symboliczne i polityczne, będąc częścią szerszej strategii Waszyngtonu, mającej na celu zbliżenie się do ZSRR oraz innych państw Układu Warszawskiego. Była wydarzeniem o doniosłym znaczeniu historycznym i politycznym, wpisującym się w szerszy kontekst polityki odprężenia w stosunkach Wschód-Zachód. Stanowiła nie tylko pierwszą w historii oficjalną wizytę urzędującego amerykańskiego przywódcy w PRL, ale także kluczowy symbol w ramach podjętej przez R. Nixona polityki tzw. otwarcia na Chiny i rozpoczętej globalnej polityki odprężenia (*détente*), której celem było zmniejszenie napięć pomiędzy supermocarstwami, a także rozbrojenie nuklearne. Została osadzona w specyficznym momencie historycznym – tuż po przejściu władzy partyjno-państwowej przez ekipę Edwarda Gierka i jego obietnicy budowy „drugiej Polski”, a także zaraz po przełomowym



Fot. 1. Fotografia R. Nixona z 1971 roku. Źródło: Wikipedia

szczytcie R. Nixona z Leonidem Breżniewem w Moskwie.

W kontekście Polski podróż R. Nixona miała również znaczenie na poziomie bilateralnym. Z jednej strony była ona symbolicznym krokiem w stronę normalizacji stosunków amerykańsko-polskich, które wciąż pozostawały ograniczone przez zimnowojenne podziały, z drugiej zaś – miała istotny wpływ na wewnętrzną sytuację polityczną w Polsce, w tym na postrzeganie

PRL, zarówno przez władze USA, jak i przez obywateli tego kraju. Wizyta R. Nixona stała się także punktem wyjścia do głębszej refleksji nad rolą Polski w kontekście międzynarodowej polityki zimnowojennej oraz wpływem, jaki polityka Stanów Zjednoczonych miała na wewnętrzną sytuację w PRL, zwłaszcza w okresie napięć społecznych i politycznych.

Wizyta R. Nixona, oprócz tego, że była częścią podróży prezydenta po bloku wschodnim, była świetną okazją, by jeszcze „świeży” I sekretarz Komitetu Centralnego (KC) PZPR E. Gierek poprawił swój wizerunek. Od samego początku jednym z jego głównych celów było zjednanie sobie obywateli. Musiał pokazać się jako nowa twarz władzy, która jest całkowicie inna od splamionego krwią obrazu rządów Władysława Gomułki. Doskonale zdawał sobie sprawę, że jedynym sposobem, by przypodobać się opinii publicznej, będzie podniesienie jakości życia w kraju. U podstawy tego planu leżała „strategia harmonijnego rozwoju”¹, której podstawą było założenie, że skoro tzw. gospodarka selektywna prowadzona przez W. Gomułkę dotarła do krańca swoich możliwości oraz spowodowała bunt w społeczeństwie, sposobem na dalsze funkcjonowanie będzie równomierne rozłożenie środków między gałęzie gospodarki.

Podróż stała się ważnym materiałem dla państwowej maszyny propagandowej. Dogłębna analiza relacji prasowych z tego okresu, obejmująca zarówno centralny organ partyjny „Trybunę Ludu”, jak i szerokie spektrum gazet regionalnych, pozwala wyciągnąć wnioski nie tyle na temat samego, zakulisowego przebiegu rozmów, co na temat sposobu ich publicznego przedstawiania. Wizyta ta była przejawem chęci do rozwoju stosunków bilateralnych między PRL a Stanami Zjednoczonymi, o czym świadczą liczne reportaże oraz artykuły pojawiające się na łamach tytułów prasowych, nie tylko krajowych, ale również zagranicznych. Ich autorzy szeroko opowiadali zarówno o przebiegu czy o uczestnikach wydarzeń związanych ze spotkaniem, jak i, co wydaje się ważniejsze, o podejściu władzy do zdarzeń

z tego okresu, dzięki czemu jesteśmy w stanie wyciągnąć wiele wniosków i informacji o sposobie sprawowania przywództwa za czasów PRL. W dziennikach, na czele z takimi tytułami jak „Trybuna Ludu”, „Dziennik Zachodni” czy „Trybuna Robotnicza”, pisano o tym najbardziej ekstensywnie. Wynikało to z natury czasopism wydawanych w trybie codziennym, podczas powstawania których potrzebnych było najwięcej wiadomości bieżących. Analiza zawartości poszczególnych numerów pozwala jednak na postawienie tezy, że na temat tego wydarzenia pojawiła się wręcz przytłaczająca ilość informacji, co świadczyć miało o znamienitości i pierwszoplanowym charakterze wizyty R. Nixona. W niemal wszystkich z przeanalizowanych tytułów prasy codziennej nowiny o zdarzeniach związanych z podróżą prezydenta USA po Warszawie pojawiały się na stronach tytułowych jako czołowa i najważniejsza wieść z danego dnia².

Przebieg wizyty na łamach prasy

Wizyta rozpoczęła się 31 maja od oficjalnego powitania amerykańskiej delegacji na lotnisku Okęcie, co było transmitowane w telewizji oraz zapowiadane w mediach, w ten sposób budując atmosferę powszechnego oczekiwania. Następnie prezydencka kawalkada przejechała trasą wiodącą przez udekorowane ulice stolicy w kierunku Placu Zamkowego, co miało stanowić dowód gorącego przyjęcia przez mieszkańców. Kluczowym punktem programu o wymiarze symbolicznym była wizyta przy Grobie Nieznanego Żołnierza, gdzie prezydent R. Nixon, w geście szacunku dla polskiej historii i ofiar wojny, złożył wieniec. Ten element był istotny dla propagandowego wizerunku wizyty, pokazując przywódcę USA w roli męża stanu honorującego narodową przeszłość Polski. Pierwszy dzień zwieńczyły rozmowy polityczne: spotkanie z I sekretarzem KC PZPR E. Gierkiem oraz uroczyste przyjęcie

¹ Por. P. Koryś, M. Tymiński, *Zmarnowana dekada? Ekspansja inwestycyjna lat siedemdziesiątych XX wieku na tle polityki gospodarczej PRL*, „Dzieje Najnowsze” 2021, nr 3, s. 164–166.

² Np. PAP, *Prezydent USA z wizytą w Warszawie*, „Trybuna Ludu” z 1 VI 1972, s. 1; PAP, *Pierwsza oficjalna wizyta prezydenta USA w Polsce*, „Dziennik Zachodni” z 1 VI 1972, s. 1; PAP, *Zakończenie wizyty prezydenta Richarda Nixona w PRL*, „Trybuna Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 1.

wydane w Pałacu Rady Ministrów, podczas którego publikowane później w całości przemówienia i toasty podkreślały atmosferę wzajemnego szacunku³.

Drugi dzień wizyty, 1 czerwca, miał charakter bardziej roboczy i skoncentrowany był na konkretnych ustaleniach. Rozpoczął się od przyjazdu prezydenta R. Nixona do Belwederu, gdzie kontynuowano rozmowy z przedstawicielami władz PRL, w tym z przewodniczącym Rady Państwa Henrykiem Jabłońskim i premierem rządu Piotrem Jaroszewiczem. Kulminacją tych rozmów, przedstawianą w prasie jako jeden z głównych dowodów dyplomatycznego sukcesu, było podpisanie wspólnego polsko-amerykańskiego komunikatu oraz konwencji konsularnej. Treść komunikatu, obszernie cytowana lub drukowana w całości, stanowiła oficjalne potwierdzenie nowo nawiązanej współpracy. Oficjalną część pobytu zakończyło śniadanie w Pałacu Łazienkowskim, które, podobnie jak wizyta Pierwszej Damy Patrycji Nixon w Łazienkach Królewskich, miało ocieplić wizerunek rozmów i nadać im „ludzką twarz”. Po południu amerykańska delegacja odleciała z lotniska Okęcie, kończąc wizytę określaną przez propagandę jako przełomowe i znaczące wydarzenie dla Polski⁴.

Wizyta Richarda Nixona jako czołowe wydarzenie medialne

Lektura gazet z przełomu maja i czerwca 1972 roku nie pozostawia wątpliwości – podróż R. Nixona została wykreowana na absolutnie najważniejsze wydarzenie. Niemal wszystkie analizowane tytuły, od „Trybuny Ludu” przez „Dziennik Zachodni”, „Trybunę Robotniczą” po „Głos Ludu”,

³ PAP, *Pierwsza oficjalna wizyta prezydenta USA w Polsce*, „Dziennik Zachodni” z 1 VI 1972, s. 1–2; PAP, *Prezydent USA Richard Nixon z oficjalną wizytą w Polsce*, „Trybuna Robotnicza” z 1 VI 1972, s. 1–2; PAP, *Prezydent USA z wizytą w Warszawie*, „Trybuna Ludu” z 1 VI 1972, s. 1.

⁴ *Prezydent Richard Nixon zakończył wizytę*, „Dziennik Zachodni” z 2 VI 1972, s. 1–2; PAP, *Zakończenie wizyty prezydenta Richarda Nixona w PRL*, „Trybuna Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 1–2; PAP, *Zakończenie wizyty Prezydenta USA w Polsce*, „Trybuna Ludu” z 2 VI 1972, s. 1–2.

informacje na ten temat zamieszczały na czołowych stronach, często przez kilka dni z rzędu. Skala i szczegółowość relacji była bezprecedensowa. Dziennikarze drobiazgowo opisywali każdy element wizyty: skład amerykańskiej delegacji, program pobytu, powitanie na lotnisku Okęcie, trasę przejazdu udekorowanymi ulicami Warszawy, spotkania z E. Gierkiem i H. Jabłońskim czy symboliczną wizytę R. Nixona przy Grobie Nieznanego Żołnierza⁵. Gazety takie jak „Dziennik Zachodni” czy „Trybuna Ludu” informowały z wyprzedzeniem o planowanych transmisjach telewizyjnych z przylotu⁶, co miało budować atmosferę powszechnego oczekiwania i podkreślać rangę wydarzenia w skali całego kraju.

Kluczową rolę w tym procesie odegrała PAP, która – przypomnijmy – w czasach PRL nie była typową agencją prasową, jaką znamy z demokracji liberalnych, ale częścią aparatu propagandy państwowej. Jej podstawową funkcją było dostarczanie informacji zgodnych z linią partii, eliminowanie treści niepożądanych oraz wspieranie mechanizmów cenzury. Agencja bowiem działała pod ścisłym nadzorem władz partyjnych PZPR i realizowała ich bezpośrednie polecenia, mające na celu wzmocnić i usprawiedliwić bieżącą politykę partii. Jednocześnie pracownicy PAP byli głównymi dostawcami wiadomości dla prasy, radia i telewizji, co doprowadzało do monopolizacji oraz centralizacji informacji i dzięki czemu władze miały możliwość jednolitego kształtowania przekazu medialnego w całym kraju. Praktycznie każda większa redakcja korzystała z serwisów PAP, co sprawiało, że wszyscy dziennikarze bazowali na tych samych, zatwierdzonych źródłach. PAP decydowała również, które informacje mają zostać upowszechnione, a które pominięte. Informacje niewygodne dla władzy, np. o strajkach, protestach, represjach, często były

⁵ Np. PAP, *Prezydent USA z wizytą w Warszawie*, „Trybuna Ludu” z 1 VI 1972, s. 1; PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie w Warszawie*, „Trybuna Ludu” z 1 VI 1972, s. 2.

⁶ *Transmisja z przylotu prezydenta USA do Polski*, „Dziennik Zachodni” z 31 V 1972, s. 1; PAP, *Prezydent Stanów Zjednoczonych Richard Milhous Nixon przybywa dziś do Polski*, „Trybuna Ludu” z 31 V 1972, s. 1.

całkowicie pomijane lub przedstawiane w sposób zmanipulowany. Ten system dostarczania wiadomości powodował, że wiele depeesz było już ocenzurowanych „u źródła”, zanim trafiły do redakcji. Oznaczało to, że redakcje otrzymywały wyłącznie treści zatwierdzone przez cenzora lub przygotowane z myślą o akceptacji. PAP odgrywała rolę filtra, który zapewniał, że narracja obecna w przestrzeni publicznej odpowiada ideologii komunistycznej. Informacje o sukcesach socjalizmu były wyolbrzymiane, a porażki marginalizowane lub ignorowane⁷.

Uważna lektura opisu wizyty R. Nixona ukazanego w prasie codziennej ujawnia, że niemal identyczne obszernie depeesze, sygnowane przez specjalnych sprawozdawców PAP (m.in. Tadeusza Jacewicza i Juliusza Soleckiego)⁸, pojawiały się jednocześnie w „Dzienniku Zachodnim”, „Trybunie Robotniczej”, „Gazecie Robotniczej” czy „Słowie Polskim”⁹. Ta uderzająca jednolitość przekazu nie była przypadkiem, lecz dowodem na istnienie opisanego wcześniej scentralizowanego systemu kontroli informacji. PAP działała jako oficjalna arteria informacyjna państwa, dostarczając gotowe, zatwierdzone przez władze treści, które następnie były powielane przez prasę regionalną. Celem nie było rzetelne informowanie, lecz stworzenie i utrwalenie jedyne, oficjalnego obrazu wizyty, pozbawionego jakichkolwiek niuansów, głosów krytycznych czy niezależnych opinii. Był to medialny spektakl przeznaczony głównie na użytek wewnętrzny, mający zademonstrować społeczeństwu skuteczność

i międzynarodowe uznanie dla nowej ekipy rządzącej. Ilustracją opisanego procesu mogą być wyimki pochodzące z „Dziennika Zachodniego” („Refleksja nasuwająca się po wizytach w Moskwie i Warszawie sprowadza się do następującej, krzepiącej konstatacji. Treść rozmów i porozumienia zawarte z okazji wizyty amerykańskiego prezydenta z przywódcami radzieckimi i polskimi należą niewątpliwie do najważniejszych spośród osiągniętych po drugiej wojnie światowej. Zawierają one w sobie niezwykle obiecujące dla pokoju i odprężenia w Europie i w całym świecie perspektywy. Kości zostały rzucone”¹⁰) czy „Trybuna Ludu” („Tą drogą, poprzez rozmowy i dialog polityczny, poprzez negocjacje i rozwiązania polityczne, a nie konfrontacje, zwłaszcza militarną, kształtować się powinny wszelkie stosunki między wszystkimi państwami naszego globu”¹¹; „Rozmowy Edwarda Gierka, Henryka Jabłońskiego i Piotra Jaroszewicza z Richardem Nixonem były zarówno szczerze, jak pożyteczne, rzeczowe i konstruktywne. Prowadzone one były z naszej strony w dobrze rozumianym interesie narodowym Polski, zgodnie z naszą racją stanu, ale też z interesami całej wspólnoty socjalistycznej i w duchu międzynarodowego odprężenia. Ich wyniki stanowiły kolejny dowód, że polityka naszego kraju stanowi wcielenie w życie w sposób twórczy leninowskiej polityki pokojowego współistnienia...”¹²).

Kreowanie obrazu wielkiego osiągnięcia

Prasa zgodnie i bez wyjątku przedstawiała wizytę jako wielki sukces dyplomatyczny władz PRL. Aby uwiarygodnić tę tezę, skupiono się na konkretnych, namacalnych rezultatach. Jako główny dowód sukcesu przedstawiano podpisanie polsko-amerykańskiej konwencji konsularnej (umowy służącej ustaleniu ram działalności urzędów konsularnych na terenach obu państw

⁷ P. Sowiński, *Kierowanie „propagandą sukcesu” w mass mediach*, „Studia Polityczne” 2009, nr 24, s. 47–69.

⁸ PAP, *Pierwsza oficjalna wizyta prezydenta USA w Polsce*, „Dziennik Zachodni” z 1 VI 1972, s. 1.

⁹ PAP, *Pierwsza oficjalna wizyta prezydenta USA w Polsce*, „Dziennik Zachodni” z 1 VI 1972, s. 1–2; *Prezydent Richard Nixon zakończył wizytę*, „Dziennik Zachodni” z 2 VI 1972, s. 1–2; PAP, *Prezydent USA Richard Nixon z oficjalną wizytą w Polsce*, PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie*, „Trybuna Robotnicza” z 1 VI 1972, s. 1–2; PAP, *Zakończenie wizyty prezydenta Richarda Nixona w PRL*, „Trybuna Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 1; *Prezydent Richard Nixon zakończył wizytę w naszym kraju*, „Gazeta Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 1–2; *Prezydent Richard Nixon zakończył wizytę w Polsce*, „Słowo Polskie” z 2 VI 1972, s. 1–2.

¹⁰ *Po Moskwie – Warszawa*, „Dziennik Zachodni” z 3 VI 1972, s. 1.

¹¹ A. Stanek, *Po rozmowach polsko-amerykańskich. Konstruktywnie i pożytecznie*, „Trybuna Ludu” z 3 VI 1972, s. 2.

¹² Tamże.



Fot. 2. Richard Nixon i Leonid Breżniew na pokładzie okrętu USS Sequoia, 19 czerwca 1973 r. Źródło: Wikipedia

oraz zakres przywilejów i immunitetów przysługujących urzędnikom). Media nie tylko informowały o samym fakcie jej zawarcia, ale również szczegółowo opisywały jej postanowienia¹³. Prezentowano ją jako znaczące ułatwienie dla obywateli obu państw¹⁴.

Drugim filarem narracji o sukcesie był wspólny komunikat polsko-amerykański, opublikowany na zakończenie rozmów. Jego treść była obszernie cytowana lub, jak w „Trybunie Ludu”¹⁵, została wydrukowana w całości. Był on zwieńczeniem wysiłków i stanowił w narracji prasowej oficjalne potwierdzenie „zbieżności stanowisk”. Konferencje prasowe rzeczników rządu, opisywane m.in. w „Trybunie Robotniczej”¹⁶,

¹³ Np. PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie w Warszawie*, „Trybuna Ludu” z 1 VI 1972, s. 2; PAP, *Pierwsza oficjalna wizyta prezydenta USA w Polsce*, „Dziennik Zachodni” z 1 VI 1972, s. 1; PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie*, „Trybuna Robotnicza” z 1 VI 1972, s. 2; *Wizyta prezydenta USA w Polsce*, „Słowo Polskie” z 1 VI 1972, s. 2.

¹⁴ *Wizyta prezydenta USA w Polsce*, „Słowo Polskie” z 1 VI 1972, s. 2; PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie*, „Trybuna Robotnicza” z 1 VI 1972, s. 2; PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie w Warszawie*, „Trybuna Ludu” z 1 VI 1972, s. 2.

¹⁵ PAP, *Zakończenie wizyty Prezydenta USA w Polsce*, „Trybuna Ludu” z 2 VI 1972, s. 1–2; PAP, *Zakończenie wizyty prezydenta Richarda Nixona w PRL*, „Trybuna Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 2.

¹⁶ PAP, *Konferencja prasowa w Warszawie*, „Trybuna Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 2.

konsekwentnie określały rozmowy jako „bardzo konstruktywne i pożyteczne”, podkreślając obustronne zadowolenie. Nawet starannie zredagowane teksty przemówień i toastów wznoszonych przez P. Jaroszewicza, H. Jabłońskiego i R. Nixona były w całości publikowane¹⁷, aby pokazać atmosferę „wzajemnego szacunku” i „woli dialogu”. W ten obraz idealnie wpisywało się również zaproszenie E. Gierka i P. Jaroszewicza do złożenia wizyty w USA, co miało świadczyć o nawiązaniu równorzędnych, partnerskich relacji i przełamaniu zimnowojennej izolacji¹⁸.

W ten sposób starannie kreowano obraz wizyty jako wydarzenia o wielkim znaczeniu geopolitycznym, gdy realnie stanowiła po prostu świetną okazję do poprawienia wizerunku za pomocą propagandy zarówno dla polskich władz partyjno-państwowych, jak i rządu R. Nixona. Ważnym dla strony polskiej skutkiem wizyty R. Nixona była także możliwość zaciągnięcia kolejnych kredytów na budowę PRL zgodnie z wizją przedstawianą przez E. Gierka, natomiast trudno ocenić, by obecność R. Nixona w Polsce wniosła wiele nowych wartości na arenę międzynarodową. Z perspektywy światowej była ona jedynie kontynuacją i rozszerzeniem, a tym samym tłem, dla rozmów z L. Breżniewem i „Moskwą”, więc po prostu kolejnym przystankiem w podróży R. Nixona przez blok wschodni. Pomimo odmiennej narracji ukazanej w prasie Polska w tym czasie nie miała znaczącego wpływu na kreowanie swojej polityki międzynarodowej, nie wspominając o możliwości tworzenia ówczesnej sytuacji geopolitycznej.

Zasługi socjalistycznego bloku

Jak już wskazano, wizyta R. Nixona w Warszawie odbyła się bezpośrednio po jego spotkaniu

¹⁷ PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie*, „Trybuna Robotnicza” z 1 VI 1972, s. 2; PAP, *Zakończenie wizyty prezydenta Richarda Nixona w PRL*, „Trybuna Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 2; PAP, *Rozmowy polsko-amerykańskie w Warszawie*, „Trybuna Ludu” z 1 VI 1972, s. 2.

¹⁸ Edward Gierek odbył wizytę do USA w dniach 8–13 października 1974 roku – por. P. Gajdziński, *Gierek, Człowiek z węgla*, Poznań 2021, s. 174.

z L. Breżniewem w Moskwie. Ten kontekst chronologiczny był kluczowy i polska prasa starannie dbała o jego właściwą interpretację. Wydarzenia w stolicy PRL musiały być postrzegane jako logiczna kontynuacja i część szerszej strategii, a nie jako niezależna inicjatywa. Komentarze, zwłaszcza te publikowane po zakończeniu wizyty, jednoznacznie przypisywały zasługi za jej organizację i sukces całemu blokowi socjalistycznemu. W „Dzienniku Zachodnim” z 3 czerwca pisano, że „polityka zagraniczna Polski zawsze dążyła do rozwijania pokojowej współpracy z państwami o odmiennych systemach społeczno-politycznych”¹⁹, a „Trybuna Ludu” w tym samym dniu analizowała znaczenie rozmów w kontekście „wysiłków i wkładu w odprężenie”²⁰ państw bloku socjalistycznego. Takie „kadrowanie” zasług miało fundamentalne znaczenie polityczne: pokazywało lojalność Warszawy wobec Moskwy i zapewniało, że polska dyplomacja działa w ramach uzgodnionej, wspólnej linii. Polska nie była przedstawiana jako samotny gracz, lecz jako ważne i zaufane ogniwo w realizowanej pod przewodnictwem ZSRR polityce pokojowego współistnienia, jednocześnie prezentując mieszkańcom bloku wschodniego narrację, w której to Związek Radziecki był głównym propagatorem pokojowych tendencji na świecie oraz „posiadaczem kontroli”, zarówno w regionie, jak ponad nim. Tym zabiegiem ZSRR podkreślała swoją dominację nad państwami „satelickimi” oraz umacniała pozycję wśród krajów socjalistycznych jako lidera i zwierzchnika. Miało to odepchnąć jakiegokolwiek myśli o buncie lub sprzeciwie, co idealnie wpisywało się w „doktrynę Breżniewa” (zwaną też doktryną ograniczonej suwerenności, zasadę polityki zagranicznej ZSRR, zgodnie z którą miał on prawo do interwencji zbrojnej, jeśli uznał, że zostały naruszone „podstawy ustroju socjalistycznego” w którymś z krajów bloku komunistycznego).

¹⁹ *Po Moskwie – Warszawa*, „Dziennik Zachodni” z 3 VI 1972, s. 1.

²⁰ A. Stanek, *Po rozmowach polsko-amerykańskich. Konstruktywnie i pożytecznie*, „Trybuna Ludu” z 3 VI 1972, s. 2.

Wizyta w kontekście polityki odprężenia

Całą narrację prasową dotyczącą wizyty R. Nixona zbudowano wokół pojęcia „odprężenie”, stanowiącego absolutne słowo-klucz. W 1972 roku nie było to już puste hasło, lecz realna, choć złożona strategia polityczna obu światowych stronnictw. Dla Stanów Zjednoczonych, pod kierownictwem R. Nixona i H. Kissingera, odprężenie było sposobem na zarządzanie zimnowojenną rywalizacją, ograniczenie wyścigu zbrojeń i stworzenie sieci powiązań, które miały hamować radziecką ekspansję. Dla bloku wschodniego, z ZSRR na czele, była to szansa na uzyskanie dostępu do zachodnich technologii i kredytów. Polska propaganda przedstawiała ten proces jednostronnie – jako triumf i moralne zwycięstwo konsekwentnie prowadzonej przez państwa socjalistyczne polityki „pokojowego współistnienia”²¹, do której Zachód wreszcie musiał dojrzeć i się przyłączyć.

W tym globalnym kontekście wizyta R. Nixona w Warszawie nabierała dla Polski szczególnego znaczenia. Chodziło o sprawę najważniejszą dla naszego kraju od 1945 roku: ostateczne, międzynarodowe potwierdzenie nienaruszalności granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej. Przez ponad dwie dekady granica ta, choć faktycznie istniejąca, była kwestionowana przez Republikę Federalną Niemiec, kluczowego sojusznika USA w Europie, co podtrzymywało w Polsce stan permanentnej niepewności. Przełom nastąpił w grudniu 1970 roku wraz z podpisaniem układu o normalizacji stosunków między PRL a RFN. Jednak to właśnie wizyta prezydenta Stanów Zjednoczonych, 18 miesięcy później, stanowiła symboliczne zakończenie tego procesu.

Choć w oficjalnych komunikatach kwestia granic nie była często poruszana, sam fakt przybycia amerykańskiego przywódcy do Warszawy i jego obecność w stolicy państwa w jego wojennych granicach był oznaką (a co najmniej tak był przedstawiany) ich akceptacji. Dziennikarze prasowi (np. w „Panoramie” z 11 czerwca) nie wahali się interpretować tego jednoznacznie: Stany Zjednoczone uznają polskie granice.

²¹ *Po Moskwie – Warszawa*, „Dziennik Zachodni” z 3 VI 1972, s. 1.

Dla E. Gierka i władz partyjno-państwowych PRL był to ogromny sukces propagandowy, I sekretarz KC PZPR mógł przedstawić społeczeństwu siebie jako przywódcę, któremu udało się ostatecznie zabezpieczyć zachodnią flankę państwa, i to przy akceptacji obu stron konfliktu. Co było kolejnym krokiem do gospodarczego skoku i budowy „drugiej Polski”. Otwarcie na Zachód, pozyskanie kredytów i licencji wymagało wizerunku Polski jako stabilnego i przewidywalnego partnera. Wizyta R. Nixona, przedstawiana jako owoc odprężenia, była więc jednocześnie reklamą tej nowej strategii gospodarczej, pokazującą Polskę zarówno jako atrakcyjnego partnera handlowego, jak i potencjalnego wiarygodnego kredytobiorcę. W ten sposób w prasowej narracji odprężenie zyskiwało podwójny wymiar: było zarówno gwarantem bezpieczeństwa, jak i obietnicą lepszego, bardziej dostatniego jutra dla mieszkańców Polski.

Obietnica „nowych perspektyw”

Prawdopodobnie najważniejszym, z perspektywy społeczeństwa, filarem propagandowej narracji była obietnica „nowych perspektyw”. To hasło, powtarzane w różnych formach przez „Trybunę Ludu”²², „Panoramę”²³ czy „Głos Ludu”²⁴, było czymś więcej niż tylko pustym sloganem. Stanowiło ono kwintesencję niepisanej umowy społecznej, jaką E. Gierek zawarł z Polakami po przejściu władzy w 1970 roku: w zamian za polityczny spokój i akceptację rządów partii władza miała zapewnić odczuwalną poprawę jakości życia i modernizację kraju. Wizyta R. Nixona została przedstawiona jako kluczowy moment, w którym ta obietnica zyskała realne szanse na realizację.

W prasie pisano o perspektywach współpracy amerykańsko-polskiej w niemal wszystkich dziedzinach: handlu, gospodarce, nauce,

²² A. Stanek, *Po rozmowach polsko-amerykańskich. Konstruktywnie i pożytecznie*, „Trybuna Ludu” z 3 VI 1972, s. 2.

²³ Tenże, *Po rozmowach z prezydentem Richardem Nixonem w Warszawie*, „Panorama” z 11 VI 1972, s. 7.

²⁴ TL, *Przed wizytą R. Nixona w Polsce*, „Głos Ludu” z 30 V 1972, s. 1.



Fot. 3. Tytułowa strona „Trybuny Robotniczej” z 1 VI 1972. Źródło: sbc.org.pl

technice i kulturze. W ten sposób dziennikarze odwoływali się do bardzo konkretnych aspiracji i potrzeb. Dla zaoferowanej technologicznie polskiej gospodarki oznaczało to przede wszystkim upragniony dostęp do zachodnich kredytów, które miały sfinansować wielkie inwestycje, oraz do nowoczesnych licencji. Wizyta R. Nixona była przedstawiana jako wydarzenie otwierające drzwi do tego typu współpracy na masową skalę. Narracja ta przekształcała nie do końca łatwą w zrozumieniu intrygę polityczną w prostą i pociągającą obietnicę: dzięki naszym przywódcom amerykańska technologia i kapitał pomogą zbudować nowoczesną i zasobną Polskę. Ciekawy komentarz znalazł się w „Trybunie Robotniczej”; jego autor zacytował rzekome wypowiedzi władz: „Duże możliwości intensyfikacji współpracy obu krajów kryją się – jak to wielokrotnie podkreślali zarówno przywódcy polscy, jak i nasi amerykańscy goście – w dziedzinie ekonomicznej i naukowo-technicznej”²⁵. Był to zabieg mający na celu zachowanie pozorów równorzędnego partnerstwa i odrzucenie wizerunku Polski jako petenta, co było istotne dla aparatu partyjnego.

W budowaniu tego optymistycznego obrazu ważną rolę odegrały również relacje o „miękkim” wydzwieku, skupione na osobie Pierwszej Damy, Patrycji Nixon. Jej szeroko opisywana

²⁵ PAP, *Komentarz po wizycie Richarda Nixona w Polsce*, „Trybuna Robotnicza” z 3–4 VI 1972, s. 2.



Fot. 4. Fragment strony tytułowej „Trybuna Robotniczej” z 2 VI 1972. Źródło: sbc.org.pl

wizyta w Łazienkach Królewskich²⁶ także była celowym zabiegiem propagandowym. Po pierwsze, nadawała wizycie ludzki wymiar, ocieplając wizerunek zimnych, politycznych rozmów. Po drugie, stanowiła potężny symbol normalizacji – oto Pierwsza Dama światowego mocarstwa uczestniczy w życiu kulturalnym i społecznym Polski, tak jakby działo się to w każdym innym kraju Zachodu. Te pozornie błahе wydarzenia, którym poświęcono osobne nagłówki, budowały atmosferę przyjaźni i otwarcia, sugerując, że współpraca będzie dotyczyć nie tylko wielkiego przemysłu, ale także zwykłych, ludzkich kontaktów i wymiany kulturalnej. W ten sposób wątek „nowych perspektyw” był najbardziej zorientowanym na sprawy wewnętrzne elementem przekazu, próbującym podtrzymać lub wzniecić

²⁶ Np. *Prezydent Richard Nixon zakończył wizytę*, „Dziennik Zachodni” z 2 VI 1972, s. 2; *Patrycja Nixon zwiedziła Pałac Łazienkowski*, „Trybuna Robotnicza” z 2 VI 1972, s. 2; PAP, *Patrycja Nixon w Łazienkach*, „Trybuna Ludu” z 2 VI 1972, s. 2.

wśród Polaków nadzieję na lepsze życie. Tym samym wizyta amerykańskiego prezydenta w sercu bloku socjalistycznego miała stać się dla nich osobiście powodem do radości i optymizmu.

Niepełny obraz

Analiza prasowego obrazu z 1972 roku byłaby niepełna, gdyby skupić się wyłącznie na wszechobecnym przekazie propagandowym. Równie wiele o mechanizmach, jakimi kontrolowano informacje, mówi to, co zostało przemilczane. Pomijanie faktów i wydarzeń niesprzyjających wizerunkowi władz komunistycznych w Polsce było bowiem kolejnym sposobem, w jaki partia kontrolowała przepływ wiadomości w kraju. Aparat władzy bardzo chętnie wykorzystywał monopol informacyjny PAP, który pozwalał na zręczne ominięcie niewygodnych sytuacji. Jeśli coś nie znalazło się w oficjalnym komunikacie wydanym przez agencję, najczęściej nie znajdowało się w artykułach wydanych przez prasę. Zdobywanie wieści do publikacji w prasie było niesamowicie utrudnione. Bardzo często PAP stawał się jedynym sposobem, by dać czytelnikom jakiegokolwiek choćby szczątkowe informacje na aktualny temat.

Dodatkowo, jeśli w jakiś sposób redaktorom udało się pozyskać wiedzę o wydarzeniach zatajonych w ten sposób przez władzę, ich publikacja była wręcz niemożliwa. Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk, czyli główna instytucja odpowiedzialna za wprowadzanie oraz podtrzymywanie cenzury, bardzo skutecznie „odsiewał” wszelkie niepożądane treści, które redaktorzy chcieliby zamieścić w swoich wpisach, a następnie odsyłał zredagowaną, zgodną z doktryną partii depezę. System ten był dość szczelny, dlatego w prasie opisującej zdarzenia z tego czasu nie znajdziemy żadnych informacji np. na temat transparentów, które pojawiły się w trakcie wizyty na ulicach Warszawy, czy protestów, które odbyły się poza widokiem kamer i konwoju prezydenckiego. Grupa studentów, którzy nie byli przychylni prezydentowi USA, została zinfiltrowana przez MSW, a następnie wywieziona do Wielkopolski. Tam wywiezieni na czas wizyty studenci protestowali

przeciwko polityce R. Nixona prowadzonej wobec wojny w Wietnamie (z powodu zmasowanych bombardowań na terenie Demokratycznej Republiki Wietnamu, które wraz z H. Kissingerem w tamtym okresie planował oraz przeprowadzał R. Nixon).

Dobłą ilustracją opisywanego mechanizmu pozostaje „cisza”, jaka panowała na łamach niektórych lokalnych tygodników. Podczas gdy dzienniki i główne magazyny uczyniły z wizyty R. Nixona temat numer jeden, tytuły lokalne, takie jak np. „Goniec Górnosławski”²⁷, „Gazeta Częstochowska”²⁸ czy „Kronika Beskidzka”²⁹, potrafiły pominąć go całkowicie. Kusząca wydaje się interpretacja o cichym buncie redaktorów, którzy woleli milczeć, niż powielać bez namysłu depesze PAP. Jednak biorąc pod uwagę realia PRL, jest to raczej myślenie życzeniowe. System medialny PRL był bowiem misterną, zhierarchizowaną konstrukcją, w której każdemu tytułowi przypisano konkretną rolę i obszar zainteresowania. Zadaniem prasy lokalnej było przede wszystkim kreowanie więzi społecznych poprzez informowanie o osiągnięciach lokalnej fabryki, postępach w żniwach czy działalności domu kultury. Wielka, międzynarodowa polityka, szczegółowo relacjonowana w dziennikach i telewizji, należała do kompetencji „centrali”. Z perspektywy redaktora tygodnika ponowne opisywanie dwudniowej wizyty, tydzień po fakcie, było nie tylko powielaniem starych informacji, ale też marnowaniem cennego miejsca, które miało służyć innym celom. W ten sposób cisza w „Gońcu Górnosławskim” czy „Kronice Beskidzkiej” nie była aktem redakcyjnej niesubordynacji, lecz elementem tej samej, odgórnie zarządzanej strategii informacyjnej co nagłówki w „Trybunie Ludu”. „Cisza” pokazuje, że kontrola nie polegała wyłącznie na tym, co mówiono, ale również na precyzyjnym zarządzaniu tym, kto, gdzie i na jaki temat miał prawo, a nawet obowiązek milczeć.

²⁷ „Goniec Górnosławski” z 24–30 V 1972, 31 V – 6 VI 1972, 7–13 VI 1972.

²⁸ „Gazeta Częstochowska” z 23–29 V 1972, 30 V – 5 VI 1972, 6–12 VI 1972, 13–19 VI 1972.

²⁹ „Kronika Beskidzka” z 20–26 V 1972, 27 V – 2 VI 1972, 3–9 VI 1972.

Podsumowanie

Pierwsza wizyta prezydenta amerykańskiego wbrew możliwym przypuszczeniom odbyła się bez większych problemów, których można byłoby spodziewać się po odwiedzinach przywódcy propagandowo największego wroga PRL. Stronie polskiej mocno zależało na tym, by jak najbardziej odpolitycznić charakter spotkania. Ze względu na obawy przed wyrażaniem opinii publicznej przez ludność Warszawy zarówno na temat nieudolnej władzy w Polsce, jak i R. Nixona miało ono być pokazywane jako związane przede wszystkim z rozmowami na tematy strictly ekonomiczne. Z tego powodu władze polskie naciskały podczas negocjacji wizyty, by prezydent zrezygnował z planowanej rozmowy z ówczesnym prymasem Polski kardynałem Stefanem Wyszyńskim, na którą silnie nalegała mieszkająca w Stanach Zjednoczonych Polonia. Do spotkania ostatecznie nie doszło, a same odwiedziny lidera USA w polskiej stolicy odbyły się bez większych problemów czy perturbacji.

Analiza relacji prasowych z wizyty R. Nixona w 1972 roku w Polsce odsłania obraz znacznie bardziej złożony i skomplikowany niż tylko prosty przekaz informacji. Pozwala dostrzec misternie skonstruowany system, w którym władze PRL zarządzały niemal każdą wiadomością na kilka różnych sposobów. Medialna kreacja tego wydarzenia była wielopłaszczyznowym procederem, który posłużył do realizacji bardzo konkretnych założeń zarówno wewnętrznej, jak i zagranicznej polityki partii. Aparat państwowy, posługując się scentralizowanym monopolem informacyjnym PAP oraz cenzurą, zdołał wykreować spójny obraz sukcesu – zabezpieczenia sytuacji politycznej Polski, dyplomatycznego partnerstwa z USA i otwarcia drogi ku modernizacji i dobrobytowi kraju. Z jednej strony wizyta była przedstawiana jako triumf polskiej dyplomacji, swego rodzaju dowód na rosnące znaczenie PRL na arenie międzynarodowej, z drugiej strony ten obraz sukcesu był przedstawiany w szerszym kontekście polityki całego bloku socjalistycznego. Każdy komentarz dbał o to, by zasługi za proces odprężenia przypisać przede wszystkim Związkowi Radzieckiemu, co miało demonstrować lojalność Polski wobec Moskwy.

Ostatecznie obraz wizyty R. Nixona utrwalony na łamach gazet jest nie tyle wiernym zapisem

historii, co bardziej cennym dowodem na metody i naturę władzy w PRL. Ukazuje system, w którym w globalnym teatrze polityki odprężenia starano się wykreować wizerunek Polski jako równorzędnego partnera, podczas gdy w rzeczywistości jej suwerenność była ograniczona, a obietnica lepszego i nowoczesnego

życia budowana na kruchym fundamencie. Analiza prasy z tego okresu jest nie tylko przykładem propagandy, ale przede wszystkim lekcją na temat działania państwa autorytarnego, dla którego zarządzanie perspektywą obywateli było równie istotne i ważne co realne działania polityczne.

Tomasz Kowalski – student Kolegium Indywidualnych Studiów Międzyobszarowych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowania badawcze: historia XX w. i współczesne stosunki międzynarodowe.
e-mail: thomaaass05@gmail.com

Edyta Ślęzak

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0009-0003-9005-0035

Wiadomości Historyczne

nr 1/2026, s. 151–160

ISSN 0511-9162

Znaczenie propozycji programowych i metodycznych Związku Harcerstwa Polskiego w nieformalnej edukacji historycznej dzieci i młodzieży

O nieformalnej edukacji historycznej

Naturalnym działaniem każdej jednostki jest dążenie do poznawania świata i nabywania doświadczeń warunkujących podstawowe funkcjonowanie w nim, a następnie realizowanie marzeń i planów. W początkowym etapie rozwoju szczególnego wsparcia w tych wyzwaniach potrzebują dzieci i młodzież. Zadaniem dorosłych jest zatem umiejętne tworzenie wartościowego środowiska wychowawczego, uwzględniającego pojawiające się na bieżąco okoliczności. Jedną z możliwości zaspokojenia tej potrzeby jest sfera edukacji, kojarząca się zapewne w pierwszej myśli z instytucją szkoły. Tak rozumiana edukacja formalna, choć funkcjonująca według teoretycznych zasad pedagogicznych i dydaktycznych, realizująca konkretnie określone treści programowe, wymaga nieustannego modyfikowania metod, ich realizacji i wykorzystywanych do tego narzędzi¹. W dobie narastających zmian w środowisku społecznym coraz częściej jednak takie nauczanie okazuje się niewystarczające i wymaga wsparcia podmiotów spoza systemu, np. organizacji pozarządowych². Pojawiają się więc

inne różnorodne formy aktywności skierowane do dzieci i młodzieży, mające na celu umożliwienie im realizacji własnego rozwoju osobistego w bardziej atrakcyjny i angażujący sposób. Znaczenia nabiera dążenie do nabywania pożądanых przez współczesny świat kompetencji: kreatywności, krytycznego myślenia, komunikacji, współpracy w grupie, przejawiania inicjatywy oraz adaptacji do zmieniających się warunków funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku, czy też umiejętności liderkich i poczucia odpowiedzialności wobec różnorodnych doświadczeń³. Takie wyznaczniki rozwoju mają szczególną wartość, gdyż realizowane w toku własnego działania stanowią jeden z mechanizmów nabywania przez dzieci samodzielności⁴. Okazje do tego stwarza pozaszkolne uczestnictwo społeczne, w którym również następuje wartościowy proces edukacyjny. Jest to jedno z ogniw edukacji nieformalnej, oznaczającej świadomą i zorganizowaną działalność mającą charakter kształcenia i wychowania, ale

¹ E. Trempała, *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 101.

² D. Tomaszewska, *Współpraca z sektorem organizacji pozarządowych i z rodzicami*, [w:] *Przegląd rozwiązań prawno-instytucjonalnych. Uczniowie*

i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w wybranych systemach edukacji. Polska, Czechy, Francja, Holandia, Niemcy, Włochy, red. A. Dolińska, Warszawa 2026, s. 50.

³ G. Leśniewska, *Edukacja nieformalna – moda czy konieczność*, „Edukacja Humanistyczna” 2016, nr 2, s. 116–117.

⁴ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006, s. 40.



prowadzoną poza ustawowym systemem szkolnym, umożliwiającą określonej grupie osiągnięcie założonych celów kształcenia⁵. Formy takiego wychowania równoległego (nieszkolnego) charakteryzuje dobrowolność udziału, możliwość indywidualnego i grupowego zaangażowania dzieci i młodzieży oraz zorganizowane i przemyślane działanie, które odbywa się w czasie wolnym⁶. Celem kształcenia pozaformalnego jest zdobywanie i poszerzanie umiejętności w różnych dziedzinach życia kulturalnego, społecznego, jak również zawodowego, z uwzględnieniem treści nadprogramowych względem treści szkolnych, ze szczególnym uwrażliwieniem na zmiany zachodzące w świecie⁷.

⁵ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1992, s. 28.

⁶ R. Pater, J. Olszewska-Gniadek, *Rozwijanie inteligencji wielorakich i kompetencji kluczowych dzieci w kontekście edukacji nieformalnej. Studium przypadku konkursu „Słoneczniki”, „Edukacja Międzykulturowa” 2022*, nr 1 (16), s. 188.

⁷ Kształcenie pozaformalne definiowane przez Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/maintainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/4737,pojcie.html> [dostęp: 4.04.2026].

Proces tego typu edukacji mogą prowadzić różne podmioty, w tym instytucje kultury czy organizacje pozarządowe, dysponujące odpowiednio przygotowaną kadrą instruktorów lub nauczycieli prowadzących zajęcia. Jedną z takich organizacji jest Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), który jako stowarzyszenie patriotyczne, demokratyczne, dobrowolne i otwarte dla wszystkich prowadzi działalność pożytku publicznego skupioną na tworzeniu warunków do intelektualnego, społecznego, duchowego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju człowieka⁸. Działalność instruktorów ZHP prowadzi do wypełniania misji wychowywania młodego człowieka, czyli wspierania go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań. Realizacja przyjętych celów odbywa się przede wszystkim poprzez prowadzenie całorocznej działalności wychowawczej, edukacyjnej oraz oświatowej wśród dzieci i młodzieży z wykorzystaniem harcerskiej metody wychowawczej⁹. Jedną ze szczegółowych cech charakteryzujących aktywności podejmowane

⁸ *Statut Związku Harcerstwa Polskiego*, <https://zhp.pl/statut-zhp/> [dostęp: 4.04.2026].

⁹ Tamże.

przez tę organizację jest podtrzymywanie i upowszechnianie tradycji narodowej, pielęgnowanie polskości oraz rozwój świadomości narodowej, obywatelskiej i kulturowej¹⁰. Każdy zuch, harcerz i instruktor, należąc do ZHP, powinien wykazywać się wiedzą historyczną, w tym szczególnie dotyczącą lokalnych bohaterów, których imię noszą drużyny, hufce i chorągwie w całej Polsce. Wówczas wzorce osobowe postaci historycznych mogą stać się źródłem inspiracji i uosobieniem wartości wartych naśladowania również współcześnie¹¹. W praktyce harcerskiej realizacja tych założeń odbywa się poprzez prowadzenie przez drużyny tzw. kampanii „Bohater”, polegającej na poznawaniu wybranego bohatera w celu nadania jednostce jego imienia, organizowanie wydarzeń upamiętniających bohaterów, udział harcerzy i instruktorów w tych wydarzeniach czy wspomnianie ważnych wydarzeń i postaci historycznych.

Zasadne jest więc uznanie tych elementów jako przejawów mogących wpisywać się w nieformalną edukację historyczną dzieci i młodzieży w ZHP¹².

Charakterystyka metody harcerskiej i narzędzi metodycznych w harcerstwie

Podobnie jak uzasadnione jest pojęcie metody nauczania i kształcenia w edukacji formalnej, tak stosowne jest obowiązywanie w ZHP terminu metoda harcerska. Zbliżonym do elementów teorii wychowania jest założenie, że podstawą metody pracy w harcerstwie jest organizowany celowo i świadomie proces wychowania i samowychowania¹³. Stąd metoda harcerska, będąca jednym z trzech komponentów harcerskiego systemu wychowawczego, określa, jak

prowadzić działania, by umożliwiały one jak najbardziej efektywne realizowanie przyjętych celów. Dzięki niej proces wychowania w harcerstwie odpowiada na potrzeby dzieci i młodzieży w różnych obszarach rozwoju. Działania podejmowane są:

- **dobrowolnie**, poprzez prawo każdego człowieka do samodzielnego podejmowania decyzji, zarówno tej pierwszej o przynależności do organizacji, jak również kolejnych związanych z przyjmowaniem funkcji, zadań, wyzwań. Takie możliwości prowadzą do nabywania dojrzałości i czynienia postępów we własnym rozwoju, na każdym etapie wiekowym;
- **ze świadomością celów**, co należy rozumieć zarówno w odniesieniu do jednostki, która jest wychowywana w ZHP, jak i do całych grup tworzących strukturę organizacji. Każdy uczestnik tego procesu powinien uświadomić sobie własne słabe i mocne strony oraz możliwości i potrzeby stanowiące przyczyny wyznaczania celów;
- **pośrednio**, skupiając się nie na przekazywaniu gotowej wiedzy wprost, ale na stwarzaniu warunków do podejmowania wysiłku. Dopiero poszukując sposobu rozwiązania, weryfikując samodzielne pomysły, a także współpracując z innymi, można nabywać praktyczne sprawności i umiejętności na całe życie;
- **z uwzględnieniem stopniowania trudności** w podejmowanych działaniach, które zawierają zadania dopasowane do możliwości, umiejętności i wieku uczestników. Kluczowe jest założenie, że rozwój osiągany jest przez stawianie ambitnych, ale równocześnie realnych i jasno określonych celów, które dopiero wówczas są motywujące;
- **przez wzajemność oddziaływań**, dotyczącą takiej postawy, w której każdy członek organizacji może czegoś nauczyć innych, a także wiele nauczyć się od innych. Założenie to może realizować się dzięki wzorowemu postępowaniu poprzez osobisty przykład oraz uważną obserwację zarówno rówieśników, jak i przełożonych;
- **indywidualnie**, co jest być może z pozoru trudno zauważalne w praktyce wobec obserwowanych najczęściej zuchów i harcerzy zgromadzonych w grupach. Niemniej jednak ZHP stwarza warunki do indywidualnego

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Poźniak, *Bohater, czyli o znaczeniu patrona w Związku Harcerstwa Polskiego*, <https://cbp.zhp.pl/m/bohater-czyli-o-znaczeniu-patrona-w-zwiazku-harcerstwa-polskiego> [dostęp: 4.04.2026].

¹² E. Palamer-Kabacińska, *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne*, Warszawa 2021, s. 12.

¹³ J. Sowa, Z. Niedzielski, *Metoda pracy harcerskiej w zarysie*, Rzeszów 2003, s. 22.



- rozwoju skierowanego na jednostkę, niezależnie od wieku, płci czy zainteresowań¹⁴;
- **naturalnie**, co odnosi się do: podążania za naturalnymi prawidłowościami rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży, wykorzystywania naturalnie pojawiających się sytuacji wychowawczych, sposobu podejmowanych działań, ich miejsca, czasu i innych okoliczności, które zawsze następują w zgodzie z otaczającymi warunkami;
 - **pozytywnie**, ponieważ akcentowane jest rozwijanie zdolności, poczucia dobra, piękna i wartości każdego człowieka w organizacji. Dążenie do wiary we własne siły i możliwości, czynienie postępów w pracy nad sobą są przepełnione entuzjazmem i dobrocią. Stąd nie określa się, czego nie wolno robić, ale pokazuje postawy, do jakich należy dążyć, nie odstrasza się, a motywuje, nie karze, a nagradza¹⁵;
 - **systemem małych grup**, czyli w sposób warunkujący efektywną pracę wychowawczą

zarówno podczas bieżącego działania na zbiórkach, jak i w przypadku podejmowania działań na wydarzeniach, wędrownkach czy akcjach letnich i zimowych. Wszyscy członkowie, zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli, tworzą w obrębie większych jednostek struktury ZHP mniejsze grupy, liczące zazwyczaj około 6–10 osób, nazywane: szóstkami, zastępami, patrolami czy zespołami zadaniowymi¹⁶.

Pozostałe dwa elementy składające się na harcerski system wychowawczy i tworzące wraz z metodą spójną i logicznie uporządkowaną całość to harcerskie zasady i program. Zasady, czyli praca nad sobą, braterstwo i służba wyznaczają sposób postępowania i postawy, których rozwój u młodego człowieka jest ważny dla ZHP. Wynikają one z jasnych założeń określających zucha i harcerza, zawartych w Prawie i Obietnicy Zucha oraz Prawie i Przyrzeczeniu Harcerskim. Odnoszą się do podstawowych wartości ogólnoludzkich, takich jak: dobro, piękno, prawda, wolność, godność, odpowiedzialność, odwaga czy otwartość. Mogą wynikać z wiary w Boga lub innych, indywidualnie przyjętych podstaw

¹⁴ *Podstawy wychowawcze ZHP*, <https://zhp.pl/harcerski-system-wychowawczy/> [dostęp: 4.04.2026].

¹⁵ M. Gajdziński, *Harcerski system wychowania*, Warszawa, 2022, s. 27.

¹⁶ Tamże.

moralnych¹⁷. Z kolei program harcerski określa, jakie działania podejmują członkowie i wychowawcy w organizacji oraz jakimi narzędziami się posługują. Elementy składające się na program to: praca z Prawem i Przyrzeczeniem Harcerskim oraz Prawem i Obietnicą Zucha, obrzędowość i symbolika, rola drużynowego, pożyteczne działania, kontakt z przyrodą, uczenie w działaniu oraz instrumenty metodyczne. Przyjęte w ten sposób treści umożliwiają rozbudzanie zainteresowań dzieci i młodzieży, zachęcają do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. W tworzeniu programu niezbędne jest uwzględnienie różnych form pracy. Wszystko to tworzy spójną całość, a nie jest zbiorem przypadkowych akcji. Realizacja programu odbywa się w poszczególnych grupach wiekowych, w odpowiedzi na potrzeby dzieci i młodzieży na różnych etapach rozwoju. W ZHP funkcjonuje podział na tzw. metodyki: zuchy (dzieci w wieku 6–9 lat), harcerze (dzieci w wieku 10–13 lat), harcerze starsi (młodzież w wieku 13–16 lat), wędrownicy (młodzież w wieku 15–21 lat) oraz pozostałe grupy, jak drużyny nieprzetartego szlaku zrzeszające dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami, akademicy, dorośli, seniorzy i starszyzna¹⁸. Charakter programu, choć zawiera te same elementy w każdej metodyce, to różni się specyfiką dominujących aktywności na każdym etapie wiekowym. Stąd wśród zuchów najważniejszym działaniem jest zabawa, natomiast w starszych grupach podejmowane aktywności odbywają się: u harcerzy – przez grę, u harcerzy starszych – przez poszukiwanie, a u wędrowników – przez służbę i wyczyn¹⁹.

Szczególnym elementem programu harcerskiego są instrumenty metodyczne, czyli celowe, uregulowane narzędzia stymulujące rozwój członków grup metodycznych zgodnie z założeniami poszczególnych metodyk, ujęte w systemie metodycznym ZHP. Ich konkretne nazwy to: gwiazdka zuchowa lub stopień harcerski, próba harcerza/harcerki, sprawność, trop, wyzwanie, naramiennik starszoharcerski, naramiennik

wędrowniczy, odznaki biegłości kierowane do wędrowników²⁰. Każdy instrument metodyczny posiada opis wymagań, idee, wskazówki dla drużynowego i propozycje zadań do wykonania. Potwierdzeniem wypełnienia i zdobycia każdego z nich jest odnotowanie tego faktu w rozkazie drużynowego, uroczyste wręczenie oznaczenia i umieszczenie go na mundurze w sposób określony w Regulaminie Mundurowym ZHP.

Przykładowe narzędzia harcerskie propagujące historię Polski

Poszczególne narzędzia metodyki harcerskiej wspierają jednostkowy rozwój każdego członka organizacji, jak również dają możliwość wzmocnienia efektywności współpracy w mniejszych grupach. Indywidualnym instrumentem jest sprawność, która ma na celu szczególnie rozwijanie umiejętności a w drugiej kolejności również wiedzy, gdyż jest implementacją uczenia w działaniu i stymuluje głównie rozwój fizyczny i intelektualny²¹. U zuchów zadania do zdobycia podzielone są na poziom odpowiedni dla zucha młodszego i starszego, a u harcerzy poziom trudności oznacza liczba gwiazdek. Natomiast narzędziem zespołowym, zdobywanym przez członków grup metodycznych w małych grupach: gromadach, szóstkach, zastępach lub patrolach, jest trop. Stosuje się go przede wszystkim w celu wspierania rozwoju społecznego, w tym rozwoju kompetencji interpersonalnych i umiejętności pracy w grupie²². Programy tropów i sprawności, zarówno zuchowych, jak i harcerskich, zostały opracowane z uwzględnieniem kilkunastu różnorodnych ścieżek tematycznych, które odpowiadają założeniu wspierania wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Wśród tematów artystycznych, kulturoznawczych, sportowych, turystycznych, przyrodniczych oraz ścieżek dotyczących inicjatywy w lokalnym środowisku, zaradności w dorosłym życiu, odkrywania świata nauki, zdrowia człowieka ważne miejsce zajmują również treści dotyczące postaw obywatelskich

¹⁷ *Harcerski system wychowawczy*, <https://zhp.pl/harcerski-system-wychowawczy/> [dostęp: 7.04.2026].

¹⁸ *Członkowie organizacji*, <https://zhp.pl/czlonkowie-organizacji/> [dostęp: 7.04.2026].

¹⁹ Tamże.

²⁰ *Regulamin Systemu Instrumentów Metodycznych*, <https://zhp.pl/sim/> [dostęp: 7.04.2026].

²¹ Tamże.

²² Tamże.



oraz przybliżające historię i kulturę Polski. Przykładowe nazwy i opisy opracowanych w ZHP wymagań oraz zadań z instrumentów metodycznych w tej dziedzinie to:

- *sprawność zuchowa Młody patriota/Młoda patriotka* – zdobywając tę sprawność, zuch dowiaduje się, że współczesny patriota to człowiek otwarty, tolerancyjny, dbający o środowisko i język ojczysty, znający historię i kultuwający tradycje. Wymagania do zdobycia tej sprawności to m.in. znajomość symboli narodowych i hymnu Polski, podejmowanie działań i aktywności patriotycznych, znajomość dokonań sławnych Polaków oraz wiedza, gdzie w okolicy znajdują się miejsca upamiętniające zasłużone postaci lub ważne wydarzenia. Przyznanie sprawności odbywa się po wykonaniu kilku zadań, takich jak np. wywieszenie flagi na święto państwowe, przygotowanie plakatu przedstawiającego zasłużonego Polaka/
- *zасłużoną Polkę, zwiedzenie wraz z rodziną ważnego historycznie miejsca w okolicy, udział w obchodach święta państwowego*²³.
- *trop zuchowy Miłośnicy/Miłośniczki Niepodległej* – przybliży zuchom wydarzenia związane z odzyskaniem przez Polskę niepodległości. Realizując go, zuchy poznają historię Polski i swojego regionu. W gawędach dowiadują się o przygodach bohaterów narodowych, powstaniach narodowych i Legionach Polskich. Mogą też zobaczyć strój legionisty i śpiewać żołnierskie piosenki. Szczególnie cenne jest, gdy zuchy mają możliwość odwiedzenia miejsca pamięci narodowej lub grobów żołnierzy poległych w walce o niepodległość. Jednym z elementów realizacji tego tropu jest wizyta w Muzeum Wojska Polskiego lub lokalnym muzeum, w którym znajdują się pamiątki z okresu walk niepodległościowych. Kadra harcerska prowadząca realizację takiego tropu zwraca uwagę na dostosowanie przekazu historycznego do możliwości poznawczych dzieci w wieku 6–9 lat. Przykładowe zadania podejmowane w ramach tego tropu to: odszukanie i zapamiętanie informacji, kim był Józef Piłsudski, spotkanie z historykiem, inscenizowanie wiersza W. Bełzy *Katechizm dziecka polskiego*, uczestnictwo w obchodach Narodowego Święta Niepodległości, opracowanie pomysłów, jak dziś najmłodsi powinni dbać o polską przyrodę, ludzi, język i kulturę²⁴.
- *trop zuchowy Harcownicy/Harcowniczki Króla Jana* – realizując ten trop, zuchy przenoszą się w czasy Rzeczypospolitej szlacheckiej. Poznają historię Polski z tego okresu oraz zasługi Jana III Sobieskiego dla kraju i Europy. Bawią się w staropolskich rycerzy – tzw. harcowników. Starają się zachowywać tak szlachetnie i zdyscyplinowanie jak rycerze. Zadania, które wykonują gromady, mają formę zabawy i często rozpoczynają się wprowadzeniem w formie listu z nadaniem tytułu szlacheckiego podpisanego przez Sobieskiego. Przykładowe aktywności to: oglądanie budowli z okresu baroku, organizacja pracy na zainscenizowanym

²³ *Programy sprawności zuchowych*, <https://zhp.pl/sim/zuchy/> [dostęp: 7.04.2026].

²⁴ *Programy tropów zuchowych*, <https://zhp.pl/sim/zuchy/> [dostęp: 7.04.2026].

dworze, poznanie informacji o herbach, harce w polu lub w lesie, obrady polskiego sejmku szlacheckiego z podjęciem tematu braterstwa między polskimi rodami szlacheckimi²⁵.

- *trop zuchowy Miś Wojtek* – przybliży zuchom wydarzenia z lat II wojny światowej. Realizując go, zuchy dowiadują się, że w tym czasie Polacy walczyli o wolność Ojczyzny także poza granicami kraju i zapoznają się z udziałem polskich żołnierzy w bitwie o Monte Cassino. Działania te służą kształtowaniu postawy patriotycznej i dumy z bohaterских czynów naszych rodaków. W celu realizacji i zdobycia tego tropu zuchy np.: poznają postać generała Władysława Andersa, przygotowują i pokazują przedstawienie na podstawie przygód niedźwiedzia Wojtka, znajdują zdjęcia i filmy o Wojtku, a inspirując się nimi, wykonują prace plastyczne, w szóstkach organizują wyścigi ciężarówek wojskowych czy bawią się w misiowy szpital polowy.
- *trop zuchowy Zawiszacy* – umożliwi pokazanie zuchom, jak niewiele starsi od nich chłopcy pomagali podczas wojny i walczyli w obronie Polski. Wymaga od kadry dobrego przygotowania merytorycznego. Zuchy podczas zbiórek dowiadują się, czym były Szare Szeregi i jakie miały zadania, członkowie najmłodszej grupy – Zawiszacy zastanawiają się, jak dziś mogą pomagać innym, poznają konspiracyjne pseudonimy harcerzy z Szarych Szeregów, wymyślają swoje i posługują się nimi podczas zbiórek, przechodzą podstawowe szkolenie Zawiszaków – ćwiczenia z orientacji w terenie, ostrożności, celności i szyfrowania, dowiadują się, kiedy wybuchło powstanie warszawskie, pomagają w inscenizowanym szpitalu polowym, organizują harcerską pocztę polową, bawią się w zabawy przedwojennych zuchów, np. „ogonki”, „ciupy”, skakanie w klasy, a na podsumowanie odwiedzają miejsce związane z Szarymi Szeregami, powstaniem warszawskim lub inne miejsce pamięci związane z II wojną światową²⁶.
- *sprawność harcerska Obywatel/Obywatelka* – zawiera zadania dostosowane do idei patriotyzmu, zaproponowane wedle kolejnych

poziomów trudności zdobywania sprawności w obszarze: aktywnego poznawania swojego kraju (np. Znam historię godła i barw narodowych. Wiem, co oznaczają i potrafię się wobec nich zachować), poznawania zasad demokracji (np. Poznałem/am daty polskich świąt narodowych. Wiem, na pamiątkę jakich wydarzeń zostały ustanowione), angażowania się w życie społeczności, do których należy harcerz/harcerka (np. Dowiedziałem/am się, dlaczego ważne jest wyrażanie swojego zdania we wspólnych sprawach, zachęciłem/am swoich rodziców lub innych członków rodziny do uczestnictwa w wyborach lub głosowaniu w budżecie obywatelskim/partycypacyjnym), przygotowania się do bycia dorosłym obywatelem RP (np. Poznałem/am najważniejsze fakty z najnowszej historii Polski. Odwiedziłem/am miejsce związane z takim wydarzeniem, by w pełni zrozumieć, jakie płyną z niego dla nas przesłania)²⁷.

- *tropy ze ścieżki Ojczyzna skierowane do harcerzy, harcerzy starszych i wędrowników* – wspierające kształtowanie aktywnego patriotyzmu oraz budujące poczucie tożsamości narodowej poprzez przybliżanie historii i kultury Polski. Jest to narzędzie, które ma bardzo wiele znaczeń i jest opisane ogólnie, gdyż zastępy same wybierają, jakie konkretne aktywności będą realizować. Wśród przykładowych wskazówek, zapisanych w Programie tropów harcerskich, mogą znaleźć odpowiedź takich aktywności jak: pogłębienie wiedzy o historii Polski i jej bohaterach, doświadczenie bliskiego spotkania z polską muzyką, malarstwem czy filmem, a także zobaczenie najpiękniejszych zabytków w celu udowodnienia istoty przysłowia: „cudze chwalicie, swego nie znacie”. Z kolei przykładowymi działaniami możliwymi do podjęcia przez najstarszą młodzież w harcerstwie, czyli wędrowników, są wycieczki, pielęgnowanie polskiej kultury czy miejsc pamięci oraz prace badawczo-popularyzatorskie²⁸.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ *Programy sprawności harcerskich*, <https://zhp.pl/sim/harcerze/> [dostęp: 7.04.2026].

²⁸ *Opisy ścieżek tropów harcerskich, starszoharcerskich i wędrowniczych*, <https://zhp.pl/sim/harcerze/> [dostęp: 7.04.2026].



Wszystkie wymienione narzędzia metodyczne są pomocnymi wyznacznikami konkretnych działań, mniej lub bardziej dokładnie zaproponowanych, odnośnie do możliwości każdej z grup wiekowych. Stanowią realne wsparcie w przybliżaniu dzieciom i młodzieży faktów historycznych, ważnych postaci w historii Polski, a także postaw obywatelskich łączących fundamentalne wartości ze sposobami ich przejawiania we współczesnym świecie. Działania te, proponowane przez harcerskich wychowawców, a realizowane często samodzielnie zarówno przez najmłodszych, jak i starszych członków ZHP, realnie wspierają ich wychowanie patriotyczne.

Propozycje programowe Związku Harcerstwa Polskiego o tematyce historycznej

Oprócz realizacji elementu instrumentów metodycznych w podstawowych jednostkach organizacyjnych ZHP (gromada lub drużyna) na harcerski program składają się również propozycje programowe tworzone na poziomie hufcowym (obszar powiatu), chorągwanym (obszar

województwa) lub ogólnopolskim²⁹. Są to przedsięwzięcia programowe, w których tematyce najczęściej pojawia się odwołanie do upamiętnienia bohaterów lub propagowanie wiedzy o ważnych wydarzeniach historycznych, często z okazji przypadających okrągłych rocznic. Zawierają one opis konkretnych zadań i aktywności dla każdej grupy wiekowej, a potwierdzeniem zrealizowania wszystkich wymagań jest z reguły zdobycie odznaki lub innej formy oznaczenia na mundurze.

Przykładem takiego projektu jest propozycja programowa „Zdobywcy trefla” Chorągwi Wielkopolskiej, która powstała w trzech edycjach od 2020 do 2022 roku. Jej głównym celem jest poznanie patronów chorągwi – powstańców wielkopolskich przez drużyny i gromady. Równocześnie zakłada upowszechnianie idei pracy z bohaterem poprzez szerzenie dobrych praktyk oraz udział w harcerskim współzawodnictwie, a w konsekwencji kontynuowanie wśród wielkopolskich zuchów, harcerzy, a także seniorów harcerskich idei i tradycji powstańczych³⁰. Prowadzi

²⁹ *Podstawy wychowawcze ZHP*, dz. cyt.

³⁰ *Propozycja programowa Zdobywcy Trefla edycja 1 (2020/2021)*, <https://wlkp.zhp.pl/zdobywcy-trefla/>

do zdobycia Trefla (symbolu pętelki) inspirowanego oznaczeniem na powstańczej rogatywce. Propozycja jest dodatkową formą pracy, którą można zrealizować w drużynie. Opracowane materiały, możliwe do pobrania na stronie internetowej chorągwi, zawierają opis zadań prowadzących do realizacji tego programu w poszczególnych metodykach. Stanowią obszerny zbiór inspiracji i dobrych praktyk, które mogą ubogacić pracę instruktorów z wychowankami o treści historyczne. Niektóre z proponowanych aktywności w metodyce zuchowej to: poznanie postaci związanych z powstaniem wielkopolskim: Ignacego Jana Paderewskiego, Stanisława Taczaka, Józefa Dowbora-Muśnickiego i Franciszka Ratajczaka, odszukanie informacji i zdjęć, jak wyglądały oznaki i umundurowanie powstańców wielkopolskich czy wykonanie trefli i rozet powstańczych³¹. Z kolei w propozycjach aktywności dla harcerzy warto wyróżnić: przygotowanie gry terenowej ulicami nazwanymi na cześć wydarzeń i działań powstańczych oraz uczestnictwo w niej z zastępem, poznanie przyczyn, przebiegu i rezultatów powstania wielkopolskiego i przygotowanie atrakcyjnej formy zaprezentowania tej wiedzy harcerzom czy ułożenie piosenki bądź poezji na temat bohaterów tego zrywu³². Wiele różnorodnych aktywności zaproponowanych w tej wizji śródrocznej pracy z bohaterem w Chorągwi Wielkopolskiej dowodzi, że treści historyczne mogą być realnie wprowadzone do harcerskiego działania. Dopasowanie programu do swoistości harcerskich form, udział w grach i uroczystościach, wizyta w Muzeum Powstania Wielkopolskiego 1918–1919, wykonanie służby związanej z kultywowaniem pamięci o tym wydarzeniu do wieku uczestników stanowi atrakcyjne i efektywne uzupełnienie wychowania patriotycznego poza szkołą.

Innym przykładem propozycji programowej jest Odznaka Chorągwi ZHP Chorągwi Krakowskiej im. Tadeusza Kościuszki, która ma na celu poznanie postaci naczelnika jako orędownika niepodległości Ojczyzny oraz jako postaci, której cnoty obywatelskie mogą być wzorem

dla dzisiejszych harcerzy i harcerek³³. Regulamin odznaki został odnowiony w 2025 roku. Zdobywa się ją w trybie trzyletnim i posiada trzy stopnie: brązowy, srebrny i złoty, symbolizowane przez metalowy znaczek przypinany na prawej kieszeni munduru³⁴. Program skierowany jest do wszystkich członków Chorągwi Krakowskiej (obejmującej swoim zasięgiem teren województwa małopolskiego), zakłada nawiązywanie współpracy między jednostkami oraz pozwala na osiągnięcie mistrzostwa w danej dziedzinie. Przykładowe zadania wymagane na brązową odznakę to: znajomość postaci Tadeusza Kościuszki i odwiedzenie kilku miejsc z nim związanych oraz szczególne osiągnięcie w wybranej dziedzinie zainteresowań. Zadania na poziomie srebrnej odznaki zakładają znajomość miejsc oraz instytucji noszących imię bohatera chorągwi oraz zorganizowanie gry terenowej na ten temat. Z kolei by otrzymać złotą odznakę, zuchy udają się na Kopiec Kościuszki, a harcerze: odwiedzają Raławice, poznają karierę wojskową bohatera, opracowują grę strategiczną lub planszową o tematyce powstańczej, a na zakończenie nagrywają film o Tadeuszu Kościuszcze³⁵. Propozycja ta niewątpliwie dostarcza wielu pomysłów na uatrakcyjnienie sposobu przyswajania wiedzy o tak ważnym i charakterystycznym dla Krakowa bohaterze. Zachęca do odwiedzania miejsc być może kojarzonych przez dzieci i młodzież, lecz prawdopodobnie niezgłębionych przez nich pod względem edukacyjnym. Funkcjonowanie kolejnych poziomów odznaki zdecydowanie motywuje do jej zdobywania, a zarazem zgłębiania wiedzy o tym bohaterze. Wówczas przyswajanie choćby podstawowych treści historycznych odbywa się pośrednio, w formie działań skierowanych na odkrywanie i doświadczanie.

Podsumowanie

Przytoczone rozwiązania metodyczne i programowe w harcerskim systemie wychowawczym

zdobywcy-trefla-do-pobrania/ [dostęp: 7.04.2026].

³¹ Tamże, s. 14.

³² Tamże, s. 16–18.

³³ *Regulamin Odznaki Chorągwi ZHP 2025*, <https://bit.ly/odznaka-choragwiana-regulamin> [dostęp: 7.04.2026].

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.



dotyczące tematyki historycznej dowodzą, że ZHP dysponuje możliwościami efektywnego realizowania edukacji pozaformalnej w tym zakresie. Uzasadnione i właściwe stosowanie przez wychowawców poszczególnych narzędzi pozwala naturalnie, nawet w formie zabawowej, lecz zawsze z poczuciem celów, wspierać rozwój świadomości obywatelskiej dzieci i młodzieży od najmłodszych lat. Proponowane aktywności są dla uczestników atrakcyjne, ciekawe, dostosowane do wieku i możliwości, a równocześnie merytorycznie poprawne i prezentowane z szacunkiem do wagi treści³⁶. Dzięki mierzalnej gra-

tyfikacji w postaci oznaczeń na mundurze motywują poszczególnych wychowanków i całe grupy do zdobywania przynajmniej podstawowej wiedzy historycznej, a także jej dalszego rozwijania. Szczególnie mobilizująca dla dzieci i młodzieży jest możliwość uznania w środowisku rówieśniczym z powodu zasobu doświadczeń i przeżyć relacjonowanych choćby w rozmowach. Zatem posiadane przez ZHP zasoby kreatywnych rozwiązań i tworzonych programów dotyczących zarówno lokalnej, jak i ogólnopolskiej historii stanowią cenne źródło pozaszkolnego wspierania kolejnych pokoleń w nabywaniu wiedzy i kształtowaniu dumnej postawy patriotyzmu.

³⁶ T. Huk, *Harcerski styl życia a uczenie się przez całe życie*, „Edukacja” 2023, nr 3 (166), s. 91.

Sprawozdanie z XIII Konferencji Naukowej z cyklu „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo” – „Życie studenckie”

Wrocław, 18–19 września 2025 roku

W dniach 18–19 września 2025 roku odbyła się we Wrocławiu konferencja, której wątkiem przewodnim było „Życie studenckie”. Było to trzynaste spotkanie w ramach odbywającego się od 2010 roku cyklu „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”, zorganizowane przez Zakład Dydaktyki Historii i WoS Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej kierownikami naukowymi byli: dr hab. Barbara Techmańska, prof. UWr oraz dr hab. Karol Sanojca, prof. UWr, zaś funkcję sekretarza pełniła dr Małgorzata Skotnicka-Palka. Konferencja stanowiła kontynuację spotkania zorganizowanego w czerwcu 2024 roku pod hasłem „Pracownicy Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego we wspomnieniach wychowanków, współpracowników, przyjaciół”. Była również elementem obchodów 80. rocznicy uruchomienia studiów historycznych na polskim Uniwersytecie Wrocławskim. Do udziału zaproszono osoby, które zdobywały wiedzę na studiach historycznych, m.in.: pracowników naukowych, nauczycieli, archiwistów, muzealników, regionalistów, a także osoby, które po studiach historycznych podjęły pracę w niezwiązanych z nimi dziedzinach, jednak etap studiów pozostawił w ich pamięci wspomnienia, którymi warto się podzielić. Różnorodność aspektów życia studenckiego została ujęta w trzech modułach tematycznych. W obrębie panelu „Edukacja” proponowano skupić uwagę na zagadnieniach związanych z kształceniem studentów, ze szczególnym uwzględnieniem zdobywania uprawnień



Fot. 1. Barbara Techmańska i Karol Sanojca

nauczycielskich, a także na ewolucji dokonującej się w kształceniu na studiach wyższych, m.in. na zmieniających się programach, oczekiwaniach pracodawców, nowoczesnych metodach nauczania, roli technologii w edukacji oraz wyzwaniach, przed którymi stali studenci w przeszłości oraz z którymi zmagają się obecnie. W panelu drugim „Kultura” proponowano przedstawienie zagadnień związanych z wpływem kultury i sztuki na życie studentów, a także opisanie różnych form aktywności kulturalnej studentów, m.in.: działalności zespołów muzycznych, tanecznych, AZS. Zaś w panelu trzecim „Społeczeństwo” zachęcano do podjęcia zagadnień dotyczących zaangażowania organizacyjnego studentów (m.in.

ZSP, ZSMP, NZS), ich udziału w życiu naukowym uczelni (SKN) czy też zaangażowania studentów w wolontariat, jak również kwestii ich wyjazdów zagranicznych. Część uczestników przedstawiła swoje referaty online, dzięki czemu konferencja miała charakter hybrydowy.

Obrady zostały otwarte przez prorektora ds. badań naukowych UWr prof. Artura Błażejewskiego oraz dyrektora Instytutu Historycznego dr. hab. Filipa Wolańskiego, prof. UWr. Pierwszy referat wygłosiła prof. Bogumiła Burda (UZ), która przybliżyła działalność studenckiego ruchu naukowego studentów kierunku historia w Zielonej Górze w latach 1973–2025. Następnie dr. hab. Maria Stinia, prof. UJ, na podstawie analizy akt Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego omówiła stosunek studentów krakowskiej uczelni wobec Studium Wojskowego w latach 80. XX wieku. Z kolei dr. hab. Barbara Techmańska, prof. UWr, ukazała dzieje koła naukowego historyków Uniwersytetu Wrocławskiego od momentu powstania w 1946 roku do roku 1989. Tematykę ruchu studenckiego kontynuowali mgr Mateusz Kurkowski (UWr) oraz mgr Konrad Rokicki (UW), dzieląc się własnym doświadczeniem z trudnej działalności w okresie pandemii COVID-19 i jego odbudowy po jej zakończeniu. Następnie mgr Jakub Nowocin (UAM) opowiedział o kształceniu studentów specjalności nauczycielskiej z historii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, skupiając się na zmianach, jakie dokonały się po 1989 roku. Z kolei mgr Kinga Balińska (UJ) przypomniała o specyfice studiowania historii na Uniwersytecie Jagiellońskim w dobie stalinizmu. Burzliwe życie wrocławskich studentów w latach 80. XX wieku wspominali dr. hab. Bożena Szaynok, prof. UWr, oraz prof. Grzegorz Strauchold (UWr). Swoje refleksje z lat studenckich na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika przedstawił mgr Krzysztof Juszczyk (UMK). Wątek ten kontynuowała jego koleżanka z roku dr. hab. Teresa Maresz, prof. UKW w Bydgoszczy, która opowiedziała o więziach łączących kolegów z roku od 45 lat. Zaś osobiste wspomnienia z lat studiów historycznych na UWr przedstawił dr. Aleksander Srebrakowski (UWr).

Dr. hab. Karol Sanojca, prof. UWr, w syntetyczny sposób przeanalizował kryteria przyjęcia na studia historyczne w Uniwersytecie Wrocławskim obowiązujące w późnych latach PRL.



Fot. 2. Uczestnicy konferencji przed wejściem do Gmachu Głównego Uniwersytetu Wrocławskiego



Fot. 3. Uczestnicy konferencji w Auli Leopoldyńskiej

Z kolei mgr Kamil Burczyński (UWr) odniósł się do obrazu młodzieży akademickiej w polskich filmach fabularnych lat 1956–1989. Mgr Zuzanna Mateusik (UWr) opowiedziała o swoich doświadczeniach z wyjazdu do Berlina, Bonn i Aten w ramach studenckiego programu Erasmus+. Uwagę słuchaczy przykuło wystąpienie dr. Bartłomieja Janickiego (UO), który zaproponował bardzo aktualny temat kształtowania kompetencji dydaktycznych studentów specjalności nauczycielskiej w zakresie technologii cyfrowych.

Kolejny panel otworzyły trzy wystąpienia online. Dr hab. Marek Białokur, prof. UO, w dowcipny sposób opowiedział o tym, co powinien wiedzieć współczesny student. Następnie dr hab. Anita Młynarczyk-Tomczyk, prof. UJK, skupiła się na działalności Samorządu Uczniowskiego i jego perspektywach na przyszłość. O wyzwaniach stulecia w szkolnictwie wyższym w Ukrainie mówiła dr hab. Myroslava Filipowych z Łucka. W atmosferę zabawy będącej udziałem krakowskich studentów podczas juwenaliów na przełomie lat 50. i 60. wprowadziła uczestników mgr Patrycja Szurek (UJ). Zaś dr hab. Przemysław Marcin Żukowski, prof. UJ, opowiedział o tworzonej w środowisku Nodegoat elektronicznej bazie studentów UJ z lat 1850–1939, wskazując, że znaczna ich część pochodziła z Wrocławia. Z kolei lic. Michał Lewandowski (UR) przywołał zapomnianą formę samoorganizacji studenckiej, jaką były akademickie koła prowincjonalne, na przykładzie Akademickiego Koła Gorliczan w Krakowie i Akademickiego Koła Ziemi Gorlickiej. Mgr Artur Szparaga (US) przedstawił działalność środowiska akademickiego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie jako przestrzeni kształtowania postaw opozycyjnych w latach 80. XX wieku, skupiając się na przypadku Pawła Bartnika i Hanny Bartnik. O zmianach, jakie zaszły w realizowaniu praktyki studentów *public history* na Uniwersytecie Wrocławskim w ciągu dekady ich prowadzenia (2015–2025), opowiedziała dr Małgorzata Skotnicka-Palka (UWr). Wyniki badań ankietowych dotyczących powodów podjęcia studiów historycznych o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej syntetycznie ujęła dr Joanna Bugajska-Więcławska (UMCS). Zaś o działalności Akademickiego Koła



Fot. 4. Uczestnicy konferencji na dziedzińcu Ossolineum

Harcerskiego im. Heliodora Świąćickiego na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919–1939 mówiła mgr Marta Rybarczyk-Włodarska (UAM). Natomiast dr Rafał Nowakowski (UD DSW) przedstawił sylwetki absolwentów Instytutu Historycznego UWr zaangażowanych w działalność wrocławskiego samorządu po 1990 roku. Dopełnienie tematu stanowiły osobiste wspomnienia mgr. Piotra Skrzywanka, który po zakończeniu studiów historycznych na UWr w 1989 roku podjął się pracy na rzecz samorządu we Wrocławiu.

W przerwie między obradami uczestnicy odwiedzili Muzeum UWr, gdzie pod przewodnictwem mgr Urszuli Rozpary zwiedzili reprezentacyjne sale uniwersyteckie: Oratorium Marianum oraz odrestaurowaną Aulę Leopoldyńską, a także mieli możliwość obejrzenia panoramy Wrocławia z Wieży Matematycznej. Gościli również w Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich, gdzie dr Grzegorz Polak opowiedział historię instytucji oraz zaprezentował kolekcję zdjęć ze zbiorów Działu Sztuki Muzeum Książąt Lubomirskich.

Dwudniowe obrady umożliwiły zaprezentowanie wyników badań naukowych, wymianę myśli, doświadczeń i były okazją do wspomnień z młodości. Wywołały one ożywione dyskusje prowadzone między dojrzałymi badaczami, doktorantami, studentami oraz absolwentami historii.

Międzynarodowy dialog o edukacji historycznej i obywatelskiej

Sprawozdanie z V Międzynarodowej Konferencji Naukowej Dydaktyków Historii (Opawa, 18–20 marca 2026 r.)

W marcu 2026 roku Opawa – jeden z kluczowych ośrodków akademickich czeskiego Śląska – stała się miejscem intensywnej, międzynarodowej debaty nad przyszłością edukacji humanistycznej. V Międzynarodowa Konferencja Naukowa Dydaktyków Historii, zorganizowana na Wydziale Filozoficzno-Przyrodniczym Uniwersytetu Śląskiego w Opawie (Slezská univerzita v Opavě), stanowiła jubileuszowe zwieńczenie cyklu spotkań integrujących środowiska naukowe Polski, Czech i Słowacji.

Wydarzenie to, przygotowane we współpracy z Polsko-Czeskim Towarzystwem Naukowym – Polsko-Czeskim Zespołem Dydaktycznym, odbyło się w szczególnym momencie dziejowym. Systemy oświatowe Polski, Czech i Słowacji znajdują się obecnie w procesie głębokiej transformacji, wymuszonej nie tylko przez zmiany polityczne, ale przede wszystkim przez rewolucję cyfrową i rozwój sztucznej inteligencji. Temat przewodni konferencji: „Wiedza czy umiejętność? Dylematy konstruowania programów nauczania historii i edukacji obywatelskiej we współczesnych szkołach w Polsce, Czechach i na Słowacji” stał się zatem pytaniem o samą istotę tożsamości europejskiej i rolę szkoły w kształtowaniu obywatela.

Spotkanie otworzyli: prof. PHDr. Irena Korbelářová, Dr. – dziekan Wydziału Filozoficzno-Przyrodniczego Uniwersytetu Śląskiego w Opawie, dr Ryszard Gładkiewicz – przewodniczący Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego

oraz doc. PaedDr. Naděžda Morávková i dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska, prof. UAM – przewodniczące Zespołu Dydaktycznego PCTN z Czech i Polski.

W przemówieniach powitalnych podkreślano, że Opawa, ze swoją wielokulturową historią, stanowi idealne tło dla dialogu, który ma na celu wypracowanie wspólnych strategii dydaktycznych w regionie Europy Środkowej.

Fundamenty sporu: wiedza encyklopedyczna a paradygmat kompetencyjny

Merytoryczną część konferencji otworzyła i moderowała dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). W wystąpieniu pt. *Między wiedzą encyklopedyczną a edukacją kompetencyjną: spór o kształt programu nauczania historii w Polsce po 1989 roku* autorka przeprowadziła analizę ewolucji polskich programów nauczania, wskazując, że przemiany te są odzwierciedleniem fundamentalnego sporu o społeczną funkcję szkoły. Zestawiła ona model tradycyjny – oparty na chronologii, faktografii i historii politycznej, w którym nauczyciel jest jedynym depozytariuszem kanonu – z modelem kompetencyjnym, kładącym nacisk na podmiotowość ucznia i krytyczną analizę źródeł. Prelegentka zwróciła uwagę na tendencje re-centralizacyjne, zauważając, że

obecne powroty do szkoły tradycyjnej często wynikają z doraźnych potrzeb politycznych, co czyni edukację historyczną niezwykle podatną na polityzację. Postawiła kluczowe pytanie: czy szkoła ma integrować wspólnotę wokół jednej, narodowej narracji, czy kształcić niezależnych obywateli zdolnych do samodzielnej oceny procesów dziejowych?

Kontrapunktem dla tej tezy było wystąpienie dr. hab. Marka Białokura, prof. UO (Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski). Prelegent, w referacie *Wiedza jako fundament, umiejętności jako cel. O konieczności kanonu treści w kształceniu kompetencji historycznych* poświęconym relacji między wiedzą a kompetencjami, przestrzegając przed nadmiernym wychyleniem „wahadła dydaktycznego” w stronę umiejętności, co przy jednoczesnym zaniedbaniu fundamentu wiedzy prowadzi do erozji myślenia historycznego. Profesor Białokur argumentował, że analiza źródeł, wyciąganie wniosków czy argumentacja nie mogą odbywać się w „próżni poznawczej”. Umiejętności te są bezpośrednio zależne od konkretnego fundamentu wiedzy. W dobie fake newsów, manipulacji generowanych przez AI oraz rosnącej popularności teorii (jak np. mit o „Wielkiej Lechii”) to właśnie twarda, uporządkowana wiedza staje się – zdaniem prelegenta – jedynym skutecznym narzędziem weryfikacji informacji. Autor opowiedział się za przywróceniem rangi „kanonu”, ale rozumianego nie jako encyklopedyczny balast, lecz jako racjonalne minimum programowe pozwalające na realizację strategii *deep learning* poprzez odważną selekcję treści – ograniczenie nadmiaru szczegółów na rzecz rzetelnego zrozumienia kluczowych procesów i pojęć.

Profilom absolwenta i absolwentki jako wyzwanie dla współczesnej edukacji historycznej zajęła się dr hab. Małgorzata Machałek, prof. US (Uniwersytet Szczeciński). Profesor wskazała, że projektowana podstawa programowa kładzie szczególny nacisk na rozwój kompetencji, ponieważ w dotychczasowej praktyce szkolnej nauczanie faktograficzne zbyt często dominuje nad kształceniem umiejętności. Instytut Badań Edukacyjnych, opierając się na badaniach tysięcy nauczycieli, opracował profil absolwenta, z którego jasno wynika, że współczesna szkoła powinna kształtować przede wszystkim kompetencje młodych ludzi. Tylko one pozwolą im bowiem



Fot. 1. Uczestnicy konferencji. Fot. ze zbiorów autorki

lepiej funkcjonować w świecie, wymagając od nich umiejętności krytycznej analizy tekstu, oceny wiarygodności przekazu, krytycznego myślenia oraz sprawnego formułowania wypowiedzi i argumentowania. Obecne podstawy programowe pozostają przeładowane treściami, co sprawia, że nauczyciele koncentrują się na przekazywaniu wiedzy i nie znajdują czasu na rozwój umiejętności uczniów. Planowana zmiana będzie zatem wymagała od pedagogów odejścia od metod podających na rzecz metod aktywizujących. Wejście w życie nowych przepisów wymusi zmianę warsztatu pracy, bardziej problemowe ujmowanie treści, a przede wszystkim rozwijanie warsztatu badawczego uczniów na bazie tekstów źródłowych, ikonografii, map i tekstów kultury. Dla części nauczycieli, przyzwyczajonych do tradycyjnego modelu wykładu, realizacja tych założeń będzie stanowiła duże wyzwanie zawodowe.

Legislacja i praktyka: nowe podstawy programowe (2024–2026)

Ważnym elementem konferencji była analiza konkretnych rozwiązań systemowych. Profesor Maciej Fic (Uniwersytet Śląski w Katowicach) zaprezentował założenia nowej podstawy programowej z historii dla polskich szkół podstawowych, która wejdzie w życie 1 września 2026 roku. Projekt ten, będący wynikiem szerokich konsultacji społecznych (blisko 3 tysiące

ankietowanych nauczycieli), stanowi próbę pogodzenia wspomnianych wcześniej paradygmatów. Kluczową innowacją jest tu odwrócenie taksonomii *Blue Line*. Priorytetem stały się postawy (budowanie dialogu i poczucia przynależności), następnie umiejętności (krytyczne myślenie, analiza źródeł), a na końcu wiedza faktograficzna. Prelegent podkreślił, że nowa podstawa rezygnuje z narzucania jednej narracji na rzecz wieloperspektywiczności – zrozumienia, że wydarzenia z przeszłości mogą być różnie interpretowane, co sprzyja budowaniu społecznego konsensusu. Do najważniejszych zmian merytorycznych zaliczył: redukcję faktografii do minimum (ok. 80 postaci i 30 kluczowych dat), przesunięcie akcentów na historię XX i XXI wieku (klasy 7 i 8), włączenie wątków historii społecznej i emancypacyjnej, wprowadzenie obowiązkowych projektów uczniowskich dotyczących walki z dezinformacją i opieki nad lokalnymi miejscami pamięci. Nowa podstawa kładzie silny nacisk na pracę z różnorodnymi źródłami, przygotowując uczniów do świadomego funkcjonowania we współczesnym świecie.



Fot. 2. Od lewej: dr. Ryszard Gładkiewicz, prof. PhDr. Irena Korbelářová, Dr., doc. PaedDr. Naděžda Morávková, dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska, prof. UAM. Fot. ze zbiorów autorki

Podobną analizę, lecz w kontekście czeskim, przeprowadziła doc. PaedDr. Naděžda Morávková, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni). W referacie dotyczącym rewizji czeskich ramowych programów nauczania (RVP ZV)

prelegentka wskazała na globalny trend odrotu od faktografii na rzecz „myślenia historycznego”. Współczesna dydaktyka promuje uczenie się oparte na dociekaniach, w którym uczeń staje się aktywnym interpretatorem procesów dziejowych, a nie biernym odbiorcą narracji. Kluczowym narzędziem budowania postaw demokratycznych w spolaryzowanym społeczeństwie staje się praca z tematami kontrowersyjnymi oraz refleksja nad kulturą pamięci. Profesor Morávková, choć doceniła deklaracyjny zwrot ku kompetencjom, poddała krytyce czeską reformę za brak precyzyjnych ram teoretycznych i niedostateczne wsparcie w rozwoju zawodowym nauczycieli. Jej analiza porównawcza systemów Finlandii, Niemiec i Kanady wykazała, że kluczem do sukcesu nie jest zmiana dokumentacji, lecz systemowe wzmocnienie autonomii pedagoga.

Dopełnieniem tej wypowiedzi było zestawienie paradygmatów nauczania historii dokonane przez PhDr. Irenę Kapustovą, Ph.D. (Univerzitet Hradec Králové). Analiza porównawcza modeli nauczania historii w Polsce i Republice Czeskiej po 1989 roku wykazała, że transformacja systemów edukacyjnych obu krajów ujawniła odmienne podejścia do dydaktyki historii jako obszaru kształtowania tożsamości i kompetencji obywatelskich. Różnice te dotyczą celów nauczania, stopnia centralizacji oraz metodologii pracy z programem. Model polski opiera się na scentralizowanej i szczegółowej podstawie programowej. Dominuje w nim paradygmat treściowy, w którym historia narodowa stanowi główną oś narracyjną. Przedmiot traktowany jest jako narzędzie formowania pamięci zbiorowej i patriotyzmu, a nauczanie ma charakter chronologiczno-narracyjny. Kluczowe cele koncentrują się wokół znajomości faktografii, symboli oraz tworzenia spójnej opowieści historycznej opartej na trzech filarach: chronologii, analizie/interpretacji oraz syntezie. Model czeski bazuje na ramowym programie nauczania (RVP), oferującym szkołom znaczną autonomię w operacjonalizacji celów. Jest to model zorientowany na kompetencje i rozwój myślenia historycznego. Historia narodowa jest tu równorzędną płaszczyzną wobec historii powszechnej. Nacisk kładzie się na warsztat badawczy: pracę ze źródłami, multiperspektywiczność oraz krytyczną analizę

procesów społeczno-gospodarczych. Autorka wskazała na interesujący kontrast: polski model, mimo reform, pozostaje silnie scentralizowany i zorientowany na stabilność narracji tożsamościowej, podczas gdy model czeski opiera się na decentralizacji i autonomii, promując różnorodność interpretacji jako wartość obywatelską.

W tym samym nurcie mieściło się wystąpienie *Czy szkoła nadążyła za historią? Nauczanie o wydarzeniach po 1989 roku* dr hab. Agnieszki Chłosty-Sikorskiej, prof. UKEN (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). Autorka, nawiązując do wcześniejszych wypowiedzi prof. M. Białokura i prof. M. Fica, również zauważa, że współczesna dydaktyka historii przechodzi proces reorientacji chronologicznej. Głównym celem jest przesunięcie akcentów na historię najnowszą, ze szczególnym uwzględnieniem daty 4 czerwca 1989 roku jako fundamentu transformacji ustrojowej, gospodarczej i kulturowej III Rzeczypospolitej Polskiej. Kluczowe kierunki zmian w podstawie programowej (2024–2026): nowa podstawa programowa rozszerza zakres narracji o wydarzenia po 2004 roku (akcesja do UE), obejmując dynamikę przemian XXI wieku; nowością jest obligatoryjne wiązanie procesów ogólnokrajowych z historią lokalną, co wymusza na uczniu analizę wpływu transformacji na jego bezpośrednie otoczenie; położono nacisk na analizę źródeł, tekstów kultury oraz konfrontowanie „różnych pamięci” o transformacji. Historia przestaje być zbiorem dat, a staje się przestrzenią dyskusji nad zjawiskami takimi jak amerykańizacja, popkultura (od punka po disco polo) czy dorobek polskich noblistów. Ponadto program nauczania wykracza poza ramy polityczne, wprowadzając zagadnienia rewolucji cyfrowej, migracji, zmian klimatycznych (zielony ład) oraz pandemii COVID-19. Analiza środków dydaktycznych: przegląd nowych podręczników (m.in. GWO, Nowa Era, Operon) wskazuje na ujednoczenie ikonografii transformacyjnej (Mazowiecki, Balcero-wicz, wybory czerwcowe) przy jednoczesnym pogłębieniu analizy kosztów społecznych reform (bezrobocie, hiperinflacja) oraz konfliktów geopolitycznych (Ukraina, Gruzja, Czeczenia). Prace nad reformą szkół ponadpodstawowych (planowaną na 2027 rok) mają na celu dalszą aktualizację treści, by nauczanie historii w pełni korelowało z wyzwaniem współczesnego świata.

Współpraca instytucjonalna i regionalna: mikrohistoria i dziedzictwo lokalne jako antidotum na przeładowanie programów

Istotnym punktem obrad było wystąpienie Juraja Vargi, reprezentującego EuroClio (Europejskie Stowarzyszenie Edukatorów Historii). Zaprezentował on nową strategię stowarzyszenia, której centralnym elementem stał się powołany w 2025 roku Środkowoeuropejski Hub Dydaktyczny. Hub ten integruje 14 podmiotów z Polski, Czech, Słowacji i Węgier (w tym m.in. Fundację Ossolineum i Instytut Pileckiego). Projekt ten ma na celu przełamanie dominacji zachodnioeuropejskich narracji w nauczaniu historii. Działalność Hubu opiera się na pięciu filarach: rozwoju zawodowym nauczycieli, wspólnych badaniach edukacyjnych w krajach Grupy Wyszehradzkiej, kooperacji projektowej (np. w ramach Funduszu Wyszehradzkiego), wsparciu instytucjonalnym dla Rady Europy oraz promocji nowoczesnych narzędzi cyfrowych, takich jak platforma *Historiana*. Zapowiedź szkoły letniej dla nauczycieli we Wrocławiu lub Katowicach stała się konkretnym sygnałem gotowości do transferu *know-how* w regionie.

Podczas sesji zwrócono uwagę na metody, które pozwalają na „użyteczne” wykorzystanie wiedzy historycznej poza szkołą. Mgr Leokadia Drożdż (Instytut Śląski) skupiła się na niewykorzystanym potencjale, jakim są regionalne izby pamięci w szkolnej edukacji historycznej. Przedstawiła działalność projektu „Ocalone Dziedzictwo. Regionalne Izby Pamięci”, koordynowanego przez Ośrodek „Pamięć i Przyszłość” we Wrocławiu, wskazując na konieczność redefinicji roli izb pamięci i lokalnych archiwów społecznych w systemie oświaty. Projekt o zasięgu ogólnopolskim koncentruje się na ewidencjonowaniu i merytorycznym opracowaniu zbiorów rozproszonych (inventaryzacja w bazie ATOM) oraz dokumentowaniu dziedzictwa materialnego i niematerialnego (relacje świadków, podcasty). Współczesna dydaktyka zdominowana przez makrohistorię polityczną prowadzi do alienacji ucznia. Autorka zaproponowała wykorzystanie mikrohistorii i biografistyki lokalnej jako praktycznych narzędzi poznawczych w działalności izb regionalnych. Wykorzystanie autentycznego

artefaktu (aspekt haptyczny) pozwala na przejście od biernej obserwacji do aktywnej analizy źródłowej metodą np. „detektywa historii”. Regionalne izby pamięci stanowią interaktywne zaplecze edukacyjne, które pozwala na wyjście poza ramy wiedzy teoretycznej w stronę aktywnej współodpowiedzialności za lokalne dziedzictwo.

Nowe narracje i grupy marginalizowane: historia kobiet i państwo Franków

Konferencja stała się również miejscem debaty nad grupami dotąd marginalizowanymi w szkolnym przekazie. Referat dotyczący strategii włączania historii kobiet do programu nauczania został przygotowany przez doc. PhDr. Adrianę Kičkovą, Ph.D., doc. PhDr. Roberta Arpáša, Ph.D., prof. PhDr. Martina Hetényiego, Ph.D. (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre). W referacie przedstawionym przez doc. PhDr. Adrianę Kičkovą, Ph.D. prelegentka wskazała na fundamentalny problem badawczy: deficyt opracowań historyograficznych, stanowiących niezbędną bazę dla dydaktycznego przetworzenia wiedzy akademickiej. Brak naukowego zaplecza w obszarze historii codzienności i emancypacji skutkuje licznymi „białymi plamami” w procesie kształcenia. Analiza porównawcza wykazała, że czeski i polski rynek podręcznikowy oferują znacznie szersze ujęcie roli kobiet niż rynek słowacki. Krytyce poddano stereotypowe prezentowanie postaci historycznych (np. Marii Teresy przez pryzmat macierzyństwa, a nie reform) oraz marginalizację kobiecych wzorców osobowych. Zwrócono uwagę na brak korelacji międzyprzedmiotowej: postaci takie jak Ludmila Podjavorinská czy Božena Němcová funkcjonują w świadomości uczniów niemal wyłącznie jako literatki, z pominięciem ich aktywności politycznej i społecznej. W ramach działań naprawczych zaprezentowano projekt nowoczesnego zbioru tekstów źródłowych dla szkół średnich. Publikacja ta, oparta na badaniach archiwalnych, obejmuje źródła od antyku (Hypatia) po współczesność (Věra Čáslavská, deklaracje praw kobiet). Prelegentka postulowała model edukacji oparty na analizie źródeł egodokumentalnych (listy, dzienniki) oraz



Fot. 3. Od lewej: dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska, prof. UAM, prof. dr hab. Maciej Fic, dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska, prof. UKEN, Leokadia Drożdż, dr hab. Marek Białokur, prof. UO. Fot. ze zbiorów autorki

ściślej współpracy historyków z dydaktykami, co ma umożliwić odejście od androcentrycznej narracji politycznej na rzecz zintegrowanej historii społeczeństwa.

W podobnym tonie wypowiedział się PhDr. Martin Slepíčka, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni), analizując dydaktyczną perspektywę nauczania o państwie Franków. Głównym przedmiotem badań była analiza pięciu podręczników zatwierdzonych przez MŠMT (Ministerstvo Školnictva, Młodzieży i Sportu). Autor wskazał na dominację tradycyjnych ujęć narracyjnych, opartych na klasycznym wykładzie faktograficznym. W ocenie porównawczej najwyższe noty uzyskało wydawnictwo „Fraus” za implementację rozwiązań interaktywnych (kody QR, odsyłacze cyfrowe), natomiast za najslabszy uznano podręcznik wydawnictwa „Nová škola”, cechujący się deficytem materiału ikonograficznego i nowoczesnych narzędzi aktywizujących. Prelegent zidentyfikował „miejsca krytyczne” i błędy merytoryczne w podręcznikach, m.in. błędy chronologiczne (datowanie traktatu w Verdun na II połowę IX wieku). Postulował unowocześnienie dydaktyki poprzez wykorzystanie filmów dokumentalnych oraz eksponowanie trwałości dziedzictwa frankijskiego (Nagroda Karola Wielkiego, hymn *Veni Creator Spiritus*).

W konkluzji autor podkreślił wagę metody badawczej i pracy z tekstem źródłowym (Einhard, Grzegorz z Tours, Roczniki fuldajskie) oraz cyfrowymi bazami rękopisów (*Manuscriptorium.com*). Według prelegenta rezygnacja z faktograficznego wykładu na rzecz analizy krytycznej i pytań problemowych (np. o piśmienność Karola Wielkiego) jest kluczowa dla budowania kompetencji historycznych współczesnego ucznia.

Dydaktyka w dobie AI i narracji wizualnych

Na konferencji pojawiła się również tematyka nowych mediów. Mgr Marie Fritzová, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni) podjęła problem edukacji medialnej w dobie sztucznej inteligencji (AI). Autorka wskazała na radykalną zmianę paradygmatu kształcenia wymuszoną przez powszechność narzędzi opartych na AI, z których według badań korzysta już 80–90% studentów. Główna teza wystąpienia dotyczyła ryzyka degradacji kompetencji poznawczych uczniów w przypadku bezrefleksyjnego stosowania AI. Prelegentka postulowała odejście od roli nauczyciela-egzekutora wiedzy na rzecz modelu „przewodnika”, wykorzystującego dialog sokratejski do rozwijania myślenia analitycznego. Krytyce poddała również obecny kształt reformy RVP, która rozprasza edukację medialną wewnątrz niejasno zdefiniowanych obszarów (np. „Społeczeństwo dla wszystkich”, czes. Společnost pro všechny), co grozi jej marginalizacją i tzw. efektem pustki. Przywołała dane wskazujące na paradoks wysokiej samooceny kompetencji medialnych czeskiej młodzieży przy jednoczesnych niskich wynikach w testach na odporność wobec dezinformacji. Autorka jako rozwiązanie zaproponowała formalną integrację edukacji medialnej z wiedzą o społeczeństwie poprzez wyznaczenie stałych jednostek czasowych w planie zajęć. Autorka podkreśliła, że kluczowym zadaniem współczesnej szkoły nie jest samo ograniczanie dostępu do AI, lecz edukacja w zakresie jej etycznego i analitycznego wykorzystania.

Innowacyjne podejście do formy przekazu zaprezentował PhDr. Milan Ducháček, Ph.D. (Technická univerzita Liberec), omawiając aplikację

komiksową *Poznajmy Czechy (Poznejme Česko)*. Autor postawił tezę, że współczesna dydaktyka musi stać się „warsztatem czytelnictwa” obrazu i komunikatu cyfrowego. Aplikacja, oparta na modelu *inquiry-based learning*, pozwala uczniowi rozwiązywać problemy historyczne (np. kwestię wzroku Jana Žižki) poprzez interaktywne komiksy. Prelegent położył szczególny nacisk na multiperspektywiczność (multifokalność), ilustrując ją przykładem biografii żołnierzy z regionu Hlučínsko, które wymykają się uproszczonym podziałom narodowościowym i państwowym. Kolejnym istotnym wątkiem była redefinicja standardów zawodowych nauczyciela. Według przedstawionych założeń kluczową kompetencją współczesnego dydaktyka jest zdolność do transformacji wiedzy eksperckiej na nowoczesne formaty cyfrowe, przy jednoczesnym uwzględnieniu roli sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym.

Merytorycznym dopełnieniem rozważań nad praktycznymi aspektami edukacji terenowej był referat PhDr. Jiřího Miholi, Ph.D. (Masarykova univerzita) na temat rewitalizacji Willi Arnolda. Prelegent poddał analizie proces adaptacji tego obiektu na potrzeby Centrum Dialogu, które w obecnym kształcie stanowi unikalną w skali regionu przestrzeń dla realizacji postulatów tzw. dydaktyki wycieczek. Projekt ten koncentruje się na narracji wielokulturowej: czesko-niemiecko-żydowskiej, przywracając pamięć o architekcie Josefie Arnoldzie oraz żydowskich mieszkańcach miasta. Strategiczne sąsiedztwo Willi Tugendhat pozwala na dodatkowe ukazanie szerszego tła modernizmu oraz historii najnowszej (miejsce podziału Czechosłowacji w 1992 roku). Szczególną uwagę poświęcono wystawie *Genius Loci*, która poprzez interaktywne modele umożliwia studentom i uczniom analityczną dekonstrukcję warstw architektonicznych Brna. Prelegent podkreślił, że umiejętność „rozwarstwiania czasu” w przestrzeni miejskiej jest niezbędną kompetencją nauczyciela historii.

Wnioski: ku zintegrowanej dydaktyce środkowoeuropejskiej

V Międzynarodowa Konferencja Naukowa Dydaktyków Historii w Opawie udowodniła, że



Fot. 4. Uczestnicy konferencji. Fot. ze zbiorów autorki

mimo różnic legislacyjnych i programowych Polska, Czechy i Słowacja stoją przed podobnymi wyzwaniem. Dyskusja pokazała, że rozwiązaniem dylematu „wiedza czy umiejętności” nie jest wybór jednego z tych elementów, lecz dążenie do ich integracji.

Leokadia Drożdż – kierownik Pracowni Badań Historycznych w Zakładzie Badań Śląskoznawczych w Instytucie Śląskim. W latach 2008–2012 pełniła funkcję p.o. sekretarza naukowego, a następnie zastępcy dyrektora ds. organizacyjnych i p.o. dyrektora PIN – Instytutu Śląskiego w Opolu. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu: Zarządzanie 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. Jest koordynatorem regionalnym ogólnopolskiego projektu „Ocalone Dziedzictwa. Regionalne Izby Pamięci” realizowanego przez Ośrodek „Pamięć i Przeszłość” we Wrocławiu oraz koordynatorem projektu „Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii” w Instytucie Śląskim. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na dziejach mniejszości polskiej na Zaolziu po 1945 r. oraz historii Śląska. Jest autorką licznych artykułów, współautorką i współredaktorką publikacji z zakresu historii oraz edukacji.

Najważniejsze wnioski płynące z obrad to:

- Konieczność zachowania „złotego środka”: wiedza faktograficzna musi stanowić filtr dla umiejętności analitycznych, chroniąc uczniów przed dezinformacją i manipulacjami AI.
- Humanizacja i personalizacja narracji: włączenie historii kobiet, mikrohistorii i źródeł egodokumentalnych jest kluczem do budowania autentycznego zainteresowania przeszłością.
- Dydaktyka „bliska” i haptyczna: edukacja terenowa (np. regionalne izby pamięci, Willa Arnolda w Brnie) jest najskuteczniejszym narzędziem walki z alienacją poznawczą młodych ludzi.
- Siła współpracy instytucjonalnej: regularne spotkania w ramach PCTN pozwalają na wypracowanie wspólnego, silnego głosu w debacie europejskiej.

Konferencja zakończyła się sformułowaniem postulatów dotyczących dalszych badań porównawczych oraz deklaracją organizacji kolejnych spotkań. Opawskie obrady pokazały, że współczesny dydaktyk historii musi być nie tylko ekspertem merytorycznym, ale przede wszystkim krytycznym przewodnikiem po świecie mediów, obrazów i sprzecznych narracji, potrafiącym ukazać historię jako żywy proces kształtujący naszą współczesność.

Piotr Trojański
 Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
 ORCID: 0000-0001-5907-8134

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2026, s. 171–174
 ISSN 0511-9162

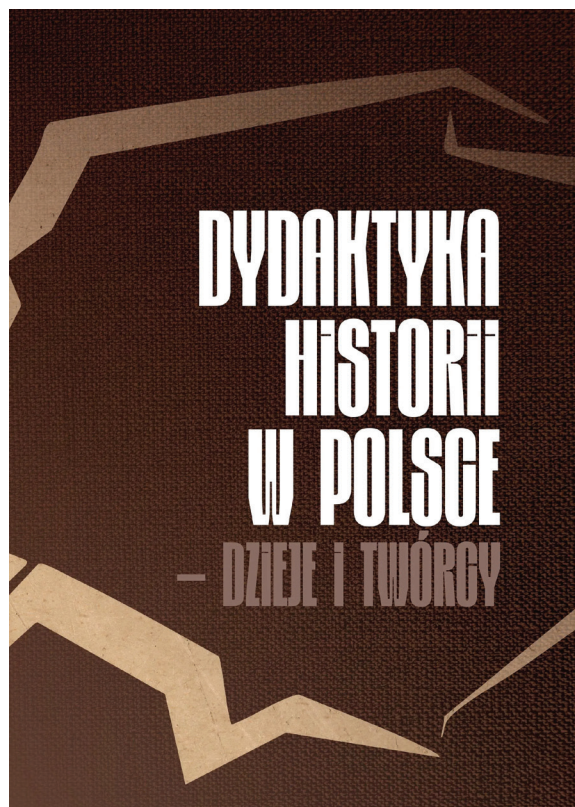
Recenzja książki

Dydaktyka historii w Polsce – dzieje i twórcy, red. Karol Sanojca, Barbara Techmańska, Łomianki 2025, ss. 557

W polskiej refleksji nad edukacją historyczną od dawna dostrzegalna była potrzeba opracowania o charakterze syntetycznym, które porządkowałyby dorobek dydaktyki historii oraz ukazywały jej rozwój w perspektywie ogólnokrajowej. Mimo bogatej literatury przedmiotu, obejmującej liczne studia szczegółowe, analizy problemowe czy opracowania dotyczące wybranych środowisk, brakowało publikacji prezentującej całościowy obraz tej subdyscypliny – jej tradycji intelektualnej, instytucjonalnych podstaw oraz środowiska badaczy i nauczycieli, którzy ją współtworzyli. Tom *Dydaktyka historii w Polsce – dzieje i twórcy*, pod redakcją Karola Sanojcy i Barbary Techmańskiej, stanowi próbę wypełnienia tej luki i należy go uznać za jedno z najważniejszych przedsięwzięć wydawniczych ostatnich lat w obszarze dydaktyki historii.

We wstępie redaktorzy podkreślają, że dydaktyka historii jako subdyscyplina naukowa posiada w Polsce długą i bogatą tradycję, sięgającą początków XX wieku, a jej dorobek teoretyczny, metodyczny i organizacyjny jest znaczący. Jednocześnie wskazują na brak opracowania syntetycznego, które w sposób całościowy ukazywałoby rozwój uniwersyteckich ośrodków dydaktyki historii w Polsce oraz ich wkład w kształcenie nauczycieli i rozwój refleksji nad edukacją historyczną. Celem tomu było stworzenie szerokiej panoramy środowiska, obejmującej zarówno jego tradycję, jak i współczesność.

Publikacja liczy ponad pięćset stron i składa się z trzydziestu artykułów przygotowanych



przez autorów reprezentujących różne ośrodki akademickie oraz różne pokolenia badaczy. Już sama objętość tomu świadczy o skali przedsięwzięcia, a jego struktura odzwierciedla złożoność i wielowymiarowość prezentowanej problematyki.

Tom otwiera artykuł o charakterze syntetyczno-diagnostycznym. Autor przedstawia w nim współczesny stan dydaktyki historii

w Polsce, omawiając główne ośrodki akademickie, skalę środowiska oraz kierunki prowadzonych badań. Jednocześnie podejmuje próbę oceny jego kondycji, wskazując na problemy strukturalne, takie jak niewielka liczebność badaczy, ich niekorzystna struktura pokoleniowa czy osłabienie pozycji dydaktyki historii w strukturach uczelnianych po reformach szkolnictwa wyższego. Wśród najważniejszych wyzwań autor wymienia także potrzebę rozwoju badań empirycznych, porównawczych oraz szerszego powiązania z międzynarodowym obiegiem badań nad edukacją historyczną. Tekst ten stanowi ważne wprowadzenie i punkt odniesienia dla dalszych części tomu.

Pierwszy zasadniczy blok publikacji poświęcony został wybitnym przedstawicielom polskiej dydaktyki historii. Autorzy kolejnych rozdziałów rekonstruują ich drogi naukowe, zainteresowania badawcze oraz działalność organizacyjną i dydaktyczną. W centrum uwagi znajdują się zarówno pionierzy nowoczesnej dydaktyki historii (m.in.: A. Kłodziński, H. Pohoska, W. Knapowska, T. Słowikowski), jak i badacze, którzy odegrali istotną rolę w jej rozwoju w drugiej połowie XX wieku oraz na początku XXI stulecia (m.in.: J. Rulka, A. Zielecki, A. Suchoński, B. Kubis). Teksty te mają nie tylko charakter biograficzny, ale ukazują również ewolucję problematyki badawczej, zmiany w podejściu do nauczania historii oraz związku między refleksją teoretyczną a praktyką szkolną.

Szczególnie cennym elementem tej części jest pokazanie znaczenia doświadczenia nauczycielskiego w kształtowaniu refleksji dydaktycznej. W wielu przypadkach praktyka szkolna stanowiła punkt wyjścia do działalności naukowej, co potwierdza ścisły związek między teorią a praktyką, która jest jedną z cech charakterystycznych polskiej dydaktyki historii. Opracowania biograficzne pozwalają również dostrzec rolę relacji mistrz–uczeń oraz ciągłość pokoleniową, która miała istotne znaczenie dla rozwoju środowiska.

Drugą obszerną część tomu stanowią opracowania poświęcone poszczególnym ośrodkom akademickim. Autorzy przedstawiają historię ich powstania, rozwój organizacyjny, strukturę kadrową oraz najważniejsze kierunki działalności naukowej i dydaktycznej. Na szczególne podkreślenie zasługuje szeroki zakres geograficzny.

W publikacji uwzględniono bowiem większość najważniejszych środowisk uniwersyteckich prowadzących kształcenie nauczycieli historii w Polsce. Dzięki temu tom ma charakter rzeczowej ogólnopolskiej panoramy.

Teksty te ukazują zarówno wspólne mechanizmy rozwoju dydaktyki historii, jak i specyfikę poszczególnych ośrodków. W wielu przypadkach podkreślana jest rola lokalnych tradycji, współpracy ze szkołami, środowiskiem nauczycielskim oraz instytucjami edukacyjnymi. Autorzy zwracają uwagę na działalność konferencyjną, publikacyjną i popularyzatorską, a także na udział dydaktyków historii w pracach nad programami nauczania, podręcznikami oraz reformami edukacyjnymi.

Przedstawiony w tej części publikacji materiał ma dużą wartość dokumentacyjną. Czytelnik otrzymuje informacje o zmianach strukturalnych, reorganizacjach jednostek, rozwoju kadry naukowej, realizowanych projektach oraz inicjatywach środowiskowych. W wielu przypadkach są to dane trudno dostępne w innych źródłach. W tym sensie książka pełni funkcję kompendium wiedzy o polskiej dydaktyce historii oraz ważnego źródła do badań nad jej dziejami.

Ostatnia część tomu obejmuje artykuły problemowe podejmujące wybrane zagadnienia szczegółowe związane z edukacją historyczną, tworząc spójny obraz dydaktyki historii jako dziedziny silnie zakorzenionej w praktyce edukacyjnej.

W jednym z tekstów konspekt lekcji potraktowany został jako cenne źródło do badań nad realnym przebiegiem procesu nauczania w przeszłości. Inny artykuł przedstawia konkretne rozwiązania stosowane w przygotowaniu przyszłych nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie, podkreślając znaczenie współpracy uczelni ze szkołami oraz rolę praktyk zawodowych. Z kolei analiza wybranych podręczników szkolnych pokazuje, jak zmieniały się sposoby ujmowania przemian kulturowych świata zachodniego w okresie powojennym oraz jakie konsekwencje ideowe i edukacyjne mogły z tego wynikać. Uzupełnieniem tej problematyki jest artykuł poświęcony wykorzystaniu źródłowych kart pracy jako aktywizującej metody dydaktycznej w nauczaniu historii, szczególnie w ramach zajęć z dziejów samej dydaktyki historii w kształceniu akademickim.

Istotne miejsce zajmują tu również teksty o charakterze refleksyjnym i środowiskowym. Jeden z nich ma formę autobiograficznej opowieści o drodze zawodowej od praktyki szkolnej do działalności akademickiej, ukazując znaczenie doświadczenia nauczycielskiego, autorefleksji i poszukiwania własnych rozwiązań metodycznych w kształtowaniu warsztatu dydaktyka. Ostatni z artykułów zwraca natomiast uwagę na problem obecności dydaktyki historii w publicznym obiegu wiedzy: analiza braku hasła poświęconego tej subdyscyplinie w największej polskojęzycznej encyklopedii internetowej (Wikipedii) prowadzi do refleksji nad rozpoznawalnością jej dorobku, a zaproponowana wersja hasła ma charakter zarazem popularyzatorski i porządkujący.

W tym ujęciu końcowa część tomu pokazuje, że dydaktyka historii nie ogranicza się do refleksji akademickiej, lecz obejmuje także doświadczenie nauczycielskie, praktykę kształcenia, analizę realnych narzędzi pracy dydaktycznej oraz działania na rzecz obecności tej subdyscypliny w szerszym obiegu społecznym. Dla nauczycieli książka może więc stanowić nie tylko źródło wiedzy o środowisku i jego dorobku, lecz także inspirację do refleksji nad własną drogą zawodową oraz miejscem dydaktyki historii w przestrzeni edukacyjnej i publicznej.

Jednym z największych atutów tomu jest jego reprezentatywność. Redaktorom udało się zgromadzić teksty autorów pracujących w różnych ośrodkach akademickich i reprezentujących różne pokolenia badaczy. Publikacja oddaje zatem rzeczywiste zróżnicowanie środowiska oraz wielość podejmowanych w jego ramach tematów. Pokazuje dydaktykę historii jako dziedzinę rozwijającą się na styku badań naukowych, praktyki szkolnej oraz działalności organizacyjnej i popularyzatorskiej.

Na podkreślenie zasługuje także pluralizm formalny. Poszczególne artykuły różnią się pod względem objętości, struktury i stylu narracji. W części tekstów dominuje analiza problemowa, w innych – charakter dokumentacyjny lub wspomnieniowy. Prowadzi to momentami do pewnej

nierówności poziomu opracowań oraz do przewagi narracji opisowej nad interpretacyjną. Nie stanowi to jednak zasadniczej słabości publikacji, która z założenia ma charakter panoramy środowiska.

Zgodnie z przyjętą koncepcją dominują ujęcia historyczno-instytucjonalne, natomiast stosunkowo niewiele miejsca poświęcono analizie współczesnych procesów dydaktycznych zachodzących w szkole. W mniejszym stopniu obecne są badania nad kompetencjami historycznymi uczniów, efektywnością metod nauczania czy praktyką pracy w klasie. Ograniczony jest także wymiar porównawczy i międzynarodowy. Można jednak uznać, że publikacja świadomie koncentruje się na rekonstrukcji dorobku krajowego, a wskazane braki wyznaczają raczej kierunki dalszych badań, niż stanowią zasadnicze niedostatki.

Istotnym walorem książki jest jej wymiar środowiskowy i integracyjny. Tom pokazuje skalę aktywności dydaktyków historii, ich zaangażowanie w kształcenie nauczycieli, działalność konferencyjną, współpracę z instytucjami edukacyjnymi oraz udział w pracach nad programami nauczania i podręcznikami. W tym sensie publikacja nie tylko dokumentuje przeszłość i teraźniejszość, ale także wzmacnia poczucie wspólnoty zawodowej oraz świadomość znaczenia dydaktyki historii jako odrębnej subdyscypliny.

Podsumowując, *Dydaktyka historii w Polsce – dzieje i twórcy* jest publikacją o dużym znaczeniu naukowym i środowiskowym. Stanowi obszerną, dobrze udokumentowaną syntezę rozwoju polskiej dydaktyki historii, ważne kompendium wiedzy o jej twórcach i ośrodkach oraz cenne źródło do dalszych badań. Dla nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie książka może być inspiracją do pogłębionej refleksji nad własną praktyką zawodową i nad miejscem edukacji historycznej w systemie szkolnym. Dla osób kształcących nauczycieli oraz dla badaczy stanowi istotny punkt odniesienia i ważny krok w kierunku pełniejszego rozpoznania dorobku oraz wyzwań stojących przed dydaktyką historii w Polsce.

Piotr Trojański – dr hab., prof. UKEN, historyk i dydaktyk historii, pracownik Instytutu Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zajmuje się historią XX w., ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Zagłady i relacji polsko-żydowskich, a także problematyką edukacji historycznej i pamięci o Holokauście. Autor i współautor publikacji naukowych oraz materiałów dydaktycznych z zakresu historii najnowszej i dydaktyki historii, w tym współautor książki *Holokaust – (nie)odrobiona lekcja historii* (Kraków-Warszawa 2023). Uczestniczy w projektach badawczych i edukacyjnych poświęconych nauczaniu o Zagładzie oraz upowszechnianiu wiedzy o historii XX wieku. Członek Komisji Historii w Przestrzeni Publicznej Polskiej Akademii Nauk.
e-mail: piotr.trojanski@uken.krakow.pl

Edyta Ślęzak

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0009-0003-9005-0035

Wiadomości Historyczne
nr 1/2026, s. 175–183
ISSN 0511-9162

Młodzi dydaktycy i pytania o to, jak uczyć historii w epoce AI, gier i fake newsów

Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii – teoria i praktyka z perspektywy „pokolenia Z”. Materiały II Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii, red. L. Drożdż, A. Maksim, Opole 2025, ss. 152

Recenzowany tom stanowi interesującą i potrzebną publikację z zakresu współczesnej dydaktyki historii. Jego podstawową zaletą jest trafne uchwycenie momentu przemian, w którym znalazła się edukacja historyczna. Z jednej strony poddana presji gwałtownych zmian technologicznych, z drugiej zaś zmuszona do redefinicji własnych metod, języka i narzędzi wobec nowych oczekiwań uczniów oraz studentów. Redaktorzy tomu słusznie osadzili całość w formule pytania „rewolucja czy ewolucja?”, ponieważ publikacja nie daje jednej, zamkniętej odpowiedzi, lecz pokazuje szereg procesów, napięć i propozycji dydaktycznych, które razem składają się na aktualny obraz refleksji nad nauczaniem historii. We wstępie oraz zakończeniu wyraźnie podkreślono, że chodzi nie tylko o opis zmian, lecz także o oddanie głosu młodemu pokoleniu badaczy, którzy sami współtworzą środowisko edukacyjne i są szczególnie predestynowani do diagnozowania potrzeb współczesnych uczniów.

Od strony merytorycznej tom należy ocenić wysoko. Jego główny walor polega na tym, że podejmuje zagadnienia aktualne i ważne dla nauczania, w tym historii, takie jak wykorzystanie sztucznej inteligencji, aplikacji mobilnych, gier planszowych i komputerowych, seriali, stron i profili internetowych, historii regionalnej, historii gospodarczej, edukacji obywatelskiej,

pozapodręcznikowych źródeł wiedzy uczniów oraz problematyki fake newsów i fact-checkingu¹. Nie są to tematy dobrane przypadkowo. Tworzą one spójny obraz tego, jak dalece edukacja historyczna przekracza dziś tradycyjne ujęcie lekcji opartej wyłącznie na podręczniku i wykładzie nauczyciela. Zakończenie tomu uwypukla kilka wspólnych wniosków płynących z zebranych tekstów, w tym konieczność stałej adaptacji dydaktyki historii do zmian technologicznych, potrzebę rozwijania krytycznego myślenia, znaczenie interdyscyplinarności oraz przesunięcie roli nauczyciela z pozycji dostarczyciela wiedzy ku roli przewodnika i moderatora procesu uczenia się.

Na szczególne uznanie zasługuje oryginalność perspektywy badawczej. Redaktorzy słusznie zaakcentowali, że autorami tekstów są przede wszystkim studenci, doktoranci i młodzi nauczyciele reprezentujący różne ośrodki akademickie. Ta „świeżość spojrzenia” nie jest tu jedynie hasłem promocyjnym, ale realnie przekłada się na dobór tematów i sposób prowadzenia narracji. W recenzowanym tomie widać, że młodzi badacze nie tylko opisują współczesne narzędzia

¹ O istotności tych zjawisk pisali autorzy podręcznika akademickiego *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. D. Konieczka-Słowińska, Warszawa 2023.

dydaktyczne, lecz także próbują uchwycić zmieniające się sposoby funkcjonowania ucznia w kulturze cyfrowej, medialnej i wizualnej. Dzięki temu publikacja wnosi do literatury przedmiotu ważny komponent generacyjny, tak że nie jest to kolejny tom powtarzający rozpoznania dobrze już ugruntowane, ale raczej zbiór propozycji i prób diagnozy obszarów, które dopiero stają się centralne dla refleksji dydaktyczno-historycznej. W tym sensie wartość naukowa tomu nie wynika wyłącznie z nowości tematów, lecz również z połączenia obserwacji praktycznych, doświadczeń edukacyjnych i wstępnych badań empirycznych.

Ocena metodologiczna publikacji jest bardziej zniuansowana. Nie jest to tom jednolity metodologicznie, co w przypadku publikacji pokongresowej jest do pewnego stopnia naturalne. Obok artykułów o charakterze przeglądowym i koncepcyjnym znajdują się tu teksty bardziej analityczne oraz takie, które odwołują się do badań własnych, przede wszystkim ankietowych. W części artykułów metodologia została przedstawiona jasno, a autorzy potrafią określić przedmiot analizy, cel tekstu i ograniczenia własnych ustaleń. Dotyczy to zwłaszcza prac odnoszących się do badań nad edukacją obywatelską, źródłami wiedzy historycznej uczniów czy też problemem dezinformacji oraz praktyki fact-checkingu. Z drugiej jednak strony część tekstów ma charakter raczej problemowy, eseistyczny lub postulatywny. Nie musi to być samo w sobie wadą, ale w kilku przypadkach widać brak pełniejszego uporządkowania warsztatu, w tym precyzyjnego sformułowania pytań badawczych, jednoznacznego rozróżnienia między opisem a interpretacją czy też bardziej konsekwentnego osadzenia w istniejącym stanie badań.

W tym miejscu trzeba jednak zaznaczyć rzecz istotną. Otóż publikacja z założenia dokumentuje kongres studencko-doktorancki, a więc jest także świadectwem procesu formowania się młodego środowiska dydaktyków historii. W takim ujęciu pewna nierówność metodologiczna nie przekreśla wartości tomu, lecz raczej ujawnia jego rzeczywisty, warsztatowy charakter. Czytelnik otrzymuje bowiem nie wyłącznie gotowe, dojrzałe rozprawy, ale także zapis środowiskowego momentu przejścia od pierwszych prób badawczych ku pełniejszym projektom naukowym. To, co mogłoby zostać uznane za słabość

edytorską, można równocześnie odczytać jako walor dokumentacyjny i rozwojowy, pod warunkiem, że tom będzie interpretowany zgodnie z własną formułą gatunkową.

Na pozytywną ocenę zasługuje kompozycja całości. Układ tomu odpowiada kolejności wystąpień kongresowych, co nadaje publikacji wyraźny rytm i porządek. Równocześnie nie jest to układ przypadkowy, ponieważ kolejne teksty, od narzędzi cyfrowych przez gry i kulturę popularną po historię lokalną, interdyscyplinarność oraz badania nad współczesną edukacją historyczną i obywatelską, nadają mu logiczny charakter. Zarówno wstęp Danuty Konieczki-Śliwińskiej, jak i zakończenie przygotowane przez redaktorów – Leokadię Drożdż i Arkadiusza Maksima pomagają czytelnikowi zrozumieć sens tej kompozycji i wpisują poszczególne artykuły w szerszą opowieść o kondycji dydaktyki historii w Polsce. Indeks osobowy dodatkowo wzmacnia naukowy charakter publikacji.

W odniesieniu do stylu i języka należy stwierdzić, że tom jest komunikatywny, a w większości tekstów zachowano poprawny rejestr naukowy. Niewątpliwą zaletą jest przystępność narracji. Autorzy nie zamykają się w hermetycznym żargonie, dzięki czemu publikacja może zainteresować nie tylko badaczy dydaktyki historii, lecz również czynnych nauczycieli, studentów przygotowujących się do zawodu oraz osoby zajmujące się edukacją regionalną czy obywatelską. Taka dostępność nie oznacza jednak pełnej stylistycznej jednorodności. Ponieważ mamy do czynienia z tomem wieloautorskim, widoczne są różnice w poziomie akademickiego opracowania tekstów, w sposobie prowadzenia narracji, a niekiedy także w proporcjach między częścią opisową i analityczną.

Ocena bazy źródłowej jest pozytywna, ale z zastrzeżeniami. Niewątpliwie autorzy podejmują aktualne tematy i sięgają po literaturę, raporty, publikacje internetowe oraz przykłady praktyk edukacyjnych adekwatne do omawianych zagadnień. Dotyczy to zwłaszcza tekstów o AI, aplikacjach mobilnych czy fact-checkingu, gdzie aktualność źródeł jest warunkiem sensowności samej analizy. Z drugiej strony w części artykułów bibliografia ma charakter dość ograniczony i nie zawsze w pełni wyczerpuje możliwe odniesienia do literatury przedmiotu. Bywa, że

autorzy opierają wywód na kilku pozycjach dobrze dobranych, ale niewystarczających dla pogłębionego opracowania problemu. W tekstach o bardziej pionierskim lub przeglądowym charakterze można to częściowo usprawiedliwić, jednak w publikacji naukowej pożądanymi byłyby mocniejsze zakorzenienie w krajowej i zagranicznej literaturze dydaktycznej. W szczególności należałoby zwrócić większą uwagę na systematyczne wykorzystywanie klasycznych prac z zakresu dydaktyki historii oraz na bardziej krytyczne zestawianie literatury pedagogicznej z materiałem odnoszącym się do nowych mediów i kultury popularnej.

Jednym z najmocniejszych punktów tomu jest jego zgodność z profilem współczesnych czasopism zajmujących się dydaktyką historii, edukacją obywatelską i kulturą historyczną. Publikacja odpowiada na pytania, które mają dziś wysoki potencjał, w tym jak nauczać historii w świecie sztucznej inteligencji, jak wykorzystywać media i gry bez popadania w powierzchowną atrakcyjność, jak uczyć krytycyzmu wobec informacji, jak łączyć historię szkolną z doświadczeniem lokalnym i obywatelskim. Dzięki temu tom może zainteresować zarówno odbiorcę stricte akademickiego, jak i nauczyciela poszukującego inspiracji dydaktycznych. Wartością dodatkową jest to, że publikacja nie ogranicza się do czysto teoretycznych rozważań, lecz wielokrotnie schodzi na poziom konkretnych rozwiązań możliwych do zastosowania w praktyce szkolnej.

Aspekty etyczne nie budzą zastrzeżeń. Z lektury tomu nie wynikają przesłanki wskazujące na plagiat, zduplikowaną publikację czy manipulację danymi. Przeciwnie, całość ma charakter jawnie środowiskowy i pokongresowy, a redaktorzy otwarcie informują o genezie tekstów, ich autorach i formule publikacji. Nie ma tutaj również naruszeń etyki badawczej w prezentacji materiału. W przypadku artykułów opartych na badaniach ankietowych warto byłoby w przyszłości szerzej doprecyzowywać informacje o doborze próby, narzędziach badawczych oraz ograniczeniach badania, ale jest to uwaga metodologiczna, nie etyczna.

W tej części recenzji omówione zostaną poszczególne teksty. I tak, artykuł Kamili Kościszko *AI jako narzędzie dydaktyczne pomagające uczniom w uczeniu się historii* podejmuje

temat wyjątkowo aktualny i niewątpliwie ważny dla współczesnej edukacji. Autorka rozpoczyna od krótkiego zarysu rozwoju sztucznej inteligencji, a następnie przechodzi do jej możliwych zastosowań w procesie uczenia się historii, wskazując zarówno potencjał wspierający, jak i zagrożenia związane z niekontrolowanym korzystaniem z modeli językowych. Pozytywnie należy ocenić próbę osadzenia rozważań w raportach i przykładach odnoszących się do realnych zastosowań edukacyjnych. Cenne są zwłaszcza fragmenty poświęcone wsparciu uczniów z trudnościami, uczniów-imigrantów oraz potrzebie krytycznej weryfikacji treści generowanych przez AI. Zarazem tekst ma charakter przede wszystkim przeglądowo-postulatywny. W przyszłości warto byłoby pogłębić go o wyraźniej sformułowane pytania badawcze, bardziej rozbudowaną literaturę naukową oraz o silniejsze odniesienie do konkretnych kompetencji historycznych rozwijanych dzięki wykorzystaniu AI. Mimo to artykuł należy uznać za potrzebny i inspirujący, ponieważ otwiera w tomie ważny wątek relacji między dydaktyką historii a nowymi technologiami.

Tekst Michała Hankusa *Aplikacje mobilne w edukacji historycznej na przykładzie Goosechase, Padlet i Mentimeter* stanowi udaną próbę połączenia refleksji teoretycznej z praktyką dydaktyczną. Autor nie ogranicza się do opisu samych aplikacji, ale proponuje konkretne scenariusze ich wykorzystania na lekcji historii i podczas działań terenowych. To duża zaleta, ponieważ artykuł ma walor nie tylko poznawczy, lecz również metodyczny. Przedstawione przykłady pracy z mapą, zadaniami zespołowymi, wirtualnym spacerem czy informacją zwrotną pokazują, że autor dobrze rozumie szkolny kontekst użycia technologii. Jednocześnie artykuł zachowuje umiar i nie popada w technologiczną bezkrytyczność, podkreślając, że nowoczesne aplikacje powinny wspierać, a nie zastępować tradycyjne metody nauczania. Pewnym ograniczeniem pozostaje to, że tekst ma charakter raczej aplikacyjny niż badawczy. Można byłoby oczekiwać pełniejszego odniesienia do badań nad skutecznością takich narzędzi w dydaktyce historii, jednak jako artykuł o wyraźnym profilu praktycznym spełnia on swoją rolę bardzo dobrze.

Artykuł Marka Blachy „*Akcja protestacja*”, czyli *kilka sugestii na temat projektowania historycznej gry planszowej* należy do najciekawszych i najbardziej oryginalnych tekstów w całym tomie. Autor nie tylko omawia edukacyjny potencjał gier planszowych, ale czyni to z perspektywy własnego doświadczenia projektowego, przedstawiając proces tworzenia gry osadzonej w realiach oporu społecznego w PRL. Na szczególne uznanie zasługuje połączenie refleksji nad mechaniką gry z pytaniem o historyczność medium oraz o to, jak przełożyć procesy historyczne na angażujące doświadczenie edukacyjne. Tekst wykracza poza prosty opis pomysłu dydaktycznego i staje się interesującym głosem w debacie nad tym, jak gry mogą wspierać rozwijanie empatii historycznej, rozumienia mechanizmów społecznych i myślenia procesualnego. Autor wykazuje się dobrą orientacją zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w teorii gier planszowych. To jeden z bardziej dojrzałych metodologicznie i koncepcyjnie artykułów w tomie.

Teksty Martyny Niedźwiedź i Hanny Rapackiej, poświęcone odpowiednio grom *Kolejka* oraz *Pantu nie stał*, tworzą interesujący miniblok tematyczny dotyczący dydaktycznego wykorzystania gier planszowych w nauczaniu historii najnowszej. Ich mocną stroną jest koncentracja na konkretnych narzędziach, dobrze rozpoznawalnych i łatwych do zastosowania w praktyce szkolnej. Oba artykuły pokazują, że gry planszowe mogą nie tylko uatrakcyjnić lekcję, ale także pomagać uczniom lepiej zrozumieć realia życia codziennego w PRL, w tym mechanizmy niedoboru, absurdu systemowego i społecznych strategii przystosowawczych. Z punktu widzenia dydaktyki historii szczególnie wartościowe jest to, że autorki próbują wydobyć z rozgrywki nie tylko element zabawy, lecz również potencjał interpretacyjny. Można jednak zaznaczyć, że oba teksty zyskałyby na jeszcze wyraźniejszym powiązaniu analizy gry z kategoriami dydaktycznymi, takimi jak cele operacyjne, typy kompetencji uczniowskich czy możliwe trudności interpretacyjne uczniów. Mimo tego są to teksty użyteczne i dobrze wpisujące się w profil tomu.

Artykuł Dawida Musialika *Rola gier z gatunku grand strategy w edukacji historycznej* podejmuje temat bardzo interesujący, a w polskiej literaturze dydaktycznej wciąż stosunkowo słabo

rozpoznany. Sam wybór przedmiotu analizy należy ocenić wysoko, ponieważ gry strategiczne oferują wyjątkowo szerokie możliwości myślenia o procesach historycznych, zależnościach geopolitycznych, gospodarce, dyplomacji i długim trwaniu. Dużą zaletą tego typu rozważań jest potencjał do przekraczania czysto faktograficznego nauczania historii. Jednocześnie jest to zagadnienie trudne, ponieważ wymaga od autora i nauczyciela dużej ostrożności: gry strategiczne mogą bowiem równie dobrze wspierać myślenie historyczne, jak i wzmacniać uproszczenia, determinizm czy ahistoryczne modele działania. Dlatego właśnie tekst Musialika ma dużą wartość jako głos otwierający temat, choć warto byłoby w przyszłości rozbudować go o bardziej systematyczną analizę zagrożeń, granic symulacji historycznej i ryzyka nadmiernego utożsamiania logiki gry z logiką realnego procesu dziejowego.

Tekst Moniki Sobczak *Edukacyjny potencjał serialu „Peaky Blinders” i jego wykorzystanie na lekcjach historii* pokazuje, że autorzy tomu chcą traktować kulturę popularną jako pełnoprawny obszar refleksji dydaktycznej. Jest to kierunek bardzo potrzebny, ponieważ współczesny uczeń w dużej mierze buduje swoją wyobraźnię historyczną właśnie poprzez obrazy filmowe i serialowe. Artykuł ma niewątpliwą wartość aktualności oraz dobrze wpisuje się w dyskusje nad edukacją audiowizualną. Jego mocną stroną jest zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania popularnego serialu nie jako prostego źródła wiedzy, lecz jako punktu wyjścia do rozmowy o realiach epoki, sposobach kreowania przeszłości i różnicy między atrakcyjną narracją a rekonstrukcją historyczną. Przy dalszym dopracowaniu tekst mógłby jednak zyskać na silniejszym osadzeniu w badaniach nad filmem i serialem historycznym oraz w refleksji nad edukacją medialną. Obecnie stanowi raczej obiecujący rekonesans niż wyczerpujące studium.

Artykuł Cezarego Ruchały *Wykorzystanie przestrzeni internetowej w nauczaniu historii regionalnej ziemi sądeckiej* należy uznać za ważny z punktu widzenia edukacji regionalnej i lokalnej. Jego zaletą jest połączenie narzędzi cyfrowych z historią najbliższego otoczenia ucznia. W praktyce dydaktycznej właśnie tego rodzaju działania często przynoszą bardzo dobre efekty, ponieważ pozwalają uczniom odkrywać, że historia nie

jest wyłącznie odległą narracją podręcznikową, ale może być obecna w ich własnym krajobrazie kulturowym i pamięci lokalnej. Tekst dobrze pokazuje możliwości wykorzystania przestrzeni internetowej do wspierania nauczania regionalnego, a przy tym wzmacnia istotny w tomie wątek decentralizacji edukacji historycznej. Warto byłoby jednak mocniej doprecyzować kryteria doboru materiałów internetowych oraz kwestie ich wiarygodności, co w czasach nadmiaru treści cyfrowych ma znaczenie zasadnicze.

Bartosz Szostek w artykule *Lokalny bohater jako niezrównany przewodnik po przeszłości na przykładzie Jana Kędziora* proponuje bardzo ciekawy model pracy z biografią lokalną. Tekst ten dobrze wpisuje się w nurt dydaktyki mikrohistorii i edukacji osadzonej w miejscu. Jego mocną stroną jest przekonanie, że postać lokalnego bohatera może stać się narzędziem przybliżającym uczniom szersze procesy historyczne. To cenna intuicja dydaktyczna, gdyż właśnie konkretna osoba i doświadczenie jednostkowe często okazują się skutecznym punktem wejścia do historii niż wielkie abstrakcyjne procesy polityczne. Artykuł ma wyraźny potencjał popularyzatorski i edukacyjny. W wymiarze naukowym można byłoby oczekiwać pełniejszego rozwinięcia metodologicznego, zwłaszcza w zakresie funkcji przykładu biograficznego w edukacji historycznej, ale sam kierunek rozważań należy uznać za bardzo trafny.

Artykuł Arkadiusza Maksima *Wykorzystanie historii gospodarczej w edukacji historycznej – jak zainteresować uczniów zagadnieniami ekonomicznymi?* porusza temat niezwykle ważny, a zarazem często marginalizowany w szkolnym nauczaniu historii. Autor słusznie zwraca uwagę, że historia gospodarcza bywa traktowana jako trudna, mało atrakcyjna i zbyt abstrakcyjna dla uczniów, podczas gdy w rzeczywistości dostarcza klucza do rozumienia wielu procesów politycznych i społecznych. Tekst ma dużą wartość dydaktyczną, ponieważ podejmuje próbę przełamania tej bariery i pokazania, jak można wiązać zagadnienia ekonomiczne z doświadczeniem ucznia. To jeden z tych artykułów, które mają potencjał realnie wpłynąć na praktykę szkolną. W przyszłości warte uwagi jest jeszcze silniejsze powiązanie proponowanych rozwiązań z konkretnymi etapami edukacyjnymi i z zapisami

podstawy programowej, ale już obecnie artykuł stanowi ważny głos na rzecz poszerzenia pola dydaktyki historii.

Tekst Jakuba Nowocina *Edukacja obywatelska w Polsce a „pokolenie Alfa” – odpowiedź na wyzwania?* rozszerza problematykę tomu poza ścisłą dydaktykę historii ku edukacji obywatelskiej. Jest to posunięcie uzasadnione, ponieważ współczesne nauczanie historii coraz częściej łączy się z kształtowaniem postaw obywatelskich, kompetencji społecznych i zdolności uczestnictwa w życiu publicznym. Artykuł pokazuje, że dyskusja o „pokoleniu Z” i „pokoleniu Alfa” nie może pomijać przemian modelu obywatelskości. Do zalet należy zaliczyć aktualność problemu oraz próbę odpowiedzi na pytanie, czy polska szkoła rzeczywiście potrafi przygotować młodych ludzi do świadomego uczestnictwa we wspólnocie politycznej. Tekst dobrze współgra z pozostałymi artykułami, choć chwilami jego związek z zasadniczą osią tomu jest nieco luźniejszy niż w przypadku tekstów bezpośrednio osadzonych w dydaktyce historii. Nie jest to jednak wada, lecz raczej poszerzenie perspektywy.

Artykuł Artura Szparagi i Natalii Kowalskiej *Pozapodręcznikowe źródła wiedzy historycznej uczniów szkół ponadpodstawowych. Rekonesans badawczy* należy do tekstów szczególnie cennych, ponieważ opiera się na badawczym rozpoznaniu realnych praktyk uczniowskich. Już sam temat jest trafnie dobrany, ponieważ współczesny uczeń korzysta z bardzo wielu źródeł wiedzy historycznej poza szkołą, a ich wpływ na jego wyobraźnię historyczną jest niejednokrotnie silniejszy niż oddziaływanie podręcznika. Artykuł ma walor diagnostyczny i dobrze wpisuje się w potrzebę badania rzeczywistych nawyków poznawczych młodzieży. Jego mocną stroną jest także to, że nie zatrzymuje się na poziomie intuicji nauczycielskich, lecz podejmuje próbę empirycznego uchwycenia zjawiska. Z metodologicznego punktu widzenia warto byłoby mocniej rozwinąć opis próby badawczej, narzędzia i sposobu interpretacji wyników, jednak już obecnie tekst stanowi wartościowy przyczynek do dalszych badań nad kulturą historyczną młodzieży.

Łukasz Linowski w artykule *Fake newsy a edukacja historyczna – jak uczyć fact-checkingu? Wnioski z badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli* podejmuje jeden

z najpilniejszych problemów współczesnej edukacji. W dobie nadmiaru informacji, dezinformacji i łatwego rozpowszechniania treści zmanipulowanych umiejętność krytycznej weryfikacji przekazów staje się elementarną kompetencją historyczną i obywatelską. Na szczególne uznanie zasługuje to, że autor nie rozważa zagadnienia wyłącznie teoretycznie, lecz odwołuje się do badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli. Dzięki temu tekst ma charakter osadzony w praktyce edukacyjnej i pokazuje realny stan świadomości oraz potrzeb w środowisku szkolnym. Jest to jeden z bardziej aktualnych i użytecznych artykułów w tomie. Zarazem, podobnie jak w innych tekstach badawczych, warto byłoby dopracować bardziej szczegółowy opis procedury badawczej i zakresu reprezentatywności wyników. Nie zmienia to faktu, że artykuł ma dużą wartość poznawczą i praktyczną.

Osobnej wzmianki wymaga *Wstęp* Danuty Konieczki-Śliwińskiej oraz *Zakończenie* Leokadii Drożdż i Arkadiusza Maksima. *Wstęp* bardzo dobrze osadza publikację w kontekście środowiskowym i pokoleniowym, tłumacząc zarówno sens doboru tematu, jak i znaczenie oddania głosu studentom oraz doktorantom. Z kolei *zakończenie* nie pełni wyłącznie funkcji formalnego domknięcia tomu, lecz syntetyzuje najważniejsze problemy i trafnie wydobywa wspólne mianowniki poszczególnych tekstów. Redaktorzy podkreślają w nim, że dydaktyka historii powinna się dziś otwierać na nowe technologie, rozwijać krytyczne myślenie, wzmacniać kompetencje interpretacyjne oraz odpowiadać na wyzwania związane z funkcjonowaniem młodego pokolenia w świecie cyfrowym. Oba teksty

ramowe pełnią ważną funkcję integrującą i nadają całości spójność.

Zatem perspektywa szczegółowa potwierdza wyraźnie spostrzeżenia początkowe. Tom nie jest jednorodny pod względem poziomu dojrzałości naukowej, ale właśnie ta niejednorodność dobrze odsłania jego charakter, będąc zbiorem tekstów młodych autorów, z których część przedstawia już bardzo świadome i dobrze zakotwiczone propozycje badawcze, a część dopiero sygnalizuje kierunki dalszych poszukiwań.

Konkluzję tej recenzji stanowi stwierdzenie, że *Rewolucja czy ewolucja? Dydaktyka historii – teoria i praktyka z perspektywy „pokolenia Z”* jest tomem wartościowym, aktualnym i niewątpliwie potrzebnym. Jego głównymi zaletami są: trafność tematyczna, świeżość perspektywy, środowiskowa reprezentatywność oraz umiejętność połączenia wiedzy teoretycznej z praktyką edukacyjną. Opisywane w każdym tekście możliwości wykorzystania współczesnych narzędzi, metod bądź refleksji nad współczesnymi zjawiskami czy wyzwaniami są atrakcyjne i cenne dla świadomości dydaktyków historii. Słabszą stroną pozostaje nierówny poziom metodologiczny części tekstów i niepełna jednolitość formalna całego tomu, co jednak wynika w znacznej mierze z charakteru publikacji pokongresowej i etapu rozwoju jej autorów. Zauważalny jest również niedobór w odwoływaniu się do klasycznych tekstów dotyczących teorii dydaktyki historii oraz niewystarczająco krytyczne zestawienie publikacji o charakterze pedagogicznym ze źródłami dotyczącymi mediów, co powinno wspierać motywację do rozwoju młodych badaczy w tym zakresie.

Marek Białokur
 Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski
 ORCID: 0000-0002-8475-033X

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2026, s. 181–183
 ISSN 0511-9162

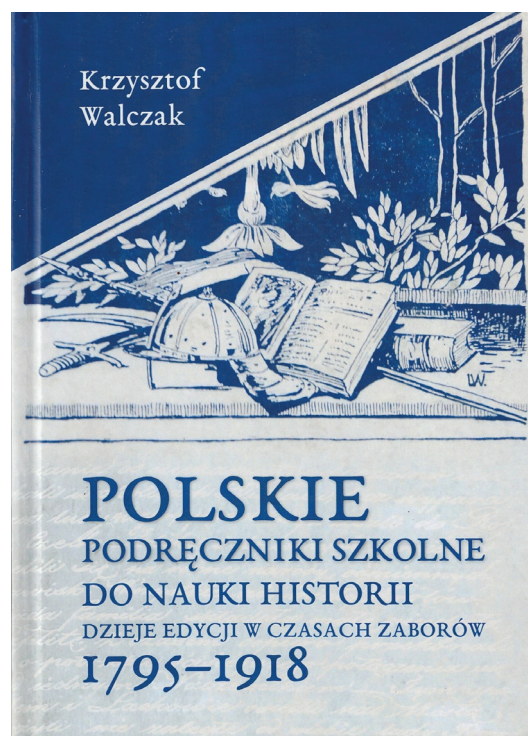
Recenzja książki: Krzysztof Walczak, *Polskie podręczniki szkolne do nauki historii. Dzieje edycji w czasach zaborów 1795–1918*,

Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Kalisz 2025, ss. 672

Historia polskiego szkolnictwa oraz jego znaczenia dla podtrzymywania tożsamości narodowej w okresie zaborów należy do najważniejszych obszarów badań nad dziejami edukacji. W ten nurt bardzo wyraźnie wpisuje się książka Krzysztofa Walczaka *Polskie podręczniki szkolne do nauki historii. Dzieje edycji w czasach zaborów 1795–1918*, która stanowi cenny i dojrzały wkład zarówno do historii edukacji, jak i do badań bibliologicznych oraz dydaktycznych. Autor podjął temat ważny, a zarazem wymagający ogromnej skrupulatności, koncentrując się na dziejach polskich podręczników do nauki historii, ich edycji, obiegu, funkcjonowaniu oraz znaczeniu w warunkach politycznej niewoli.

Na szczególne uznanie zasługuje fakt, że Krzysztof Walczak nie ograniczył się wyłącznie do omówienia treści podręczników ani ich miejsca w szkolnej praktyce nauczania. Ujął je szerzej, jako przedmiot badań z pogranicza historii książki, dziejów edukacji i kultury narodowej. Dzięki temu podręcznik historyczny jawi się w jego pracy nie tylko jako narzędzie dydaktyczne, lecz także jako nośnik pamięci zbiorowej, element formowania świadomości narodowej i jeden z istotnych środków oporu wobec polityki rasyfikacyjnej i germanizacyjnej. Taki sposób ujęcia problemu nadaje książce rangę pracy interdyscyplinarnej, łączącej warsztat historyka, bibliologa i badacza edukacji.

Autor skoncentrował się na podręcznikach wydanych w języku polskim, co należy uznać za



decyzję w pełni uzasadnioną. Pozwoliło to wyodrębnić tę część piśmiennictwa dydaktycznego, która służyła podtrzymywaniu polskiej tożsamości kulturowej i narodowej w czasie, gdy język polski był systemowo ograniczany lub wypierany z edukacji. Książka bardzo przekonująco pokazuje, że ograniczanie dostępu do nauczania historii ojczystej należało do podstawowych narzędzi polityki zaborców. Władze pruskie i rosyjskie konsekwentnie eliminowały z edukacji

treści związane z niepodległą przeszłością Polski, zastępując je narracją podporządkowaną interesom państwa zaborczego. W tym kontekście autor trafnie wydobywa rolę publikacji nieoficjalnych i pomocniczych, które nierzadko przejmowały funkcję właściwych podręczników i stawały się ważnym instrumentem edukacji narodowej.

Jedną z najmocniejszych stron recenzowanej publikacji jest jej bardzo solidna podstawa źródłowa i bibliograficzna. Krzysztof Walczak wykonał ogromną pracę dokumentacyjną, gromadząc i porządkując materiał rozproszony, trudny do uchwycenia i często zachowany jedynie fragmentarycznie. Szczególną wartość ma tu zestawienie polskich podręczników szkolnych do nauki historii z okresu zaborów, które należy uznać za niezwykle użyteczne narzędzie badawcze. Autor nie tylko porządkuje materiał bibliograficzny, ale także wskazuje miejsca przechowywania poszczególnych druków, co w praktyce znacząco ułatwia dalsze badania. Trzeba przy tym pamiętać, że dawne podręczniki szkolne należą do kategorii druków szczególnie narażonych na zniszczenie i zapomnienie. Z racji swego użytkowego charakteru były intensywnie eksploatowane, rzadko trafiały do bibliotek i przez długi czas nie budziły zainteresowania jako obiekty godne archiwizacji. Tym większe znaczenie ma praca autora, który zdołał zrekonstruować znaczną część tego rozproszonego świata dawnej książki szkolnej.

Układ książki został pomyślany w sposób przejrzysty i funkcjonalny. Autor prowadzi czytelnika od szerokiego tła historyczno-oświatowego ku coraz bardziej szczegółowym analizom repertuaru wydawniczego, regionalnego zróżnicowania produkcji podręcznikowej, działalności wydawców, drukarzy i księgarzy, a także funkcjonowania książki historycznej w nauczaniu szkolnym i domowym. Taki porządek wywodu dobrze służy prezentacji materiału i pozwala ujmować zjawisko zarówno w perspektywie politycznej, jak i kulturowej.

Szczególnie wartościowe są partie poświęcone stanowi oświaty na ziemiach polskich w okresie zaborów. Krzysztof Walczak bardzo umiejętnie syntetyzuje skomplikowane procesy historyczne, pokazując, jak zmieniały się warunki nauczania historii w zależności od sytuacji politycznej i działań władz zaborczych. Równocześnie trafnie ukazuje ciągłość polskiej tradycji

edukacyjnej, sięgającej jeszcze dorobku Komisji Edukacji Narodowej i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. To ważny element pracy, ponieważ pozwala lepiej zrozumieć, że podręczniki do historii powstające w XIX wieku nie były zjawiskiem oderwanym, lecz rozwijały się w dłuższym procesie kulturowym i pedagogicznym.

Duże wrażenie robi również analiza ewolucji samych podręczników – ich formy, funkcji, szaty edytorskiej i miejsca w praktyce edukacyjnej. Autor pokazuje, jak z biegiem czasu zmieniało się rozumienie podręcznika historycznego, tj. od książki adresowanej do ograniczonego grona odbiorców ku publikacji przeznaczonej dla coraz szerszych warstw społeczeństwa. Cenny jest także namysł nad materialnym kształtem tych druków – układem kolumny, marginesami, funkcjonalnością i ekonomią wydania. Dzięki temu książka nie zatrzymuje się na poziomie historii idei i programów nauczania, ale dotyka również konkretnego edytorskiego i czytelniczego.

Wysoko należy ocenić sposób, w jaki autor ukazuje regionalne zróżnicowanie ruchu wydawniczego na ziemiach polskich. Książka bardzo dobrze pokazuje odmienność sytuacji w zaborze rosyjskim, pruskim i austriackim, a także na Kresach oraz w środowiskach emigracyjnych. Dzięki temu czytelnik otrzymuje obraz złożony, daleki od uproszczeń. Autor przekonująco pokazuje, że dynamika wydawnicza, dostępność podręczników oraz ich charakter były ściśle uzależnione od polityki oświatowej państw zaborczych, a także od lokalnych warunków społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Bardzo dobrze wypadają również partie poświęcone działalności podręcznikowej na obczyźnie, zwłaszcza w ośrodkach emigracyjnych i w środowiskach polonijnych. Widać w nich szeroką perspektywę badawczą i umiejętność dostrzegania polskiej edukacji historycznej jako zjawiska wykraczającego poza granice ziem zaborowych.

Na osobne podkreślenie zasługuje rozdział poświęcony wydawcom, drukarzom i księgarzom. To jedna z tych części książki, które szczególnie wyraźnie pokazują kompetencje autora jako badacza dziejów książki. Krzysztof Walczak nie ogranicza się do rejestrowania nazwisk i oficyn, lecz odtwarza mechanizmy funkcjonowania rynku wydawniczego, relacje między autorami, edytorami i drukarzami, a także praktyczne

warunki kolportażu podręczników. Dzięki temu podręcznik historyczny ukazany zostaje nie tylko jako tekst, lecz także jako towar, przedmiot obiegu i część szerszego systemu kultury drukowanej. Taki sposób ujęcia zdecydowanie podnosi wartość całego opracowania.

Jednym z największych atutów książki jest umiejętność łączenia szczegółu z syntezą. Autor panuje nad rozległym materiałem, a zarazem nie gubi z pola widzenia pytań najważniejszych, w tym o rolę historii w procesie wychowania narodowego, o funkcjonowanie podręcznika jako narzędzia przekazu pamięci i wartości, o relacje między polityką państw zaborczych a praktyką edukacyjną. Dzięki temu książka nie jest jedynie katalogiem dawnych druków, lecz dojrzałą rozprawą o miejscu podręcznika historycznego w kulturze polskiej XIX i początku XX wieku.

Wysoko ocenić należy także aparat naukowy pracy. Przypisy zostały opracowane starannie i z dużą kulturą naukową, a bibliografia imponuje rozległością oraz porządkiem. Publikację dopełniają indeksy, które znacząco zwiększają jej funkcjonalność i czynią z niej narzędzie bardzo przydatne w dalszych badaniach. Warto również odnotować obecność materiału ilustracyjnego. Reprodukcje podręczników, okładek, portretów autorów i wydawców, a także przedstawienia miejsc związanych z ruchem wydawniczym nie pełnią tu wyłącznie funkcji ozdobnej. Stanowią ważne dopełnienie wywodu i wzmacniają poznawczy walor książki.

Zakończenie pracy ma charakter nie tylko podsumowujący, ale również refleksyjny. Autor przypomina, że podręczniki historii były czymś więcej niż zwykłą pomocą szkolną. W warunkach braku państwowości stawały się nośnikiem języka, kultury i pamięci narodowej. Kształtowały wyobrażenia o przeszłości, przekazywały wzory postaw, a niejednokrotnie także podtrzymywały świadomość wspólnoty. W tym sensie książka Krzysztofa Walczaka jest opowieścią nie tylko o dziejach edycji podręczników, ale również o codziennych, cichych formach trwania polskości w epoce zaborów.

Podsumowując, *Polskie podręczniki szkolne do nauki historii. Dzieje edycji w czasach zaborów 1795–1918* to monografia bardzo wartościowa, rzetelna i potrzebna. Łączy rozległą kwerendę z umiejętnością syntetyzowania materiału, a wysoki poziom merytoryczny idzie tu w parze z dojrzałością interpretacyjną. Książka ma duże znaczenie dla historyków edukacji, bibliologów, badaczy dziejów kultury, a także dla wszystkich zainteresowanych miejscem historii w procesie kształtowania nowoczesnej świadomości narodowej. Jest to praca, która nie tylko porządkuje wiedzę o dawnych podręcznikach szkolnych, ale również przywraca im należne miejsce w historii polskiej edukacji i kultury. Z pełnym przekonaniem należy uznać ją za ważny i trwały wkład w badania nad dziejami oświaty oraz nad rolą książki w podtrzymywaniu polskości w czasach niewoli.