

**160. rocznica  
powstania  
styczniowego**

**Jan Matejko malarz  
polskich dziejów**

**Rok Jadwigi  
Zamoyskiej**

**90. urodziny prof.  
Adama Suchońskiego**

**„Wiadomości  
Historyczne” w latach  
1989–2008**

**I Forum Edukacji  
Historycznej**

**Pracownia Badań nad  
Podręcznikami Historii**

**Mit w historii  
szwedzkiej kawalerii**

**Włodzimierz Tetmajer  
(1861–1923)**

**Konspiracja zbrojna  
1944–1947**

**Hiperinflacja 1923  
w podręcznikach  
historii**

**Archiwum przestrzeń  
edukacji historycznej**



**Rada naukowa:**

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

**Zespół redakcyjny:**

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

**Korekta:**

Wioletta Sytek

**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 2023

ISSN 0511-9162

**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](mailto:pth@ihpan.edu.pl)

# Spis treści

## OD REDAKCJI

- 2** Danuta Konieczka-Śliwińska  
Od Redakcji

## Z KALENDARZA

- 3** Kamil Kartasiński  
**Szesnaście dekad temu. O obchodach 160. rocznicy powstania styczniowego**
- 8** Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski  
**Malarz polskich dziejów. Jan Matejko we współczesnej szkolnej edukacji historycznej. Casus podręczników i zadań w arkuszach maturalnych**
- 29** Małgorzata Cieliczko  
**Rok Jadwigi Zamoyskiej w Bibliotece Kórnickiej**

## ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE

- 37** Barbara Kubis  
**Prometeusz polskiej dydaktyki historii. Profesorowi Adamowi Suchońskiemu z okazji 90. rocznicy urodzin**
- 41** Mateusz Kaczor  
**„Wiadomości Historyczne” w latach 1989–2008 i próba ich charakterystyki w ujęciu dydaktyczno-historycznym**
- 56** Małgorzata Strzelecka  
**Od Toruńskich Spotkań Dydaktycznych do I Forum Edukacji Historycznej**
- 67** Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski  
**Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii. Najmłodsze „dziecko” Instytutu Śląskiego w Opolu**

## KLUCZ DO EPOKI

- 74** Adam Wołoszyn  
**Älgkavalleri – mit w historii szwedzkiej kawalerii?**
- 79** Piotr Hapanowicz  
**Włodzimierz Tetmajer (1861–1923) – zapomniany ojciec Niepodległej**

## FORUM DYDAKTYCZNE

- 89** Arkadiusz Kierys  
**Żołnierze Bezdomni. Głos w sprawie konspiracji zbrojnej 1944–1947**
- 103** Arkadiusz Maksim  
**„Nic nie warto banknoty”. Hiperinflacja 1923 roku w świetle współczesnych polskich szkolnych podręczników historii**

## WZBOGACAMY LEKCJE HISTORII

- 114** Eryk Witas  
**Walka o granice II RP, wojna o Śląsk Cieszyński – koncepcja zajęć w szkole podstawowej**

## ARCHIWUM PRZESTRZENIĄ EDUKACJI HISTORYCZNEJ

- 124** Dorota Bieńkowska  
**Archiwalna fotografia w edukacji uczniów szkół podstawowych**
- 129** Justyna Sowińska  
**Źródła archiwalne w materiałach edukacyjnych. Archiwum Państwowe w Opolu jako miejsce edukacji historycznej – podsumowanie ostatnich 10 lat działalności**

## REKOMENDACJE

- 140** Barbara Techmańska  
**Recenzja podręcznika *Dziedzictwo Ziemi Lubuskiej. Dzieje i kultura*, pod redakcją Bogumiły Burdy i Małgorzaty Szymczak, Zielona Góra 2023**

## Od Redakcji

Oddajemy do Państwa rąk drugi numer półrocznika „Wiadomości Historycznych” w nowej odsłonie. Chcąc upamiętnić ważne rocznice wydarzeń, które przypadają w roku 2023, zamieściliśmy w nim trzy artykuły: jeden poświęcony powstaniu styczniowemu (w tym roku przypada 160. rocznica jego wybuchu), drugi dotyczący malarstwa Jana Matejki (w 185. rocznicę urodzin oraz 130. rocznicę śmierci artysty) oraz trzeci opisujący obchody związane z 100. rocznicą śmierci Jadwigi z Działyńskich Zamoyskiej. Sejm i Senat RP wybrały zarówno Jana Matejkę, jak i Jadwigę Zamoyską na patronów roku 2023.

W listopadzie 2023 roku swoje 90. urodziny obchodził również prof. Adam Suchoński – nestor polskiej dydaktyki historii, dlatego zamieszczamy wspomnieniowy tekst o nim autorstwa prof. Barbary Kubis, a Panu Profesorowi składamy serdeczne życzenia urodzinowe. *Ad multos annos*, Panie Profesorze! W dziale opisującym bieżące wydarzenia środowiska dydaktyczno-historycznego znalazł się także artykuł prof. Małgorzaty Strzeleckiej przypominający historię niezapomnianych Toruńskich Spotkań Dydaktycznych i podsumowujący pierwszą edycję nowego cyklu konferencji, odbywających się pod hasłem „Forum Edukacji Historycznej”. O Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii, nowym ośrodkiem naukowym, który pojawił się na mapie polskiej dydaktyki historii, piszą jej główni pomysłodawcy, zaś Mateusz Kaczor przedstawia

fragment swojej pracy licencjackiej poświęconej analizie treści „Wiadomości Historycznych”.

W pozostałych działach naszego czasopisma znalazły się materiały mogące wesprzeć nauczycieli zarówno w przygotowaniu merytorycznym do zajęć z uczniami (artykuły Adama Wołoszyna, Piotra Hapanowicza i Arkadiusza Kierysa), jak i stanowić podpowiedź metodyczną w zaplanowaniu ciekawej lekcji (teksty Arkadiusza Maksima i Eryka Witasa). W tym numerze rekomendujemy także najnowszy podręcznik regionalny poświęcony dziedzictwu Ziemi Lubuskiej, przygotowany pod redakcją prof. Bogumiły Burdy i dr Małgorzaty Szymczak z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Pozwolę sobie zwrócić Państwa uwagę również na pewną nowość „Wiadomości Historycznych”, czyli dział pt. „Archiwum przestrzenią edukacji historycznej”. Umieściliśmy w nim teksty dwóch wystąpień wygłoszonych podczas I Forum Edukacji Historycznej, które odbyło się w dniach 8–9 września 2023 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W kolejnych numerach będziemy publikować dalsze wystąpienia, aby przybliżyć naszym Czytelnikom te niezwykle ciekawe głosy, jakie pojawiły się podczas toruńskiego Forum.

Życzę przyjemnej lektury!

*Danuta Konieczka-Sławińska*  
redaktor naczelna  
„Wiadomości Historycznych”

## Szesnaście dekad temu. O obchodach 160. rocznicy powstania styczniowego

W styczniu 2023 roku miała miejsce inauguracja dwuletnich obchodów 160. rocznicy powstania styczniowego – najdłuższego polskiego zrywu niepodległościowego przeciwko rosyjskiemu zaborcy w XIX wieku. Koniec 2023 roku jest dobrym czasem na podsumowanie wybranych akcji, które zostały zrealizowane w ramach państwowych oraz lokalnych obchodów tego ważnego wydarzenia w historii Polski.

### Pierwsze inicjatywy

5 października 2022 roku Biuro „Niepodległa” otworzyło nabór wniosków do programu dotacyjnego „Powstanie Styczniowe 1863–1864”. Założeniem programu było m.in. „wspieranie społeczności lokalnych w obchodach rocznicy oraz popularyzacja wiedzy na temat organizacji, przebiegu oraz skutków Powstania Styczniowego w kontekście budowania nowoczesnej tożsamości narodowej, politycznej i kulturowej”<sup>1</sup>. W programie mogły wziąć udział samorządowe instytucje kultury oraz organizacje pozarządowe. Dofinansowanie otrzymało ostatecznie 130 wnioskodawców – 85 samorządowych instytucji kultury i 45 NGO. 1 września 2023 roku ogłoszono drugą edycję programu na rok 2024. Podobny program dotacyjny został także ogłoszony w styczniu 2023 roku przez Ministerstwo Obrony Narodowej.

<sup>1</sup> <https://niepodlegla.gov.pl/aktualnosci/nabor-donowego-programu-dotacyjnego-powstanie-styczniowe-1863-1864/> [dostęp: 10.11.2023].

Pierwsze wydarzenia upamiętniające powstanie odbyły się już w listopadzie 2022 roku. Muzeum Narodowe w Krakowie zorganizowało wystawę *Powstanie styczniowe. W 160. rocznicę zrywu*, na której zaprezentowano pamiątki po powstańcach styczniowych (m.in. broń insurgentów), sztandary ze zbiorów muzealnych oraz bogatą ikonografię. Inną nawiązującą pośrednio do tematyki powstańczej ekspozycję przygotował Żydowski Instytut Historyczny. Wystawa pt. *Ramię przy ramieniu? Żydzi w polskich dążeniach niepodległościowych 1794–1918* opowiadała m.in. o udziale w powstaniu styczniowym Polaków żydowskiego pochodzenia.

### Obchody państwowe

Uroczysta inauguracja obchodów 160. rocznicy powstania styczniowego miała miejsce 3 stycznia 2023 roku, w rocznicę zapowiedzi przez Komitet Centralny Narodowy wybuchu powstania. Na konferencji prasowej z udziałem wicepremiera i ministra kultury i dziedzictwa narodowego (MKiDN) Piotra Glińskiego, dyrektora Biura „Niepodległa” Wojciecha Kierejczyka oraz pełnomocnika MKiDN ds. obchodów rocznicy Powstania Styczniowego Wojciecha Kalwata, przedstawiano szeroki program działań związanych z upamiętnieniem rocznicy. Szczegółowy plan obchodów został przygotowany przez Muzeum Historii Polski, uwzględniono w nim zaangażowanie także innych instytucji.

W upamiętnienie powstania styczniowego włączył się Narodowy Bank Polski, wprowadzając

16 stycznia 2023 roku do obiegu monetę „160. rocznica Powstania Styczniowego” (srebrną o nominale 20 zł oraz złotą o nominale 200 zł). Jak możemy przeczytać z ulotki informacyjnej dotyczącej tychże numizmatów:

Na rewersie monety złotej, w centralnej części, widnieje panoplium z elementami uzbrojenia i sztandarami oraz trójdzielny herbem powstańczym z ukoronowanym Orłem Białym, litewską Pogonią oraz Michałem Archaniołem symbolizującym Ruś. Przedstawiony wizerunek jest fragmentem sztandaru z okresu Powstania Styczniowego (wizerunek z Muzeum Wojska Polskiego w Warszawie). Na rewersie monety srebrnej widać fragment rysunku Walerego Eljasza-Radzikowskiego *Patrol powstańczy z 1863 r.* przedstawiający grupę polskich powstańców. Z lewej strony umieszczono pieczęć Rządu Narodowego z ukoronowanym trójdzielny herbem z Orłem, Pogonią i Michałem Archaniołem. Wokół herbu biegnie napis RZĄD NARODOWY RÓWNOŚĆ WOLNOŚĆ NIEPODLEGŁOŚĆ. Na awersie monety srebrnej zostały odwzorowane: stylizowany sztandar oraz broń (kosa, szabla, karabin) z okresu Powstania Styczniowego<sup>2</sup>.

22 stycznia 2023 roku w Teatrze Narodowym w Warszawie zorganizowano widowisko *1863 – Ku Wolności*. Był to spektakl łączący utwory muzyczne z epoki wraz z animacjami i filmami historycznymi. W trakcie widowiska zaprezentowano lokalne epizody powstania styczniowego oraz wspomniano wybranych bohaterów, takich jak Romuald Traugutt czy Marian Langiewicz. Wykonano utwory polskich pisarzy i poetów (np. Marii Konopnickiej czy Adama Asnyka) oraz odśpiewano pieśni powstańcze.

Centralne obchody państwowe miały miejsce 23 stycznia 2023 roku na stokach Cytadeli Warszawskiej, w miejscu stracenia ostatniego dyktatora powstania styczniowego R. Traugutta. W uroczystościach wzięli udział m.in. prezydenci Polski i Litwy – Andrzej Duda i Gitanas Nausėda, ambasador Ukrainy w Polsce Wasyl Zwarycz czy przedstawicielka białoruskiej opozycji Swietłana

<sup>2</sup> <https://nbp.pl/rocznica-powstania-styczniowego-na-monetach-nbp/> [dostęp: 10.11.2023].

Cichanouska. W trakcie swojego wystąpienia prezydent RP Andrzej Duda podkreślił wspólne doświadczenia narodu polskiego, ukraińskiego i białoruskiego w walce z rosyjskim imperiaлизmem: „Powiedziałem »nie tylko my, Polacy«. Bo gościmy dzisiaj także naszych sąsiadów, braci z Ukrainy, którzy w tej chwili walczą – znowu z rosyjską nawałą. Jakże ta historia dramatycznie zatacza kręgi. I jakże silnie woła obrony swojej wolności jest wrośnięta w nasze narody. Tak samo jak w naszych sąsiadów i braci Litwinów, tak samo jak w trwających niezłomnie przy woli odzyskania pełnej suwerenności, niepodległości i samostanowienia Białorusinów – przedstawicieli wolnej, niepodległej, suwerennej Białorusi”<sup>3</sup>. W tym samym dniu prezydenci Polski i Litwy wraz z małżonkami zainaugurowali wystawę *Miłość i obowiązki. Powstanie Styczniowe 1863*. Ekspozycja została przygotowana przez muzealników z warszawskiego Zamku Królewskiego we współpracy z Litewskim Muzeum Narodowym w Wilnie oraz Muzeum Wojska Polskiego. Wystawa była prezentowana w okresie od 23 stycznia do 16 kwietnia 2023 roku w Pałacu pod Blachą.

Warto odnotować, że 8 lutego 2023 roku uchwałę upamiętniającą rocznicę powstania podjął Senat Rzeczypospolitej Polskiej. W jej treści nie zabrakło nawiązania do obecnej sytuacji politycznej w Europie: „160 lat po tym zrywie Polacy i Litwini cieszą się wolnością, demokracją i są dumną częścią europejskiej i atlantyckiej wspólnoty. Bohaterski naród ukraiński z bronią w ręku stawia dziś opór – za swoją i naszą wolność – nowej rosyjskiej tyranii zagrażającej Europie. Naród białoruski w warunkach dyktatury walczy dziś politycznie o demokrację, wolność i miejsce w europejskiej wspólnocie narodów”<sup>4</sup>.

### Lokalne inicjatywy

Wymienione powyżej inicjatywy można zaliczyć do najważniejszych państwowych obchodów

<sup>3</sup> <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/wypowiedzi-prezydenta-rp/wystapienia/wystapienie-prezydenta-z-okazji-160-rocznicy-wybuchu-powstania-styczniowego,63812> [dostęp: 10.11.2023].

<sup>4</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20230000198> [dostęp: 10.11.2023].



Rekonstrukcja bitwy pod Grochowiskami w 2023 r. Fot. Kamil Kartasiński

związanych z upamiętnieniem rocznicy powstania styczniowego. Czas na przyjrzenie się wydarzeniom, które były realizowane przez inne podmioty. Zamieszczona w portalu internetowym „Powstanie 1863–1864” mapa obchodów dobrze pokazuje skalę przeróżnych wydarzeń, które towarzyszą upamiętnieniu polskiego zrywu niepodległościowego z lat 1863–1864<sup>5</sup>.

Do najpopularniejszej formy prezentacji dziejów powstania styczniowego należały wszelkiego rodzaju imprezy z udziałem rekonstruktorów; taka „żywa lekcja historii” cieszyła się sporą popularnością wśród widzów. Odtwarzano zarówno największe bitwy z lat 1863–1864, takie jak starcia pod Grochowiskami, Małogoszczem czy bitwa o Sosnowiec, ale nie zapomniano także o mniej znanych potyczkach, do których możemy zaliczyć walki pod Sędziejowicami, Medyką czy Nagoszewem. Wokół rekonstrukcji, która stanowiła zwykle główny punkt programu, organizowano także wydarzenia towarzyszące, takie jak spotkania autorskie, wystawy o powstańczej tematyce, okolicznościowy poczęstunek (często

polegał na spróbowaniu „kuchni powstańczej”) czy różnorodne atrakcje dla najmłodszych. Wśród grup rekonstrukcyjnych, które najczęściej brały udział w takich wydarzeniach, możemy wymienić m.in. grupę rekonstruktorów historycznych (GRH) „9 Kompania 1863”, GRH „Pułk Żuawów Śmierci” czy Stowarzyszenie Historyczne „Gloria Victis”.

Inną, mocno oddziałującą na wyobraźnię odbiorców formę upamiętniania stanowiły murale z motywami powstańczymi. Przedstawmy dwa z nich. Dzieło w Legionowie prezentuje XIX-wieczne realia w Polsce, powiązane z powstaniem styczniowym. Zaprezentowano postacie wybranych bohaterów, fragmenty obrazów, symbole narodowe czy weteranów powstania, którzy dożyli wolnej Polski. Tłumacząc taką kompozycję, autor projektu Rafał Roskowiński wspominał:

Jako całość mural nie jest jedynie przedstawieniem działań zbrojnych powstańców. Opowiada, jakim krajem, mimo że pod zaborem rosyjskim, była tamta Rzeczpospolita. Pokazuje jej klimat, wielonarodowość, koloryt. Ukazuje polskie dwory, stroje, atmosferę tamtych dni

<sup>5</sup> <https://powstanie1863-64.pl/> [dostęp: 10.11.2023].



2. Oficjalne logo obchodów 160. rocznicy powstania styczniowego. Źródło: <https://powstanie1863-64.pl/>

przed powstaniem, w którym właśnie polski dwór szlachecki odegrał ważną rolę. Następnie obraz przechodzi do samego zrywu i powstańców, a symbolicznym tego wyrazem jest pieczęć Rządu Narodowego, zawierającego wyrażenia Orła, Pogoni i św. Michała Archanioła. Biorąc pod uwagę, że mur jest własnością Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, pokazujemy także Jana Karłowicza, Tomasza Winieckiego, Pawła Landerskiego czy Emanuela Szafarczyka, założycieli i funkcjonariuszy Policji Powstańczej. Mural wieńczy cytat z polskim pejzażem i wizerunkami weteranów Powstania Styczniowego, którzy doczekali się wolnej Polski po 1918 roku i otrzymali z rąk Marszałka Józefa Piłsudskiego i Rządu Polskiego stosowne przywileje należne bohaterom w II Rzeczypospolitej. Taka koncepcja ma szeroki wymiar edukacyjny i promuje postawy patriotyczne<sup>6</sup>.

Inny z murali, który powstał w Miechowie, prezentuje sylwetki czterech powstańców walczących na ulicach miasteczka w lutym 1863. Zaprezentowano wizerunki Franciszka Rochebrune, Eustachego Sokalskiego, Antoniego Kozakiewicza oraz Emanuela Moszyńskiego. Dzieło zostało umieszczone na budynku, którego ściana przylega do cmentarza miechowskiego, gdzie znajduje się pomnik poległych powstańców. Inicjator przedsięwzięcia, kierownictwo Muzeum Ziemi

<sup>6</sup> <https://gazetapowiatowa.pl/wiadomosci/legionowo/legionowo-mural-przy-ul-piaskowej-upamietni-powstanie-styczniowe-rafal-roskowinski-przygotowal-go-wraz-ze-studentami-politechniki-bialostockiej/> [dostęp: 10.11.2023].

Miechowskiej, podkreśliło, że „artysta lubelski Paweł Kurowski w swoim projekcie artystycznym ukazał autentycznych bohaterów bitwy miechowskiej, którzy w pewien sposób symbolizują i reprezentują całą zbiorowość powstańców oddziału ojcowskiego”<sup>7</sup>. Inne, podobne dzieła zostały odsłonięte w Słupcy, Łukowie, Świerzach czy Kleczewie.

Okrągła rocznica powstania styczniowego sprzyjała także organizacji konferencji naukowych. Spotkania naukowców były realizowane m.in. przez Instytut De Republica („Powstanie 1863. Represje i pamięć”), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie („Powstanie styczniowe – przebieg, jego bohaterowie i tradycja”) czy lokalne muzea oraz instytucje kultury. Przeglądając tematykę wygłoszonych referatów, można je podzielić na wystąpienia dotyczące powszechnej historii powstania, działań dyplomatycznych i wojskowych, reakcji poszczególnych grup społecznych na walkę z rosyjskim zaborcą, prezentacji wybranych bohaterów czy ukazania lokalnych wydarzeń z lata 1863–1864. Wykłady o historii powstania miały także charakter prelekcji popularnonaukowych, lekcji i zajęć dla młodzieży czy spotkań autorskich.

W ramach obchodów rocznicy na rynku wydawniczym ukazało się całkiem sporo publikacji, w których omówiona jest historia powstania styczniowego. Przedstawmy kilka z nich. *Powstanie styczniowe (1863–1864). Czas walki, marzeń o wolności i niespełnionych nadziei* autorstwa Alicji Kuleckiej jest zwięzłą monografią dotyczącą powstania, skupiającą się na wątkach polityki rosyjskiej na ziemiach polskich w latach 1860–1864 oraz prezentacji walki powstańczej przez pryzmat kolejnych ekip Rządu Narodowego. Z kolei książka Mirosława Chmielewskiego pt. *Śladami ks. Brzóska* jest przewodnikiem po szlaku bojowym oddziału ks. Stanisława Brzóska, połączonym z esejem historycznym. Publikacja Janusza Jarosławskiego *Szable Powstańców Styczniowych 1863–1864* przedstawia broń białą używaną przez dyktatorów, dowódców i szeregowych powstańców. Tematykę pamięci o jej uczestnikach

<sup>7</sup> <https://www.facebook.com/MuzeumZiemiMiechowskiej/posts/pfbidOGFJkLF9sYr2FjcjNQiguGMZKCeovVKUZaKPuuaGpSSZPqEcNDUChKXrUxPC83BxYsl> [dostęp: 10.11.2023].



podejmuje album Bartosza Biegały i Sławomira Józefiaka *Polsce wolność wróć! Groby wojenne z okresu powstania styczniowego w Wielkopolsce*, który jest wykazem grobów wojennych powstańców styczniowych, znajdujących się na terytorium Wielkopolski. Reprintów lub naukowych opracowań doczekały się także pamiętniki powstańców. Jednym z przykładów takiej książki jest praca autorstwa Jana Kulpińskiego i Adama Malickiego pt. *Tobiem winien miłość, a Ojczyźnie życie. Powstanie styczniowe w Świętokrzyskiem. Wybór wspomnień uczestników walk*.

Formy upamiętnienia przybrały także charakter audiowizualny. W początku 2023 roku miała miejsce premiera filmu fabularnego dotyczącego postaci Anny Henryki Pustowójtówny pt. *Panna opętana*. Projekcja skupiła się na przedstawieniu losów bohaterkiej kurierki Mariana Langiewicza przed wybuchem powstania styczniowego. Należy wspomnieć o audycjach radiowych, jak np. *Powstanie styczniowe. Ostatni zryw Rzeczypospolitej „Trojga Narodów”*, zrealizowanej przez Polskie Radio z Andrzejem Nowakiem. Natomiast Muzeum Historii Polski przygotowało serię podcastów, które dotyczą różnych wątków powstańczych, przedstawiają rozmowy

z ekspertami czy potomkami powstańców styczniowych.

## Podsumowanie

Obchody 160. rocznicy powstania styczniowego obejmują bardzo wiele ciekawych inicjatyw, które przybierają różnorodne formy. Szeroki wachlarz atrakcyjnych przedsięwzięć sprawia, że każdy zainteresowany historią zrywu z lat 1863–1864 może znaleźć coś dla siebie. Jak słusznie napisali Wojciech Kalwat i Sebastian Pawlina: „upływ czasu, ale także charakter powstania sprawiły jednak, że pamięć o nim, sprostowana do kilku haseł, uległa zatarciu. W ten sposób zniknęło wiele elementów niezbędnych do zrozumienia tamtych ludzi i wydarzeń. Okazją do ich przypomnienia jest obchodzona w tym i przyszłym roku 160. rocznica, której towarzyszą obchody w całym kraju”<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> W. Kalwat, S. Pawlina, *160 lat pamięci*, „Tygodnik Powszechny” 2023, nr 37, Dodatek, online: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/160-lat-pamieci-184524> [dostęp: 10.11.2023].

**Kamil Kartasiński** – doktor nauk humanistycznych, absolwent Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, pisarz, publicysta, wykładowca, autor książek i artykułów naukowych. Miłośnik historii powstania styczniowego, a w szczególności dziejów oddziału Żuawów Śmierci. Strona internetowa autora – [kkartasinski.pl](http://kkartasinski.pl).  
e-mail: [kamil.kartasinski@protonmail.com](mailto:kamil.kartasinski@protonmail.com)

**Marek Białokur**

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski  
ORCID: 0000-0002-8475-033X

**Karolina Biedka**

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski  
ORCID: 0000-0002-4836-3383

**Dariusz Gołębiowski**

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski  
ORCID: 0000-0001-6064-4092

Wiadomości Historyczne

nr 2/2023, s. 8–28

ISSN 0511-9162

## **Malarz polskich dziejów. Jan Matejko we współczesnej szkolnej edukacji historycznej. Causus podręczników i zadań w arkuszach maturalnych**

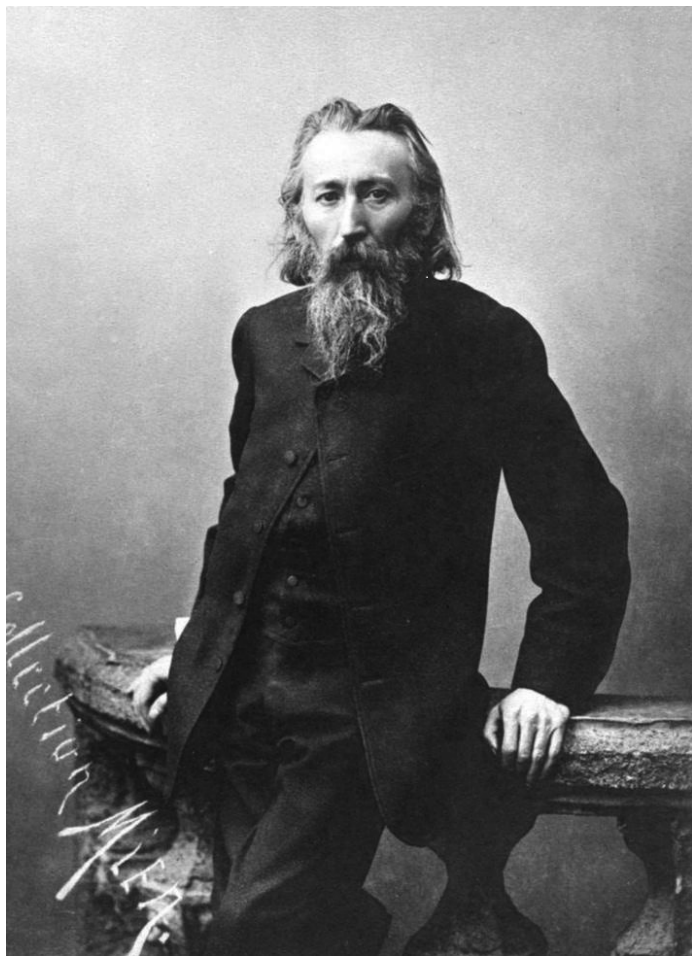
### **Wstęp**

Na przestrzeni wieków sztuka i historia nie-  
rzadko spletały się ze sobą, tworząc niepowtar-  
zalne opowieści o narodowej tożsamości i pa-  
mięci. W Polsce postać Jana Matejki – „malarza  
polskich dziejów”, stanowi istotny punkt odnie-  
sienia w edukacji historycznej. Rok 2023, usta-  
nowiony przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej  
jako Rok Jana Matejki, zbiega się z dwiema zna-  
czącymi rocznicami: 185. rocznicą urodzin oraz  
130. rocznicą śmierci artysty, co stanowi dobrą  
okazję do analizy i refleksji nad jego wpływem  
na kształtowanie świadomości historycznej  
młodych Polaków<sup>1</sup>. Matejko, przez swoją twór-  
czość i zaangażowanie obywatelskie, stał się

symbolem narodowej tożsamości, prezentując  
w swoich dziełach zarówno momenty triumfu,  
jak i tragedie polskiej historii. Współcześnie jego  
obrazy, obecne w podręcznikach i materiałach  
dydaktycznych, odgrywają kluczową rolę w pro-  
cesie edukacji – nie tylko jako wizualizacje epok,  
ale i jako narzędzia kształtujące postawy patrio-  
tyczne i świadomość społeczną.

W prezentowanym artykule jego autorzy pod-  
jęli próbę zbadania, jak obecność dzieł Matejki  
w szkolnych podręcznikach historii i arkuszach  
maturalnych wpływa na percepcję historii Pol-  
ski przez uczniów. Szczególną uwagę poświęcili  
analizie sposobów prezentacji jego obrazów,  
które nie tylko odzwierciedlają przeszłe wy-  
darzenia, ale także oferują bogaty materiał do  
dyskusji wychodzących poza ramy tradycyjnej  
narracji historycznej. W kontekście obchodów  
Roku Jana Matejki badanie to nabiera szczegól-  
nego znaczenia, pozwalając na ocenę aktual-  
nego stanu oraz ewentualnych przemian w uży-  
ciu dzieł tego artysty w edukacji. Rozważania na

<sup>1</sup> Tekst uchwały Senatu Rzeczypospolitej Polskiej  
z 16 listopada 2023 r. o ustanowieniu roku 2023  
Rokiem Jana Matejki zob.: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20220001123/O/M20221123.pdf> [dostęp: 6.11.2023].



Jan Matejko. Fotografia z początku lat 90. XIX wieku, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Matejko#/media/Plik:Jan\\_Matejko.JPG](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Matejko#/media/Plik:Jan_Matejko.JPG)

temat Matejki otwierają również możliwość dyskusji o roli sztuki w kształtowaniu historycznej wyobraźni i tożsamości narodowej, podnosząc pytanie o przyszłość jego spuścizny w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Edukacyjne walory dzieł Jana Matejki w wymiarze historycznym dostrzegane były przez polskich badaczy już na początku XX stulecia. Prace powstałe z intencją przybliżenia czytelnikom dziejów państwa polskiego, czyli w celach edukacyjnych i popularyzatorskich, w wielu przypadkach wzbogacone zostały obrazami Matejki. Dla przykładu *Malowniczy opis Polski* Józefa Chociszewskiego z 1907 roku otwiera kolorowa reprodukcja *Wernyhory*<sup>2</sup>. Dzieła Matejki

<sup>2</sup> J. Chociszewski, *Malowniczy opis Polski, czyli Geografia ojczystego kraju*, wyd. 3 popr. i pomnożone, Inowrocław 1907.

pojawiły się również w *Wiadomościach z dziejów Polski* z 1927 roku autorstwa dr. Jana Dąbrowskiego<sup>3</sup>, w 1931 zaś ukazała się publikacja pod wymownym tytułem *Jan Matejko nauczyciel narodu*. Wydała ją „Księgarnia Polska” Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej. We wstępie czytamy:

My je [obrazy – [przyp. K.B.] oglądamy. One ciągle działają na nas, wzruszają nas i zachwycają, a poruszając nasze uczucia i myśli, niejako kształcą i tworzą dusze nasze. Wywołują one całe szeregi, łańcuchy uczuć i myśli, rozwijających się w nas nieustannie. Obrazy Matejki mówią do nas mową przedziwną, tajemną, z pozoru milczącą, a jednak wymowną i potężną<sup>4</sup>.

Już wówczas doceniano walory poznawcze, kształcące i wychowawcze twórczości Matejki. W XXI wieku nic się nie zmieniło. Obecność jego dzieł w obowiązujących podręcznikach do nauczania historii dla szkoły podstawowej jest znaczna. Sięgając w celach porównawczych do ich poprzedników, zauważyć można, że najbardziej rozpoznawalne obrazy, a także sama postać Matejki jako wybitnego polskiego artysty drugiej połowy XIX wieku są tam również obecne. Analizując je, łatwo dostrzec można ponadto zmianę, jaka zaszła na przestrzeni dziesięcioleci w podejściu do materiału ikonograficznego. W podręcznikach wydanych po II wojnie światowej nakładem Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych ilustracje co prawda wzbogacają warstwę tekstową, jednak jest ich niewiele, są czarno-białe, a w podpisach nie zawsze uwzględniano autora. Tak więc w podręczniku do klasy ósmej szkoły podstawowej z końca lat 40. XX wieku obraz pędzla Matejki *Konstytucja 3 Maja 1791 roku* opatrzony został jedynie opisem: „Uchwalenie konstytucji 3 maja 1791 r.”<sup>5</sup>. Natomiast w podręczniku do szkoły

<sup>3</sup> J. Dąbrowski, *Wiadomości z dziejów Polski*, t. I, Lwów 1927, s. 31, 43, 64, 98, 109.

<sup>4</sup> L. Czerniewski, *Jan Matejko nauczyciel narodu*, Warszawa 1931, s. 7.

<sup>5</sup> T. Landeck, W. Łukaszewicz, H. Wereszycki, J. Willelaume, *Podręcznik historii dla VIII kl. szkoły podstawowej*, red. N. Gąsiorowska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1948, s. 84.

powszechnej z 1947 roku uczniowie spotkać się mogli z dwoma obrazami Matejki, a raczej kopiami w formie rycin – *Bitwą pod Grunwaldem* oraz *Hołdem pruskim*<sup>6</sup>. W tym przypadku pierwsza z prac w podpisie opatrzona została adnotacją „według obrazu Jana Matejki”, druga już nie. Autora uwzględniono jednak w spisie rycin. Zdecydowanie bogatsze pod względem obudowy dydaktycznej w postaci ilustracji są podręczniki powstałe w późniejszych latach, choć nadal nie w wersji kolorowej. W podręczniku do historii dla klasy szóstej zatwierdzonym na rok szkolny 1958/59 i kolejny uczniowie zapoznać się mogli z następującymi obrazami Matejki: *Mikołaj Kopernik*, *Hołd pruski*, *Unia lubelska*, *Wjazd Jana III Sobieskiego do Wiednia*, *Konstytucja 3 Maja 1791 roku*. Tutaj również w podpisach nie pojawiły się oryginalne nazwy poszczególnych dzieł, ale uwzględniono autora<sup>7</sup>. Pojedyncze obrazy Matejki zostały ujęte również w podręczniku do klasy siódmej wydanym w 1966 roku – *Konstytucja 3 Maja 1791 roku* oraz *Autoportret* (ten ostatni przy temacie dotyczącym kultury i oświaty na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku)<sup>8</sup>. Liczne obrazy Matejki jako materiał ilustracyjny, jednak nie zawsze z podaniem autora, pojawiły się również w podręczniku do klasy szóstej. Znalazły się wśród nich portrety władców i książąt polskich oraz *Hołd pruski*, *Unia lubelska*, *Jan Kazimierz na Bielanach*, *Konstytucja 3 Maja 1791 roku*<sup>9</sup>. Przechodząc już do lat 80. XX wieku, w podręczniku do klasy siódmej szkoły podstawowej Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych

(a także w jego późniejszej wersji z 1984 roku<sup>10</sup>) o Matejce w rozdziale dotyczącym kultury polskiej rozwijającej się w Galicji i jej roli w życiu narodu w XIX wieku czytamy:

Szczególną sławę zdobył Jan Matejko (1838–1893) – najwybitniejszy polski malarz historyczny. Swą wielką, bogatą twórczością służył narodowi, podtrzymywaniu na duchu, „pokrzepieniu serc” polskiego społeczeństwa po niedawnej klęsce powstania styczniowego. W wielkich obrazach *Unia Lubelska*, *Batory pod Pskowem*, *Hołd pruski*, *Kościuszko pod Racławicami*, a przede wszystkim *Bitwa pod Grunwaldem* przypominał rodakom wielką przeszłość ojczyzny. Ukazywał potęgę Polski i jej zwycięstwa – zwłaszcza nad poprzednikiem państwa pruskiego – Zakonem Krzyżackim. Natomiast w *Kazaniach Skargi* i *Stańczyku* przedstawił krytyczną zadumę nad naszą przeszłością i przypominał, że w błędach popełnionych przez szlachtę w poprzednich stuleciach tkwiły przyczyny późniejszych nieszczęść i tragedii narodowych. Obrazy Matejki zdobyły ogromną popularność w społeczeństwie polskim i do dziś wpływają na wyobrażenia Polaków o ojczystej przeszłości<sup>11</sup>.

### Podręczniki do historii w szkole podstawowej

Z ostatnim zdaniem ciężko się nie zgodzić, zwłaszcza że stwierdzenie w nim zawarte wydaje się być aktualne również współcześnie. W obowiązujących podręcznikach do nauczania historii prace Jana Matejki pojawiają się bardzo często. Uczniowie mogą poznać je już w klasie czwartej, a następnie w klasie piątej przy tematach dotyczących średniowiecza na ziemiach polskich. W tym przypadku autorzy podręczników chętnie wykorzystywali portrety władców pędzla Matejki. Dzieła mistrza malarstwa historycznego

<sup>6</sup> M. Dłuska, *Z naszych dziejów. Podręcznik historii dla szkoły powszechnej*, red. W. Moszczeńska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1948, s. 79, 121.

<sup>7</sup> W. Hoszowska, *Opowiadania z dziejów Polski, cz. 2: (1505–1864)*, wyd. 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959, s. 47, 59, 73, 129, 202.

<sup>8</sup> S. Szostakowski, *Historia dla klasy VII*, wyd. 3, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 27, 205.

<sup>9</sup> M. Kosman, *Historia. Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 8, 19, 22, 53, 71, 84, 138.

<sup>10</sup> J. Skowronek, *Historia. Do Niepodległej. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 294–295.

<sup>11</sup> Tenże, *Historia dla klasy siódmej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 232–234.

jako materiał ilustracyjny pojawiają się również w kolejnych klasach, aż do klasy siódmej włącznie. Warto przyrzeć się bliżej podręcznikom poszczególnych wydawnictw, aby udowodnić, jak wiele okazji do poznania prac Matejki, a na ich podstawie kształtowania obrazu o minionych wydarzeniach ma młodzież podczas swojej edukacji historycznej.

Uczniowie korzystający z podręczników wydanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe z portretami polskich władców autorstwa Matejki spotykają się już od samego początku nauki historii w klasie czwartej. Wszystkie podręczniki z tej serii są bogato ilustrowane, tym bardziej więc malarskie wyobrażenia mistrza Matejki doskonale wpisują się w wizję autorów stworzenia podręcznika atrakcyjnego pod względem wizualnym. Portret Mieszka I widnieje tu na osi czasu już w drugim rozdziale, niejako wprowadzającym do nauki historii, zatytułowanym *O mierzeniu czasu*<sup>12</sup>. Dalej postaci władców z portretów Matejki (Mieszko i Dobrawa, Bolesław Chrobry, Bolesław Krzywousty, Kazimierz Wielki, Władysław Jagiełło<sup>13</sup>) pojawiają się regularnie przy kolejnych tematach, opatrzone krótkimi opisami. Konsekwentnie w każdym przypadku zaznaczono, kto jest ich autorem. Co więcej, w podręczniku tym znalazły się także inne obrazy Matejki: portret Zawiszy Czarnego, *Potęga Rzeczypospolitej u zenitu*, *Złota Wolność*, *Elekcja R.P. 1573*, polscy magnaci z czasów Stefana Batorego z Janem Zamoyskim czy *Konstytucja 3 Maja 1791 roku*<sup>14</sup>. Nie zabrakło również *Bitwy pod Grunwaldem* umieszczonej w infografice wraz z podpisami odnoszącymi się do najważniejszych uczestników bitwy oraz chorągwi polskiej i krzyżackiej. Autor dodatkowo zwrócił uwagę na symboliczny wymiar dzieła, podkreślając, że wizja Matejki nie jest dokładnym odwzorowaniem wydarzeń z lipca 1410 roku:

Dwaj wojownicy: jeden z toporem w rękę i w kapturze kata na głowie, drugi z włócznią św. Mauricego (nikt nią nie walczył pod Grunwaldem).

<sup>12</sup> T. Małkowski, *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2023, s. 9.

<sup>13</sup> Tamże, s. 40–41, 46, 52, 58, 64.

<sup>14</sup> Tamże, s. 71, 86, 90, 106.



Atelier Jana Matejki, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Matejko#/media/Plik:Atelier\\_Jana\\_Matejki.\\_post\\_1906\\_\(81857191\)\\_\(cropped\).jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Matejko#/media/Plik:Atelier_Jana_Matejki._post_1906_(81857191)_(cropped).jpg)

Matejko wymyślił te postacie, bo chciał pokazać, że klęska Krzyżaków to wykonanie sprawiedliwego wyroku niebios<sup>15</sup>.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden interesujący fakt. Występujące w podręczniku obrazy Matejki są za każdym razem opatrzone podpisem z uwzględnieniem nazwiska autora (podobnie sytuacja wygląda w przypadku prac Wojciecha Kossaka<sup>16</sup>). W innych przypadkach natomiast podpisy zazwyczaj brzmią „portret pochodzi z XIX w.” albo „Portret powstał za życia króla”, „Obraz z XVII w.” itd. Być może zatem autorowi

<sup>15</sup> Tamże, s. 72–73.

<sup>16</sup> Tamże, s. 96, 108, 134.

podręcznika zależało na tym, aby nazwisko Matejki zostało zapamiętane.

Pozostając przy podręcznikach tego samego autora i wydawcy, w klasie piątej młodzież również ma okazję spojrzeć na polskich władców epoki średniowiecza oczyma Matejki. Zamieszczono tu następujące portrety: Dobrawy, Mieszka II, Kazimierza Odnowiciela, Bolesława Śmiałego, Bolesława Krzywoustego, Władysława Wygnąńca, Henryka Brodatego, Kazimierza Wielkiego, Ludwika Węgierskiego, Władysława Jagiełły i Kazimierza Jagiellończyka<sup>17</sup>. Znalazła się tu także infografika „Władcy Polski z dynastii Piastów (do 1138 r.)” z ośmioma władcami polski, koronowanymi i niekoronowanymi. Prawie wszyscy zobrazowani portretami pędzla Matejki, z wyjątkiem księcia Zbigniewa (1102–1108)<sup>18</sup>. Ponadto malarskim wyobrażeniem artysty zobrazowano także bitwę pod Warną<sup>19</sup>.

Podręcznik do klasy szóstej, w którym omawiane są czasy nowożytne, pełen jest obrazów Jana Matejki, w tym również mniej rozpoznawalnych. Mamy tutaj *Hold pruski*, *Śmierć Zygmunta Augusta w Knyszynie*, *Przyjęcie Żydów* (to fikcyjna scena przybycia Żydów na dwór księcia Władysława Hermana pod koniec XI wieku); w temacie dotyczącym gospodarki dawnej Polski i jej mieszkańców znalazł się rysunek Matejki przedstawiający Polskich chłopów z drugiej połowy XVI wieku; dalej kolejne wydarzenia z dziejów Rzeczypospolitej zobrazowane zostały następującymi dziełami mistrza: *Zawieszenie dzwonu Zygmunta na wieży katedry w Krakowie w 1521 r.*, *Zygmunt I [Stary] nadający przywilej szlachectwa profesorom Akademii Krakowskiej*, *Unia Lubelska* (z informacją o tym, że obraz został namalowany z okazji 300-lecia zawarcia unii), *Potęga Rzeczypospolitej u zenitu*. *Złota Wolność*. *Elekcja R.P. 1573* (w tym przypadku nie podano dokładnego tytułu obrazu), rysunek przedstawiający wojsko polsko-litewskie w czasach Stefana Batorego, *Batory pod Pskowem*, *Śluby Jana Kazimierza*, *Rejtan – upadek Polski* oraz

*Konstytucja 3 Maja*<sup>20</sup>. Przy tak bogatej obecności obrazów Matejki dziwić może jedynie fakt, że przy temacie dotyczącym renesansu w Polsce i Wawelu w czasach zygmunto-wskich, gdzie autor poświęcił cały akapit postaci Stańczyka, nie znalazło się jedno z najsłynniejszych dzieł Matejki przedstawiające owego nadwornego błazna.

Przechodząc do podręcznika dla klasy siódmej i tematów poświęconych wiekowi XIX, zauważyć można od razu, że w porównaniu z poprzednimi książkami do nauczania historii Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego w tym przypadku obrazów Matejki mamy bardzo mało. Znalazło się tu tylko dzieło *Wnętrze grobu Kazimierza Wielkiego* z dopiskiem, że artysta był świadkiem odkrycia sarkofagu z trumną, a także krótka informacja o nim samym i jego sztuce:

W Galicji uroczyscie obchodzono rocznice narodowe, np. 500. rocznicę bitwy pod Grunwaldem. Jan Matejko malował obrazy poświęcone historii Polski. Niektóre z nich znasz z podręczników do poprzednich klas, np. *Unię lubelską*. Do dziś wiele wydarzeń z naszej przeszłości wyobrażamy sobie tak, jak ukazał je Jan Matejko<sup>21</sup>.

W podręcznikach wydanych przez wydawnictwo Operon obrazy pędzla Matejki obecne są również już w podręczniku do klasy czwartej. Chrzest Polski został zilustrowany obrazem *Zaprowadzenie chrześcijaństwa* z adnotacją, iż jest to wizja artysty<sup>22</sup>. W kolejnym rozdziale natomiast uczniowie mogą zobaczyć portret Bolesława Chrobrego z pocztu władców Polski Matejki<sup>23</sup>, a zaledwie trzy strony dalej obraz *Koronacja pierwszego króla*<sup>24</sup>. Z kolejnym obrazem artysty, a raczej jego fragmentem przedstawiającym

<sup>17</sup> T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018, s. 140, 154, 156, 157, 159, 166, 171, 186, 194, 197, 209.

<sup>18</sup> Tamże, s. 160.

<sup>19</sup> Tamże, s. 207.

<sup>20</sup> T. Małkowski, *Historia 6. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019, s. 38, 40, 47, 51, 57, 62, 66, 72, 78, 81, 107, 196, 209.

<sup>21</sup> Tenże, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2021, s. 69.

<sup>22</sup> M. Pacholska, W. Zdziabek, *Historia 4. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2017, s. 44.

<sup>23</sup> Tamże, s. 48.

<sup>24</sup> Tamże, s. 51.



Zaprowadzenie chrześcijaństwa R.P. 965 (1889), z cyklu *Dzieje cywilizacji w Polsce*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Matejko#/media/Plik:Matejko\\_Christianization\\_of\\_Poland.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Matejko#/media/Plik:Matejko_Christianization_of_Poland.jpg)

postać Zawiszy Czarnego spotykają się przy temacie bitwy pod Grunwaldem<sup>25</sup>. Następnie odkrycia astronomiczne Mikołaja Kopernika zobrażone zostały pracą Matejki *Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem*<sup>26</sup>. To jednak nie koniec. Po raz kolejny z twórczością Matejki uczniowie korzystający z podręcznika Operonu do klasy czwartej spotykają się przy temacie dotyczącym Jana Zamoyskiego oraz polskiej szlachty. W tym przypadku mają do czynienia z rysunkiem Matejki przedstawiającym wojsko polsko-litewskie podczas wojen z państwem rosyjskim<sup>27</sup>. Następnie w podręczniku pojawia się jeszcze obraz *Uchwalenie Konstytucji 3 Maja*<sup>28</sup>. Dzieła Matejki wykorzystane zostały również przy lekcji powtórzeniowej. W jednym z zadań poproszono uczniów o opisanie ubioru królowej

<sup>25</sup> Tamże, s. 70.

<sup>26</sup> Tamże, s. 72.

<sup>27</sup> Tamże, s. 77.

<sup>28</sup> Tamże, s. 89.

Jadwigi ze zwróceniem uwagi na insygnia królewskie, oczywiście na podstawie portretu namalowanego przez Matejkę. W kolejnym zaś polecono młodzieży nazwać dwa wydarzenia z historii Polski, które zostały upamiętnione na obrazach *Uchwalenie Konstytucji 3 Maja* oraz *Jan Sobieski pod Wiedniem*<sup>29</sup>.

Co ciekawe, w podręczniku do klasy siódmej wydawnictwa Operon brak nie tylko obrazów Matejki, ale także jakiegokolwiek wspomnienia o nim przy temacie, w którym poruszana jest kwestia autonomii galicyjskiej, a co za tym idzie – działalności szkolnictwa wyższego oraz rozwoju kulturalnego. Z artystów z nazwiska wymieniony został jedynie Stanisław Wyspiański, jako dramatopisarz podejmujący w swoich sztukach aktualne problemy społeczne<sup>30</sup>. Jest

<sup>29</sup> Tamże, s. 98.

<sup>30</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2017, s. 81.

to jednak przypadek jednorazowy, jeżeli chodzi o książki do nauczania historii do klasy siódmej.

W podręczniku do klasy czwartej wydawnictwa Grupy MAC Edukacja uczniowie spotykają się z portretami władców polskich autorstwa Matejki – Mieszkem I, Dobrawą, Bolesławem Chrobrym, a także Kazimierzem Wielkim<sup>31</sup>. Znalazł się tu również obraz *Koronacja pierwszego króla*, z podkreśleniem, iż jest to scena symboliczna<sup>32</sup>. W ciekawy sposób w dalszej części podręcznika zestawione zostały ze sobą *Bitwa pod Grunwaldem* i fragment *Roczników* Jana Długosza, w którym opisano wydarzenia z 1410 roku. Autorzy zaznaczyli, że dzieło Matejki jest najsłynniejszym przedstawieniem zwycięskiej bitwy. Znalazły się tam również ćwiczenia, w których poproszono uczniów o odpowiedź na pytanie – „Czy Jan Długosz i Jan Matejko przedstawili ten sam moment bitwy?” oraz o wymienienie elementów uzbrojenia średniowiecznego rycerza na podstawie obu źródeł<sup>33</sup>. Dalej w podręczniku znalazły się jeszcze trzy prace malarskie mistrza, tj. *Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem*, fragment *Uchwalenia Konstytucji 3 Maja* oraz *Sobieski pod Wiedniem*<sup>34</sup>. W pierwszym przypadku portret Kopernika otwiera temat, a uczniów poproszono o wskazanie profesji i zasług Kopernika na podstawie tegoż dzieła. W ostatnim zaś uczniom polecono wskazać osobę Jana III Sobieskiego na obrazie oraz opisać, w jaki sposób został przez artystę przedstawiony. Matejko jako wybitny malarz, którego dzieła podtrzymywały na duchu Polaków w XIX wieku, został również wymieniony w omawianym podręczniku obok Henryka Sienkiewicza, Elizy Orzeszkowej i Bolesława Prusa<sup>35</sup>.

W podręczniku Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych do klasy czwartej znalazło się znacznie mniej dzieł autorstwa Jana Matejki. Pierwsze dwa – portret Władysława Łokietka oraz *Sobieski pod Wiedniem* umieszczono już na początku podręcznika jako ilustracje do osi

czasu, przy objaśnieniach dotyczących pojmowania historii i czasu<sup>36</sup>. Po raz kolejny natomiast osiem portretów pędzla Matejki (władcy i wybitne postacie) pojawiło się w interesującym zadaniu, którego polecenie brzmi następująco:

„Poniżej znajdują się wizerunki ważnych postaci z polskiej historii. Tak wyobrażał sobie te osoby wybitny polski malarz XIX wieku Jan Matejko. Ty z kolei wyobraź sobie, że jesteś organizatorem wystawy poświęconej twórczości tego artysty. Napisz w zeszycie krótką notatkę o każdej z ukazanych poniżej postaci, tak by informacja ta mogła zostać umieszczona pod portretem na wystawie”<sup>37</sup>.

Jak widzimy, portrety wykonane przez Matejkę wykorzystane zostały do skonstruowania kreatywnego ćwiczenia, dzięki któremu uczniowie poprzez własną pracę nie tylko utrwaliły informacje o ważnych postaciach z historii Polski, ale również prawdopodobnie zapamiętają właśnie te konkretne portrety jako przedstawienia poszczególnych postaci. Autorzy podkreślili w poleceniu, że malarz był „wybitny”, co dodatkowo może spotęgować odczucia uczniów.

W podręczniku do klasy piątej tegoż samego wydawnictwa, obejmującym starożytność oraz średniowiecze, autorzy zawarli portrety polskich władców ujęte w tablicach genealogicznych dwukrotnie, przy lekcjach powtórzeniowych<sup>38</sup>.

W klasie szóstej po raz pierwszy portrety władców pędzla Matejki pojawiły się przy lekcji powtórzeniowej do działu „Polska w XVI wieku”. Znalazła się tam tablica genealogiczna władców z dynastii Jagiellonów, z uwzględnieniem autora owych portretów, a na następnej stronie zadania do wykonania na podstawie drzewa genealogicznego<sup>39</sup>. Przy lekcji powtórzeniowej wykorzystano również obraz *Hołd pruski*. Poproszono uczniów o porównanie wizerunku Zygmunta Starego z obrazu z zamieszczonym

<sup>31</sup> S. Ciechanowski, *Historia. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, wyd. 2 zm., Grupa MAC Edukacja, Kielce 2023, s. 59, 60, 64, 70.

<sup>32</sup> Tamże, s. 66.

<sup>33</sup> Tamże, s. 78.

<sup>34</sup> Tamże, s. 82, 93, 95.

<sup>35</sup> Tamże, s. 115.

<sup>36</sup> W. Kalwat, M. Lis, *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, s. 21–22.

<sup>37</sup> Tamże, s. 101.

<sup>38</sup> K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2018, s. 175, 214.

<sup>39</sup> W. Kalwat, M. Lis, dz. cyt., s. 84–85.





Bitwa pod Grunwaldem (1878), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Bitwa\\_pod\\_Grunwaldem#/media/Plik:Jan\\_Matejko,\\_Bitwa\\_pod\\_Grunwaldem.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Bitwa_pod_Grunwaldem#/media/Plik:Jan_Matejko,_Bitwa_pod_Grunwaldem.jpg)

poniżej fragmentem listu sekretarza króla – Andrzeja Krzyckiego, który pisał o tym wydarzeniu. Zadano uczniom pytanie: „Jak sądzisz – czy malarz korzystał właśnie z tego źródła historycznego? Uzasadnij swoje zdanie”. Następnie polecono im porównać przedstawienie hołdu pruskiego autorstwa Matejki z ilustracją obrazującą to samo wydarzenie pochodzącą z drugiej połowy XVI wieku i wykazać najbardziej widoczne różnice<sup>40</sup>. Co ciekawe, w tym samym dziale przy temacie dotyczącym „złotego wieku” kultury polskiej znalazł się wizerunek Andrzeja Frycza Modrzewskiego pochodzący z obrazu Matejki *Unia lubelska*, nie uwzględniono jednak owej informacji w podpisie<sup>41</sup>. Po raz kolejny w tym podręczniku obraz Matejki pojawił się przy temacie dotyczącym I rozbioru Polski. To oczywiście *Rejtan* (należy zwrócić uwagę, że niestety obraz został umieszczony w bardzo słabej jakości). Poproszono uczniów, aby wyjaśnili, dlaczego malarz umieścił na sali sejmowej portret Katarzyny II<sup>42</sup>. Portrety polskich królów elekcyjnych znalazły się przy lekcji powtórzeniowej do działu „Polska w XVIII wieku”<sup>43</sup>.

Natomiast uczniowie korzystający z podręcznika WSiP do klasy siódmej poznać mogą *Unię*

*lubelską*<sup>44</sup>, a także dowiedzieć się najważniejszych informacji o samym Matejce przy temacie dotyczącym autonomii Galicji w XIX wieku:

W drugiej połowie XIX w. popularność zdobył Jan Matejko (1838–1893), organizator i pierwszy dyrektor krakowskiej Szkoły Sztuk Pięknych. Na olbrzymich obrazach olejnych przedstawiał ważne wydarzenia z dziejów narodowych. Sceny te malował w konwencji realistycznej, uzupełniał je jednak elementami symbolicznymi, które nadawały tym dziejom głębszy, wychowawczy sens. Obrazy Matejki (np. *Rejtan*, *Kazanie Skargi*, *Stańczyk*) to swoiste lekcje historii. Przypominały chwile chwały w polskiej historii, ale także klęski i zdrady<sup>45</sup>.

W podręczniku *Europa. Nasza historia*, tom 2: *Czasy nowożytne (do 1815 roku)* wydanym pod redakcją merytoryczną Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów, w kooperacji z Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie oraz Instytutem Międzynarodowych Badań Podręcznikowych im. Georga Eckerta w Brunshwiku

<sup>40</sup> Tamże, s. 49, 86.

<sup>41</sup> Tamże, s. 78.

<sup>42</sup> Tamże, s. 179.

<sup>43</sup> Tamże, s. 200.

<sup>44</sup> I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Miełoch, *Historia. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, s. 102.

<sup>45</sup> Tamże, s. 101.

(członek Stowarzyszenia Leibniza) przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, umieszczono tylko jeden obraz Matejki, a mianowicie *Uchwalenie Konstytucji 3 Maja*. Autorzy w opisie do ikonografii zawarli informację, iż:

Z okazji 100. rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja jeden z najwybitniejszych polskich malarzy Jan Matejko namalował obraz, ukazujący moment przejścia twórców Konstytucji z Zamku Królewskiego do warszawskiej katedry św. Jana na nabożeństwo dziękczynne. Jest to jeden z najważniejszych obrazów w dziejach Polski, na którym w alegoryczny sposób przedstawiono wydarzenia z 1791 r.<sup>46</sup>

Dodatkowo na podstawie materiału ilustracyjnego sformułowano polecenie dla uczniów, w którym poproszono ich o szczegółowe opisanie sceny ukazanej przez Matejkę oraz wyjaśnienie, dlaczego artysta postanowił namalować akurat ten epizod z dnia 3 maja. Znacznie więcej zaś obrazów Matejki znalazło się w dodatku do owego podręcznika, autorstwa Krzysztofa Gutowskiego. Wydano go jedynie w polskiej wersji językowej i zawiera treści, których zabrakło w podręczniku, a które wymagane są zgodnie z polską podstawą programową. Uczniowie pracujący z tym dodatkiem poznają następujące obrazy Matejki: *Stańczyk*, *Hołd pruski*, *Batory pod Pskowem* oraz *Rejtan*. Co więcej, na kartach podręcznika znalazły się portrety polskich władców z pocztu Matejki, chociaż bez wskazania twórcy. Autor w podpisach do materiału ilustracyjnego podkreślał, że Matejko był wybitnym malarzem XIX wieku oraz że poprzez swą twórczość pragnął przypominać o wielkich chwilach z historii Polski w czasach niewoli<sup>47</sup>. Do obrazu *Rejtan* stworzono również zadanie:

„Omów alegoryczne znaczenie obrazu Jana Matejki *Rejtan*. Zastanów się, dlaczego artysta

ukazał akurat ten moment sejmu rozbiorowego. Wykorzystaj wszystkie obrazy Matejki z tej publikacji, aby wyjaśnić, jakie znaczenie dla kształtowania wizji dziejów ojczystych miała twórczość tego malarza”<sup>48</sup>.

Jest to zadanie wieloaspektowe, mające na celu utrwalenie przez uczniów konkretnych wydarzeń zilustrowanych przez Matejkę, a także podkreślenie znaczenia twórczości artysty.

Z pracami Jana Matejki styczność mają również uczniowie korzystający z podręczników wydawnictwa Nowa Era. Obraz *Hołd pruski* oraz wspomnienie Matejki pojawia się już przy trzecim temacie w klasie czwartej. Matejko wymieniony jest jako jeden z wielkich twórców, którego dzieła stanowią polskie dziedzictwo narodowe<sup>49</sup>. W podręczniku tym znalazły się również portrety polskich władców z pocztu Matejki, chociaż ich autor nie został podany<sup>50</sup>. Z obrazów w podręczniku zamieszczono *Bitwę pod Grunwaldem*, uznając ją za jeden z najsłynniejszych polskich obrazów, a także prace *Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem*, *Stefan Batory pod Pskowem*, *Uchwalenia Konstytucji 3 Maja*<sup>51</sup>.

Podobnie sytuacja wygląda w podręczniku do klasy piątej tegoż wydawnictwa. Portrety władców autorstwa Matejki pojawiły się tu w wersji kolorowej, jednak bez uwzględnienia nazwiska twórcy<sup>52</sup>. Z obrazów zaś umieszczono następujące dzieła: *Zaprowadzenie chrześcijaństwa*, *Śmierć Przemysła w Rogoźnie*, *Uczta u Wierzyńka*, *Bitwa pod Grunwaldem*, *Bitwa pod Warną*<sup>53</sup>. Warto podkreślić, że w podręczniku szczególnie wyróżniona została *Bitwa pod Grunwaldem*. W sekcji zatytułowanej „Tajemnice sprzed wieków”, która stanowi materiał dodatkowy, „na szóstkę”, opisano historię powstania dzieła, ukryte znaczenia, czyli symbole w nim

<sup>48</sup> Tamże, s. 71.

<sup>49</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś 4. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017, s. 17.

<sup>50</sup> Tamże, s. 38, 40, 44, 52, 62, 63, 80.

<sup>51</sup> Tamże, s. 67, 72, 77, 89.

<sup>52</sup> G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś 5. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018, s. 165, 166, 170, 175, 176, 177, 179, 180, 192, 197, 199, 203, 209, 217.

<sup>53</sup> Tamże, s. 166, 198, 206, 215, 217.

<sup>46</sup> A. Brückmann i in., *Europa. Nasza historia*, t. 2: *Czasy nowożytne (do 1815 roku)*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, s. 206 (jest to podręcznik dla klasy 6 szkoły podstawowej).

<sup>47</sup> K. Gutowski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, t. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, s. 14, 17, 22, 23, 69, 70.

zawarte oraz wojenne losy tego monumentalnego obrazu po niemieckiej agresji na Polskę w 1939 roku<sup>54</sup>.

W podręczniku do klasy siódmej natomiast pojawiły się następujące prace Matejki: *Uchwalenie Konstytucji 3 Maja*, *Stańczyk*, wraz z poleceniem odszukania, na jakim innym obrazie Matejko namalował nadwornego błazna Jagiellonów, a także – przy temacie dotyczącym kultury polskiej na przełomie XIX i XX wieku – *Zawieszenie dzwonu Zygmunta* wraz z informacją o tym, iż Matejko prezentował nurt pozytywistycznego malarstwa historycznego. W tym ostatnim przypadku zadano również uczniom pytanie o to, „jakie znaczenie miało dla Polaków malarstwo historyczne w czasach zaborów”<sup>55</sup>.

Konkludując, obrazy Jana Matejki licznie pojawiają się w podręcznikach do nauczania historii przy tematach dotyczących dziejów Polski od średniowiecza do XIX wieku. Już na najwcześniejszym etapie nauki w szkole podstawowej uczniowie poznają dzieła mistrza Matejki i za ich sprawą kształtują wyobrażenie o najważniejszych postaciach i wydarzeniach z historii Polski. Na ten aspekt niejednokrotnie zwracali uwagę w tekście podręczników sami ich autorzy, podkreślając, że Matejko był artystą „wybitnym”.

### Podręczniki historii do szkół ponadpodstawowych

W tej części naszej publikacji przechodzimy do obrazu obecności twórczości Jana Matejki w podręcznikach przeznaczonych dla szkół ponadpodstawowych, w których historia może być realizowana w zakresie podstawowym lub rozszerzonym. Na potrzeby niniejszego opracowania analizie poddano publikacje czterech dominujących na rynku wydawnictw: Nowej Ery<sup>56</sup>,

WSiP<sup>57</sup>, GWO<sup>58</sup> oraz Operon<sup>59</sup>. Już na pierwszy

A. Niewęgłowska, S. Roszak, *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2023; J. Kłaczek, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021; R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2022; P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2023; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021.

<sup>57</sup> M.N. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, wyd. II, WSiP, Warszawa 2023; J. Czuby, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2023; J. Czuby, P. Szlanta, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, wyd. II, WSiP, Warszawa 2022; J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2022; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2023; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2021.

<sup>58</sup> Ł. Kępski, J. Kufel, D. Musiał, P. Ruchlewski, *Ślady czasu 1. Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Starożytność i średniowiecze*, GWO, Gdańsk 2023; Ł. Kępski, J. Wijaczka, *Ślady czasu 2. Historia. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1492–1815*, GWO, Gdańsk 2021; A. Chwalba, Ł. Kępski, *Ślady czasu 3. Historia. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 1815–1939*, GWO, Gdańsk 2022.

<sup>59</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 1: Nowożytność do końca XVII w.*, Operon, Gdynia 2023; ciż, *Historia 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 2: Wiek XVIII i epoka napoleońska*, Operon, Gdynia 2023; ciż, *Historia 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 1: Nowożytność do końca XVII w.*, Operon, Gdynia 2022; ciż, *Historia 2.*

<sup>54</sup> Tamże, s. 214–215.

<sup>55</sup> J. Kłaczek, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *Wczoraj i dziś 7. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017, s. 9, 129, 149.

<sup>56</sup> M. Pawlak, A. Szweida, *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2022; A. Kucharski, A. Łaskiewicz,



Hołd pruski (1879–1882), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Ho%C5%82d\\_pruski\\_\(obraz\\_Jana\\_Matejki\)#/media/Plik:Prussian\\_Homage.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Ho%C5%82d_pruski_(obraz_Jana_Matejki)#/media/Plik:Prussian_Homage.jpg)

rzut oka zauważyć można istotne różnice w zakresie wykorzystania interesującej nas ikonografii w poszczególnych podręcznikach. Bez wątplenia po twórczość Matejki najchętniej sięgali autorzy wydawnictwa Nowa Era, ilustrując przy jej pomocy przede wszystkim dzieje Polski piastowskiej i jagiellońskiej. W opracowaniach przeznaczonych dla klasy pierwszej niemal wszystkie portrety wyobrażające przedstawicieli najwcześniejszej polskiej dynastii pochodzą z Matejkowskiego *Pocztu królów i księży polskich*. Towarzyszą im z reguły biogramy władców wyszczególnione w ramce „Postać historyczna”<sup>60</sup>. W trzech przypadkach dokonania panujących opisane zostały obok ich portretów w formie niewielkich wzmianek, krótko scharakteryzowana postać księcia Bolesława

*Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 2: Wiek XVIII i epoka napoleońska*, Operon, Gdynia 2021; ciż, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 1: Od 1815 r. do początków XX w.*, Operon, Gdynia 2023; ciż, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 1: Od 1815 r. do początków XX w.*, Operon, Gdynia 2022.

<sup>60</sup> M. Pawlak, A. Szweda, *Poznać przeszłość 1*, dz. cyt., s. 186, 191, 202, 205, 206, 209, 213, 288, 289, 297, 299, 310; R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1*, dz. cyt., s. 326, 332, 343, 345, 349, 440, 469, 478, 494, 496, 535.

Wstydliwego towarzyszy tekstowi źródłowemu dotyczącemu lokacji Krakowa, zaś Matejkowskie wyobrażenie księżnej Dobrawy wykorzystane zostało w podręczniku dla zakresu rozszerzonego, w rozdziale poświęconym początkom państwa polskiego, w części „To budzi kontrowersje”. Zawarto w niej rozważania mediewistów na temat faktycznej daty chrztu Polski<sup>61</sup>. Łącznie w podręczniku dla zakresu podstawowego pojawiło się trzynaście koloryzowanych portretów zaczerpniętych z *Pocztu*, zaś w zakresie rozszerzonym wykorzystano ich aż piętnaście. Należy jednak podkreślić, że w ani jednym przypadku autorzy podręczników nie wspomnieli o twórcy wykorzystanych dzieł, a w podpisie do ilustracji przedstawiającej Ludwika Andegaweńskiego znalazł się nawet błędny opis datujący obraz na wiek XVI<sup>62</sup>.

Fragmenty *Pocztu królów i księży polskich* to oczywiście tylko część twórczości Jana Matejki pojawiająca się na kartach wspomnianych wyżej publikacji. Opisowi początków państwa polskiego, w podręcznikach właściwych dla obu poziomów, towarzyszy obraz *Zaprowadzenie*

<sup>61</sup> M. Pawlak, A. Szweda, *Poznać przeszłość 1*, dz. cyt., s. 296; R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1*, dz. cyt., s. 330–331, 442, 443, 454.

<sup>62</sup> M. Pawlak, A. Szweda, *Poznać przeszłość 1*, dz. cyt., s. 296.



*Batory pod Pskowem* (1872), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan\\_Batory\\_pod\\_Pskowem#/media/Plik:Stephen\\_B%C3%A1thory\\_at\\_Pskov\\_by\\_Jan\\_Matejko\\_\(1872\).png](https://pl.wikipedia.org/wiki/Stefan_Batory_pod_Pskowem#/media/Plik:Stephen_B%C3%A1thory_at_Pskov_by_Jan_Matejko_(1872).png)

*chrześcijaństwa*, obudowany krótką charakterystyką dzieła oraz prezentacją wybranych postaci<sup>63</sup>. W obu podręcznikach w podobny sposób wykorzystano również wyobrażenie koronacji Bolesława Chrobrego, którą Matejko umiejscowił podczas zjazdu gnieźnieńskiego, ale także kilka innych dzieł malarza: *Zabójstwo Leszka Białego* (w podręczniku z zakresu podstawowego bez wskazania autora), *Śmierć Przemysła II w Rogoźnie* oraz *Łokietek zrywa układy z Krzyżakami w Brześciu Kujawskim*<sup>64</sup>. W obu opracowaniach uczniowie klasy pierwszej mogą również poznać postać Piotra Włostowica (Włosta), która zaprezentowana została w wydzielonej części „Warto wiedzieć” i której towarzyszy obraz Jana Matejki przedstawiający palatyna jako fundatora pierwszego klasztoru cystersów na ziemiach polskich<sup>65</sup>.

<sup>63</sup> Tamże, s. 187; R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1*, dz. cyt., s. 326.

<sup>64</sup> M. Pawlak, A. Szweda, *Poznać przeszłość 1*, dz. cyt., s. 192, 285, 287; R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1*, dz. cyt., s. 338, 467, 474.

<sup>65</sup> M. Pawlak, A. Szweda, *Poznać przeszłość 1*, dz. cyt., s. 212; R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1*, dz. cyt., s. 449.

Kilka kolejnych obrazów wykorzystanych zostało tylko w jednym z wyżej wspomnianych podręczników, co świadczy o zróżnicowaniu zastosowanego materiału ikonograficznego pomiędzy poszczególnymi poziomami. W opracowaniu przeznaczonym dla poziomu podstawowego, w wydzielonej części „Ciekawostka” poświęconej bitwie legnickiej i okrzykowi „Gorze nam się stało!”, pojawia się Matejkowski wyobrażenie księcia Henryka Pobożnego<sup>66</sup>. Rządy Kazimierza Wielkiego zilustrowane zostały z kolei obrazami *Powtórne zajęcie Rusi* oraz – w części „Warto wiedzieć” – *Uczta u Wierzyńka*, uzupełniającym opis zjazdu monarchów w Krakowie w 1364 roku<sup>67</sup>. Chronologicznie zakres tematyczny podręcznika dla poziomu podstawowego zamykają zagadnienia związane z rządami pierwszych Jagiellonów, w materiale ikonograficznym nie mogło zatem zabraknąć jednego z najważniejszych i najsłynniejszych dzieł Matejki – *Bitwy pod Grunwaldem*. Na reprodukcji zaznaczono nie tylko dwie główne postaci obrazu – księcia Witolda oraz Ulricha von Jungingena, ale zwrócono również

<sup>66</sup> M. Pawlak, A. Szweda, *Poznać przeszłość 1*, dz. cyt., s. 278.

<sup>67</sup> Tamże, s. 290, 293.

uwagę na oręż, który symbolicznie posłużył do zabicia wielkiego mistrza, a więc włócznie św. Maurycego, otrzymaną w 1000 roku przez Chrobrego z rąk cesarza Ottona III<sup>68</sup>. Po raz ostatni z twórczością Matejki uczniowie klasy pierwszej w zakresie podstawowym mają kontakt podczas poznawania zagadnień związanych z kulturą polskiego średniowiecza. Podrozdziałowi poświęconemu szkolnictwu i Akademii Krakowskiej towarzyszy bowiem obraz *Założenie Szkoły Głównej*<sup>69</sup>.

Wśród obrazów wykorzystanych jedynie w podręcznikach przeznaczonych dla zakresu rozszerzonego wymienić należy dwa dzieła mistrza Jana. Pierwszym jest *Śmierć biskupa Stanisława*, ilustrująca wydzielony fragment narracji pod znamienym tytułem „Święty czy zdrajca?”. Drugim jest chyba nieco mniej znany obraz *Bolesław Rogatka z Zofią z Doren*, który towarzyszy ramce „Warto wiedzieć” poświęconej synowi i następcy Henryka Pobożnego, określonego mianem awanturniczego księcia<sup>70</sup>.

Jak wynika z powyższego zestawienia, w podręcznikach wydawnictwa Nowa Era dla klasy pierwszej obrazy Jana Matejki stanowią co najmniej istotny, jeśli nie dominujący element ikonografii ilustrującej dzieje Polski w X–XV wieku. Na kartach obu publikacji Matejkowskie wyobrażenia odnoszące się do postaci i wydarzeń historycznych wykorzystano łącznie aż 47 razy, sięgając do 28 grafik i obrazów artysty. Jest to dość zastanawiające, zwłaszcza w konfrontacji z analogicznymi podręcznikami WSiP, w których twórczość Jana Matejki nie zagościła ani razu (sic!). A jak sytuacja wygląda w przypadku pozostałych wydawnictw?

Podręczniki GWO dla szkół ponadpodstawowych wyróżnia połączenie w jednej publikacji części przeznaczonej dla poziomu podstawowego i rozszerzonego. Jest to rozwiązanie korzystne z tego chociażby względu, że uczniowie przygotowujący się do zdawania egzaminu maturalnego z historii mają dostęp do wszystkich najważniejszych tekstów źródłowych i materiałów ikonograficznych, które w innych

wydawnictwach uwzględniane są w podręcznikach dla poziomu podstawowego, ale nie zawsze dla rozszerzenia.

Również w tym przypadku twórczość Jana Matejki odegrała rolę niebagatelną, bowiem tylko w podręczniku dla klasy pierwszej wykorzystano łącznie osiem kolorowanych grafik z *Pocztu królów i książąt polskich*<sup>71</sup> oraz jedenaście innych szkiców i obrazów tego wybitnego artysty. Wśród dzieł, o których dotychczas nie wspominaliśmy podczas analizy publikacji Nowej Ery, wymienić należy między innymi obraz *W Łęczycy pierwszy sejm*, towarzyszący tekstowi źródłowemu dotyczącemu zjazdu z 1180 roku<sup>72</sup>. W podręczniku wykorzystano również grafiki z serii *Ubiory w Polsce*, poświęcone duchowieństwu w XIII/XIV wieku oraz szlachcie w XIV/XV wieku<sup>73</sup>. Na kartach podręcznika znalazł się również obraz *Przyjęcie Żydów R.P. 1096* i choć przedstawia hipotetyczną sytuację z okresu panowania Władysława Hermana, to posłużył jako ilustracja dla podrozdziału „Wielokulturowe państwo” w okresie panowania Kazimierza Wielkiego<sup>74</sup>.

Również w podręcznikach dla klasy drugiej nie mogło zabraknąć twórczości Jana Matejki. Także i tym razem dzieła najwybitniejszego polskiego malarza historycznego najobficiej reprezentowane są na kartach podręczników Nowej Ery, w których wykorzystano ich aż piętnaście, do czego należy dodać kolejnych pięć kolorowanych grafik z *Pocztu królów i książąt polskich*. Stanowią one ilustrację dla najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski nowożytnej – od rządów ostatnich Jagiellonów po schyłek istnienia Pierwszej Rzeczypospolitej<sup>75</sup>. Na uwagę zasłu-

<sup>68</sup> Tamże, s. 307.

<sup>69</sup> Tamże, s. 320.

<sup>70</sup> R. Kulesza, K. Kowalewski, *Zrozumieć przeszłość 1*, dz. cyt., s. 346, 463.

<sup>71</sup> Ł. Kępski, J. Kufel, D. Musiał, P. Ruchlewski, *Ślady czasu 1*, dz. cyt., s. 288, 289, 295, 306, 313, 322, 323, 395, 403, 406.

<sup>72</sup> Tamże, s. 321.

<sup>73</sup> Tamże, s. 342, 425, 431.

<sup>74</sup> Tamże, s. 396.

<sup>75</sup> W podręcznikach przeznaczonych zarówno dla poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego wykorzystano następujące dzieła Jana Matejki: *Hold pruski*, *Unia lubelska*, *Potęga Rzeczypospolitej u zenitu*, *Kazanie Skargi*, *Batory pod Pskowem*, *Śluby lwowskie*, *Rejtan*. *Upadek Polski*, *Konstytucja 3 Maja* oraz obraz z serii *Dzieje cywilizacji w Polsce* przedstawiający dwór Stanisława Augusta Poniatowskiego: A. Kucharski, A. Łaskiewicz, A. Niewęgłowska,

guje fakt, że w przypadku podręczników dla klasy drugiej biogramom polskich władców zwykle nie towarzyszą już wyobrażenia Matejkowskie. Wyjątek stanowi August II Mocny w opracowaniu dla zakresu rozszerzonego, w którym wykorzystano także portrety Jadwigi, Jagiełły, Kazimierza Jagiellończyka i Zygmunta Augusta, umieszczone w infografice poświęconej terytorium i ustrojowi Rzeczypospolitej Obojga Narodów przy osi czasu obejmującej kolejne unie polsko-litewskie<sup>76</sup>.

Wiele obrazów Jana Matejki nie tylko towarzyszy bieżącej narracji podręcznikowej, ale stanowi niekiedy ilustrację strony tytułowej danego rozdziału<sup>77</sup>, istotny element infografiki lub uzupełnienie informacji wprowadzanych na karty podręcznika jako ciekawostki lub zagadnienia wymagające szerszej dyskusji. W przypadku opracowań Nowej Ery w ten sposób potraktowany został między innymi *Hołd pruski*, który w zakresie podstawowym poddano szczegółowej analizie w infografice, zaś w zakresie rozszerzonym – obudowany objaśnieniami – ilustruje dodatek „To budzi kontrowersje” poświęcony wydarzeniom z 1525 roku, postrzegany bądź to jako sukces dyplomatyczny, bądź też jako błąd polityczny<sup>78</sup>. Do infografiki w podręczniku podstawowym trafił również obraz *Batorty pod Pskowem*, o którym autorzy podręcznika napisali, że „to jedno z najsłynniejszych dzieł Jana Matejki. Na swoim obrazie malarz przedstawił epizod z czasów konfliktu z Moskwą. Zwycięstwo króla Polski odniesione rok wcześniej pod Wielkimi Łukami artysta przeniósł jednak pod mury niepokonanego Pskowa. Chciał w ten sposób symbolicznie, choć niekoniecznie zgodnie z historią,

przedstawić sukcesy militarne Rzeczypospolitej z okresu jej świetności”<sup>79</sup>.

W tym samym podręczniku umieszczono także jeden z rzadziej wykorzystywanych obrazów artysty – *Rzeczpospolita Babińska*, ilustrujący spotkanie tej specyficznej szlacheckiej grupy literacko-towarzyskiej<sup>80</sup>, a w poświęconym obiadam czwartkowym dodatku „Symbole epoki” wykorzystano obraz z serii *Dzieje cywilizacji w Polsce*, symbolicznie oddający różne aspekty panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego<sup>81</sup>. Z kolei w podręczniku dla zakresu rozszerzonego pojawił się Matejkowski szkic *Samuel Zborowski prowadzony na śmierć*, ilustrujący wydzielony fragment „Warto wiedzieć” poświęcony sprawie tego kontrowersyjnego szlachcica<sup>82</sup>.

Jak więc można zauważyć, autorzy podręczników wydawanych przez Nową Erę, dobierając materiał ikonograficzny, z dużą otwartością korzystali z twórczości najsłynniejszego chyba kreatora polskiej wyobraźni historycznej. W pozostałych analizowanych podręcznikach sytuacja wygląda już nieco inaczej, choć i tym razem swego rodzaju zaskoczenie budzą opracowania WSiP, w których wykorzystano jedynie dwa obrazy Jana Matejki. W zakresie podstawowym jest to *Batorty pod Pskowem*, umieszczony w części podsumowująco-ćwiczeniowej „Źródła – Konteksty – Polecenia”, w której dziełu towarzyszy krótkie porównanie faktów historycznych z wizją malarską artysty oraz dwa polecenia:

„J. Opisz, jak został przedstawiony Batorty, a jak – bojarzy. Co wyraża postawa tych postaci?

K. Wyjaśnij, dlaczego artysta tworzący w kraju podzielonym przez zaborców sięgnął po właśnie taki temat”<sup>83</sup>.

Drugi z obrazów, *Rejtan. Upadek Polski*, pojawił się w podręcznikach przeznaczonych dla obu poziomów. W zakresie podstawowym jest to wydzielona ramka „Warto wiedzieć”, w której opisano okoliczności i konsekwencje protestu Tadeusza Rejtana, którym towarzyszy polecenie/

S. Roszak, *Poznać przeszłość 2*, dz. cyt., s. 54–55, 76, 86, 89, 139, 160, 239, 258, 263; P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2*, dz. cyt., s. 132, 137, 138–139, 147, 149, 156, 269, 392, 410, 431.

<sup>76</sup> P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2*, dz. cyt., s. 138–139, 392.

<sup>77</sup> W takiej roli wystąpiły między innymi obrazy *Zawieszenie dzwonu Zygmunta* oraz *Rejtan. Upadek Polski*: A. Kucharski, A. Łaszkiwicz, A. Niewęglowska, S. Roszak, *Poznać przeszłość 2*, dz. cyt., s. 239; P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2*, dz. cyt., s. 97.

<sup>78</sup> A. Kucharski, A. Łaszkiwicz, A. Niewęglowska, S. Roszak, *Poznać przeszłość 2*, dz. cyt., s. 54–55; P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2*, dz. cyt., s. 132.

<sup>79</sup> A. Kucharski, A. Łaszkiwicz, A. Niewęglowska, S. Roszak, *Poznać przeszłość 2*, dz. cyt., s. 139.

<sup>80</sup> Tamże, s. 92.

<sup>81</sup> Tamże, s. 258.

<sup>82</sup> P. Klint, *Zrozumieć przeszłość 2*, dz. cyt., s. 158.

<sup>83</sup> J. Czubaty, *Historia 2*, dz. cyt., s. 102.



*Jan Sobieski pod Wiedniem* (1883), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Sobieski\\_pod\\_Wiedniem#/media/Plik:King\\_John\\_III\\_Sobieski\\_Sobieski\\_sending\\_Message\\_of\\_Victory\\_to\\_the\\_Pope,\\_after\\_the\\_Battle\\_of\\_Vienna\\_111.PNG](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Sobieski_pod_Wiedniem#/media/Plik:King_John_III_Sobieski_Sobieski_sending_Message_of_Victory_to_the_Pope,_after_the_Battle_of_Vienna_111.PNG)

pytanie: „Wyjaśnij wymowę sceny przedstawionej na obrazie. Co oznacza wyrażenie »gest Rejtana«?”<sup>84</sup>. W zakresie rozszerzonym część ilustrowaną obrazem również wyróżniono, opatrząc nazwiskiem jego bohatera. Opisowi wydarzenia oraz dzieła towarzyszy przy tym ciekawe polecenie: „Zastanów się, dlaczego Jan Matejko w swoich dziełach o tematyce historycznej rezygnował z wiernej rekonstrukcji wydarzeń”<sup>85</sup>.

Niemal równie skromnie przedstawia się kwestia wykorzystania malarstwa historycznego Matejki w podręcznikach przygotowanych przez wydawnictwo Operon. Na kartach opracowań dla klasy drugiej na obu poziomach pojawia się jedynie sześć tych samych obrazów i grafik: *Hołd pruski*, *Unia lubelska*, *Potęga Rzeczypospolitej u zenitu*, *Rejtan*. *Upadek Polski*, *Konstytucja 3 Maja* oraz jedna z rycin z serii *Ubiory w Polsce poświęcona polskim rycerzom/żołnierzom w I poł. XVI wieku*<sup>86</sup>. Każdemu z dzieł towarzyszy

krótki opis, jednak zwykle brak w nim odniesień do samego Matejki lub stworzonej przez niego wizji danego wydarzenia, uwzględniającej tak ważną w jego twórczości symbolikę. Przykładem może być *Konstytucja 3 Maja*, która posłużyła jedynie jako tło dla prezentacji postaci Ignacego Potockiego w wydzielonej części „On tworzył historię”. Jedyń (sic!) postacią zaznaczoną na obrazie jest Potocki, zaś w opisie dzieła napisano: „Artysta zaprezentował na obrazie twórców Konstytucji 3 maja witanych entuzjastycznie przez mieszkańców Warszawy. Ignacy Potocki przedstawiony przez Matejkę został umieszczony w centrum obrazu, pomiędzy Hugonem Kołłątajem a Adamem Kazimierzem Czartoryskim”<sup>87</sup>.

Z kolei w podręczniku GWO dla klasy drugiej dość chętnie sięgano po twórczość Jana Matejki. Łącznie wykorzystano dziesięć jego dzieł<sup>88</sup>, a niekiedy jedynie ich fragmentów – biogramy Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Mikołaja

<sup>84</sup> Tamże, s. 253.

<sup>85</sup> J. Chojińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2*, dz. cyt., s. 445.

<sup>86</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Zakres podstawowy*, cz. 1, dz. cyt., s. 81, 96, 111, 118; ciż, *Historia 2. Zakres podstawowy*, cz. 2, dz. cyt., s. 91, 115; ciż, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, cz. 1, dz. cyt., s. 118, 136, 159, 169; ciż, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, cz. 2, dz. cyt., s. 138, 171.

<sup>87</sup> Ciż, *Historia 2. Zakres rozszerzony*, cz. 2, s. 171.

<sup>88</sup> W podręczniku wykorzystano następujące obrazy Jana Matejki: *Zjazd królów Jagiellonów z cesarzem Maksymilianem pod Wiedniem*, *Hołd pruski*, *Unia lubelska*, *Potęga Rzeczypospolitej u zenitu*, *Jan Zamojski pod Byczyną*, *Batory pod Pskowem*, *Jan Sobieski pod Wiedniem*, *Rejtan*. *Upadek Polski* oraz *Konstytucja 3 Maja*: Ł. Kępski, J. Wijaczka, *Ślady czasu 2*, dz. cyt., s. 99, 102, 105, 148, 154, 172, 214, 260, 265, 378, 396.



Kopernika ilustrują bowiem odpowiednio „przycięte” sceny *Unii lubelskiej* oraz dzieła *Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem*<sup>89</sup>. Również w tym opracowaniu obraz artysty pojawił się jako ilustracja strony tytułowej jednego z rozdziałów (*Batory pod Pskowem*) oraz główny element infografiki, którą skonstruowano, opierając się na dziele *Unia lubelska*. Obrazowi towarzyszy prezentacja głównych postaci oraz dwa polecenia, z których pierwsze odnosi się bezpośrednio do bohatera niniejszego opracowania i brzmi: „Wyjaśnij, w jakim celu Jan Matejko namalował obraz Unia lubelska”<sup>90</sup>. Warto również podkreślić, że w podręczniku GWO uczniowie mogą się zetknąć z jednym z zaginionych obrazów artysty – *Jan Zamoyski pod Byczyną*, który znamy jedynie z przedwojennych reprodukcji<sup>91</sup>.

Jak wynika z powyższej analizy, obrazy mistrza polskiego malarstwa historycznego pojawiają się na kartach podręczników historii z bardzo różnym natężeniem. Wyrównanie tego specyficznego zestawienia następuje dopiero w opracowaniach przeznaczonych dla klasy trzeciej, tam bowiem Jan Matejko jest już wzmiankowany niemal wyłącznie przy okazji tematów dotyczących polskiej kultury II poł. XIX wieku i specyfiki życia polskiego w autonomii galicyjskiej. Jednak i tu zdarzają się wyjątki, bowiem w podręczniku GWO możemy jeszcze spotkać mało znany młodzieńczy obraz naszego bohatera – *Konarski torturowany w celi więziennej*, umieszczony w rozdziale „Powstanie krakowskie. Wiosna ludów na ziemiach polskich”, zaś opisowi poglądów i działań konserwatystów krakowskich towarzyszy reprodukcja Matejkowskiego *Stańczyka*<sup>92</sup>. W zdecydowanej większości przypadków postać artysty po raz ostatni pojawia się jednak wraz z zaznaczonymi wyżej wątkami. Należy zatem podkreślić, że we wspomnianym podręczniku GWO malarz został

uhonorowany wydzielonym biogramem, któremu towarzyszy jego *Autoportret*<sup>93</sup>.

W opracowaniu Operonu dla poziomu rozszerzonego zamieszczono jedynie krótki ustęp poświęcony Matejce, w którym czytamy:

Nie tylko w literaturze, lecz także w malarstwie rozwinął się silny nurt „ku pokrzepieniu serc” związany z tematyką historyczną. Jego najbardziej znanym przedstawicielem był Jan Matejko, który uwiecznił swoje wizje wielu najważniejszych momentów z dziejów Polski. Bardziej niż na realizmie, zależało mu na symbolicznej wymowie przedstawianych zdarzeń. Bogactwo formy i ekspresyjne gesty postaci silnie oddziaływały na widza. Matejko skupiał się zwłaszcza na największych sukcesach i momentach przełomowych w polskiej historii<sup>94</sup>.

W bardzo podobny sposób malarstwo historyczne Matejki przedstawione zostało w podręczniku WSiP dla zakresu rozszerzonego (również w towarzystwie *Zawieszenia dzwonu Zygmunta*). Znalazło się tam porównanie artystycznej działalności naszego bohatera z literackimi dokonaniem Henryka Sienkiewicza. W narracji autorskiej możemy przeczytać:

Na obrazy o tematyce historycznej, które malował, było ogromne zapotrzebowanie społeczne. Sam Matejko sztukę rozumiał jako swe powołanie i misję wobec narodu, któremu ukazywał potęgę dawnej Rzeczypospolitej i momenty triumfu jej wojsk. Przedstawiał głównie przełomowe wydarzenia i ważne postacie z historii Polski, a jego specjalnością stały się wielkie, barwne i dynamiczne kompozycje, zawierające sceny z udziałem licznych osób<sup>95</sup>.

<sup>89</sup> Tamże, s. 288.

<sup>89</sup> Tamże, s. 123, 128. Andrzej Frycz Modrzewski w podobny sposób zilustrowany został w podręczniku Nowej Ery dla zakresu podstawowego: A. Kucharski, A. Łaskiewicz, A. Niewęgłowska, S. Roszak, *Poznać przeszłość 2*, dz. cyt., s. 61.

<sup>90</sup> Ł. Kępski, J. Wijaczka, *Ślady czasu 2*, dz. cyt., s. 148.

<sup>91</sup> Tamże, s. 214.

<sup>92</sup> A. Chwałba, Ł. Kępski, *Ślady czasu 3*, dz. cyt., s. 104, 264.

<sup>94</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Zakres rozszerzony*, cz. 1, dz. cyt., s. 385. Warto dodać, że fragmentowi towarzyszy reprodukcja obrazu *Zawieszenie dzwonu Zygmunta* (s. 386). W bardzo podobny sposób i z wykorzystaniem tego samego obrazu artystyczną działalność Matejki przedstawiono w podręczniku dla zakresu podstawowego: ciż, *Historia 3. Zakres podstawowy*, cz. 1, dz. cyt., s. 259–260.

<sup>95</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 2*, dz. cyt., s. 357.



Rejtan. Upadek Polski (1866), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Rejtan\\_\(obraz\\_Jana\\_Matejki\)#/media/Plik:Jan\\_Matejko\\_-\\_Upadek\\_Polski\\_\(Rejtan\).jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Rejtan_(obraz_Jana_Matejki)#/media/Plik:Jan_Matejko_-_Upadek_Polski_(Rejtan).jpg)

W podręcznikach Nowej Ery, podobnie jak w przypadku GWO, obrazy Matejki towarzyszą informacjom odnoszącym się do konserwatywnego ugrupowania stańczyków. W zakresie podstawowym wykorzystano portret Stanisława Tarnowskiego, profesora i rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, zaś w rozszerzeniu wizerunek współtwórcy krakowskiej szkoły historycznej, Józefa Szujskiego<sup>96</sup>. W części poświęconej polskiej kulturze i sztuce II poł. XIX wieku wzmianki odnoszące się do naszego bohatera są już jednak zdecydowanie skromniejsze, choć nadal towarzyszą im reprodukcje dzieł malarza. Są to odpowiednio *Hołd pruski* w podstawie oraz *Polonia – Rok 1863* w zakresie rozszerzonym, w którym zresztą Matejko wzmiankowany jest w wydzielonej ramce „Twórczość ku pokrzepieniu serc”<sup>97</sup>.

Analiza wykorzystania dzieł Jana Matejki w podręcznikach dla szkół ponadpodstawowych wykazała znaczące różnice w podejściu

różnych wydawnictw. Z całą pewnością możemy jednak stwierdzić, że jego obrazy stanowią wręcz obowiązkowy element obudowy narracji podręcznikowej. A sam „Mistrz Jan” na ich kartach przywoływany jest jako postać, która dla pokrzepienia serc Polaków w czasie porobiorowym zrobiła to, co Henryk Sienkiewicz na gruncie literatury.

### Matejko na maturze

Popularność obrazów Jana Matejki jako materiału ilustracyjnego w mniejszym lub większym zakresie wykorzystywanego w publikacjach podręcznikowych może sugerować, że reprodukcje te będą stanowić równie ważny element ikonografii pojawiającej się w arkuszach maturalnych. W tym przypadku następuje jednak dość duże zaskoczenie, bowiem na przestrzeni blisko dwudziestu lat obowiązywania egzaminów zewnętrznych, przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną od 2005 roku, do dzieł Matejki odwołano się jedynie cztery razy. Wszystkie zadania oparte na interesującej nas ikonografii pojawiły się w egzaminie przeprowadzonym według formuły wprowadzonej w 2005

<sup>96</sup> J. Kłaczko, A. Łaszkiwicz, S. Roszak, *Poznać przeszłość 3*, dz. cyt., s. 163; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *Zrozumieć przeszłość 3*, dz. cyt., s. 277.

<sup>97</sup> J. Kłaczko, A. Łaszkiwicz, S. Roszak, *Poznać przeszłość 3*, dz. cyt., s. 183; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *Zrozumieć przeszłość 3*, dz. cyt., s. 314.



*Stańczyk w czasie balu na dworze królowej Bony wobec straconego Smoleńska* (1862), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Sta%C5%84czyk\\_\(obraz\\_Jana\\_Matejki\)#/media/Plik:Jan\\_Matejko,\\_Sta%C5%84czyk.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Sta%C5%84czyk_(obraz_Jana_Matejki)#/media/Plik:Jan_Matejko,_Sta%C5%84czyk.jpg)

roku, a wygaszonej ostatecznie piętnaście lat później<sup>98</sup>. W arkuszach zgodnych z formułą 2015 oraz w przeprowadzonym po raz pierwszy w bieżącym roku egzaminie w formule 2023 do obrazów Jana Matejki nie odwołano się już ani razu<sup>99</sup>. Pozostaje zatem próba odpowiedzi na pytania: dlaczego na egzaminie maturalnym brak

odniesień do dzieł najwybitniejszego i niezmiennie najpopularniejszego polskiego malarza historycznego, a w przypadku zadań, w których twórczość Matejki została wykorzystana – do których obrazów sięgnęli autorzy arkuszy maturalnych oraz czego dotyczyły odnoszące się do nich polecenia?

<sup>98</sup> W latach 2005–2015 (de facto do 2020 roku, bowiem absolwenci szkół ponadgimnazjalnych mogli w ciągu pięciu lat poprawić wynik egzaminu) maturzyści mogli zdawać historię jako przedmiot obowiązkowy w zakresie podstawowym lub rozszerzonym, a po wprowadzeniu w 2010 roku obowiązkowej matury z matematyki jedynie jako przedmiot dodatkowy w zakresie rozszerzonym: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562.

<sup>99</sup> <https://cke.gov.pl/> [dostęp: 14.09.2023].

Po raz pierwszy fragment obrazu Jana Matejki pojawił się w arkuszu dla poziomu rozszerzonego w maju 2013 roku. W zadaniu 4 wykorzystano wówczas dwa rodzaje źródeł – fragment *Roczników kwedlinburskich*, bardzo krytycznie odnoszących się do faktu koronacji królewskiej Bolesława Chrobrego w 1025 roku, oraz obudowany objaśnieniami dotyczącymi ukazanych postaci fragment dzieła Matejki z serii *Dzieje cywilizacji w Polsce – Koronacja pierwszego króla*. Przedstawia on klęczącego Bolesława dzierżącego w dłoniach kopię włóczyń św. Maurycego oraz towarzyszących mu cesarza Ottona III i abp. Radzima-Gaudentego trzymających nad głową Chrobrego królewską koronę. Polecenie

Podpis Jana Matejki, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Matejko#/media/Plik:Jan\\_Matejko\\_signature.svg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Matejko#/media/Plik:Jan_Matejko_signature.svg)

do tego zestawu źródeł brzmiało następująco: „Czy Jan Matejko stworzył wizję koronacji Bolesława Chrobrego zgodną z informacjami zawartymi w *Rocznikach kwedlinburskich*? Odpowiedź uzasadnij”<sup>100</sup>.

Również rok później w arkuszu właściwym dla poziomu rozszerzonego wykorzystano fragment obrazu Matejki. Tym razem był to *Rejtan. Upadek Polski* i podobnie jak to miało miejsce wcześniej, także w tym przypadku do reprodukcji dołączono objaśnienia odnoszące się do ukazanych postaci. Powiększony został także jeden z fragmentów obrazu, przedstawiający toczącą się u stóp marszałka Adama Ponińskiego monetę. Na podstawie tego źródła zdający powinien był wykonać następujące polecenie: „Wyjaśnij, które elementy obrazu mogą służyć ocenie postawy marszałka Adama Ponińskiego na sejmie w 1773 r.”<sup>101</sup>.

Po raz trzeci z rzędu Matejkowska ikonografia zagościła na kartach arkusza maturalnego w maju 2015 roku na poziomie podstawowym. Wykorzystany został wówczas kolejny obraz z serii *Dzieje cywilizacji w Polsce – Założenie Szkoły Głównej przeniesieniem do Krakowa ugruntowane*. Także i tym razem przedstawione w dziele postaci zostały podpisane, a polecenie odnosiło się do konieczności wyjaśnienia

<sup>100</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2013/historia\\_PR.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2013/historia_PR.pdf) [dostęp: 14.09.2023].

<sup>101</sup> [https://www.cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2014/historia\\_PR\\_A1.pdf](https://www.cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2014/historia_PR_A1.pdf) [dostęp: 19.09.2023].

związku królowej Jadwigi oraz dwóch towarzyszących jej władców, Kazimierza Wielkiego i Władysława Jagiełły, z krakowską uczelnią<sup>102</sup>.

Po raz ostatni dzieła mistrza Jana wykorzystane zostały w arkuszu podstawowym w 2018 roku. Umieszczono w nim wówczas reprodukcje obrazów *Bitwa pod Grunwaldem* oraz *Batory pod Pskowem*, wzbogacone następującym fragmentem biografii Matejki: „W 1860 [...] Matejko [...] wkrocza w dojrzały, niezwykle płodny okres działalności, w którym podejmuje wielkie zadania, nie tylko artystyczne. Jego twórczość staje się bowiem uwieczoną powodzeniem próbą oddziaływania na społeczeństwo polskie; swymi kompozycjami z dziejów kraju przypomina innym krajom Europy nie tylko o świetnej przeszłości własnej ojczyzny, ale wprost o jej istnieniu, mimo wymazania z map Europy”<sup>103</sup>. Maturzyści mieli wówczas za zadanie rozstrzygnąć, czy tematyka wymienionych wyżej obrazów potwierdza opinię jego biografą, przy czym odpowiedź należało uzasadnić, odwołując się do obu dzieł<sup>104</sup>.

Co zatem sprawiło, że wśród setek zadań, które na przestrzeni blisko dwudziestu ostatnich lat pojawiły się w maturalnych arkuszach egzaminacyjnych, obrazy Jana Matejki zagościły jedynie czterokrotnie. Dzieła, które od dziesięcioleci kształtują wyobraźnię historyczną Polaków i które stanowią stały i zwykle dość chętnie wykorzystywany materiał ikonograficzny w podręcznikach historii najpopularniejszych wydawnictw dla obu poziomów kształcenia.

## Podsumowanie

W artykule staraliśmy się przedstawić, możliwie najbardziej szczegółowo, analizę obecności i wykorzystania dzieł Jana Matejki w nauczaniu historii w polskich szkołach, zarówno

<sup>102</sup> [https://www.cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2015/formula\\_do\\_2014/MHI-P1\\_1P-152.pdf](https://www.cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2015/formula_do_2014/MHI-P1_1P-152.pdf) [dostęp: 19.09.2023].

<sup>103</sup> J.M. Michałowski, *Jan Matejko*, Warszawa 1979, s. 7.

<sup>104</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Arkusze\\_egzaminacyjne/2018/formula\\_do\\_2014/historia/MHI-P1\\_1P-182.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2018/formula_do_2014/historia/MHI-P1_1P-182.pdf) [dostęp: 19.09.2023].

na poziomie podręcznikowym, jak i w kontekście arkuszy maturalnych. Jan Matejko jako wybitny artysta i „malarz polskich dziejów” od lat odgrywa niezwykle ważną rolę w edukacji historycznej polskiego społeczeństwa. Jego obrazy są powszechnie wykorzystywane w podręcznikach do historii, zaczynając od szkoły podstawowej, gdzie uczniowie po raz pierwszy stykają się z jego interpretacjami kluczowych momentów z przeszłości Polski. Z tego powodu przedstawiany jest nie tylko jako artysta, ale również jako postać porównywalna do Henryka Sienkiewicza w literaturze. Jednakże, mimo znaczącej roli obrazów Matejki w podręcznikach szkolnych, analiza arkuszy maturalnych ujawnia zaskakujący fakt, jakim jest ich bardzo ograniczone, by nie napisać, że wręcz śladowe wykorzystanie. I tak, mimo ich dużej wartości dydaktycznej i częstego wykorzystania w edukacji, nie stały się one stałym elementem zadań maturalnych, co stanowi pewną niespójność w kontekście ich obecności w materiałach edukacyjnych. Konkludując, artykuł rzuca światło na paradoks między znaczeniem Matejki w nauczaniu historii a sporadycznym wykorzystaniem jego dzieł w zadaniach arkuszy maturalnych z historii. Pozostaje otwartym pytaniem, dlaczego dzieła tak wpływowego malarza nie są bardziej obecne w ważnym momencie edukacyjnym, jakim jest matura. Co więcej, artykuł stawia pytanie o kryteria wyboru materiałów dydaktycznych i sposób, w jaki nauczanie historii może bardziej skutecznie wykorzystywać dziedzictwo kulturowe w celu kształtowania historycznej świadomości młodego pokolenia Polaków.

Podsumowując, raz jeszcze przypomnijmy, że analiza obecności twórczości Jana Matejki w szkolnej edukacji historycznej jest wartościowa z wielu powodów. Po pierwsze dlatego, że dzieła Matejki odgrywają znaczącą rolę w budowaniu i podtrzymywaniu polskiej tożsamości narodowej. Są one częścią kulturowej pamięci, pomagającej w zrozumieniu i identyfikacji z historią Polski. Analizując ich obecność w edukacji, można ocenić, jak szkoła przekazuje i aktualizuje wartości narodowe. Po drugie należy pamiętać, że w erze dominacji obrazów i wizualizacji umiejętność czytania i interpretowania dzieł sztuki jest jedną z kluczowych kompetencji. Dzieła Matejki mogą służyć jako doskonały



Autoportret (1892), [https://pl.wikipedia.org/wiki/Autoportret\\_\(obraz\\_Jana\\_Matejki\)#/media/Plik:Matejko\\_Self-portrait.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Autoportret_(obraz_Jana_Matejki)#/media/Plik:Matejko_Self-portrait.jpg)

materiał dydaktyczny do rozwijania tej umiejętności, pozwalając uczniom na analizę i krytyczną interpretację wizualnych źródeł historycznych. Po trzecie analiza wykorzystania obrazów Matejki w nauczaniu historii pozwala na ocenę metod dydaktycznych i ich skuteczności. Dzieła sztuki mogą być wykorzystane do bardziej angażującego i interdyscyplinarnego podejścia do nauczania, które łączy historię ze sztuką i literaturą. Po czwarte Matejko znany jest z rozbudowanej ikonografii i alegorycznych przedstawień, które mogą być wykorzystane do nauki krytycznego podejścia do źródeł i rozumienia, że każde przedstawienie przeszłości jest interpretacją, a nie tylko neutralnym zapisem faktów. Po piąte dzieła Matejki mogą posłużyć jako punkt wyjścia do dyskusji na temat

historii, sztuki, literatury, filozofii i innych dziedzin, sprzyjając holistycznemu podejściu do edukacji. Po szóste rozumienie wpływu, jaki Matejko miał na swoje czasy, a także to, jak jego dzieła są interpretowane w różnych okresach historycznych, pozwala uczniom zrozumieć dynamikę pamięci historycznej i jej wpływ na współczesne społeczeństwo. Jako ostatni powód wskazujemy, że Matejko jest częścią kanonu kultury polskiej, a jego prace często

pojawiają się w różnych aspektach życia kulturalnego i publicznego w Polsce. Zrozumienie jego roli i obecności w edukacji jest istotne dla aprecjacji i utrzymywania kulturowego dziedzictwa. Konkludując, badanie obecności twórczości Jana Matejki w szkolnej edukacji historycznej jest ważne, gdyż jego obrazy nie tylko uczą historii, ale też wpływają na sposób, w jaki uczniowie postrzegają nie tylko przeszłość, ale i teraźniejszość.

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

**Karolina Biedka** – asystent w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz współpracownik w 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 wieku, historia sztuki, biografistyka, dydaktyka i popularyzacja wiedzy historycznej.  
e-mail: karolina.biedka@uni.opole.pl

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

## Rok Jadwigi Zamoyskiej w Bibliotece Kórnickiej

W listopadzie bieżącego roku minęło sto lat od śmierci Jadwigi z Działyńskich Zamoyskiej (1831–1923) – córki Gryzeldy Celestyny z Zamoyskich i Tytusa Działyńskiego (twórcy Biblioteki Kórnickiej), żony gen. Władysława Zamoyskiego, matki Władysława oraz Marii Zamoyskich. Jadwiga przez lata skutecznie łączyła zaangażowanie polityczno-społeczne z życiem rodzinnym w kraju i na emigracji. Wraz z mężem – jednym z przywódców Hotelu Lambert i najbliższym współpracownikiem księcia Adama Jerzego Czartoryskiego – odbywała podróże dyplomatyczne, m.in. do Turcji czy Anglii, gdzie prowadzili rozmowy na rzecz sprawy polskiej. Zamoyska, oddana idei edukacji kobiet, miała świadomość jej ważkości dla rozwoju tożsamości narodowej. W 1882 roku założyła Szkołę Domowej Pracy Kobiet – jedną z pierwszych na ziemiach polskich szkołę gospodarczą dla dziewcząt wszystkich stanów, w której wprowadziła autorski system edukacyjno-wychowawczy, oparty na pracy intelektualnej, fizycznej oraz duchowej. Dziś znana jest także jako współtwórczyni – wraz z synem Władysławem i córką Marią – Fundacji Zakładu Kórnickie. Stanowiła ona pokłosie ich decyzji o przekazaniu całego majątku kórnickiego oraz zakopiańskiego narodowi polskiemu<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Postaci Jadwigi Zamoyskiej poświęcona jest biografia naukowa: K. Czachowska, *Generalowa Jadwiga Zamoyska (1831–1923). Życie i dzieło*, Poznań 2011, wyd. 2 [Kórnik] 2023 oraz książka prezentująca jej osobę szerokiej publiczności: M. Biniąś-Szkopek, *Portret kobiety skutecznej – opowieść o Jadwidze Zamoyskiej*, Kórnik 2023. Powstały

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Uchwałą z dnia 22 lipca 2022 roku ustanowił Jadwigę Zamoyską patronką roku 2023. W związku z tym, że była jedną z ostatnich właścicielek Biblioteki Kórnickiej, silnie związana nie tylko z księgozbiorem, ale także z samym miejscem – zarówno poznańskim Pałacem Działyńskich, gdzie mieszkała za młodu, jak i zamkiem w Kórniku, gdzie żyła, pracowała i zmarła – dla pracowników tej ksiąźnicy był to w głównej mierze właśnie Rok Jadwigi Zamoyskiej. Chcąc przybliżyć biografie tej niezwyklej kobiety możliwie szerokiemu kręgowi odbiorców, wyszli z wieloma inicjatywami oraz wzięli udział w szeregu wydarzeń organizowanych przez inne instytucje.

Pochodząca z rodu o silnych patriotycznych tradycjach, połączyła w sobie fantazję i postawę obywatelską Działyńskich, płomień i zaangażowanie Zamoyskich oraz trzeźwe i praktyczne spojrzenie Czartoryskich. Przez całe życie była aktywna i oddana pracy na rzecz innych – zarówno w domu rodzinnym, podczas licznych podróży, jak i na emigracji. Wyrosła otoczona książkami

również prace dotyczące szkoły, m.in.: C. Kustra, *Kobieta i praca w koncepcji wychowawczej Jadwigi z Działyńskich Zamoyskiej (1831–1923)*, Toruń 2012; Z. Nowak, *Historia Zakładu Kórnickiego*, cz. I: *Kórnik – Lubowla – Kalwaria Zebrzydowska 1882–1889*, „Pamiętnik Biblioteki Kórnickiej” [dalej: PBK] 2001, z. 25, s. 197–226; taż, *Historia Zakładu Kórnickiego*, cz. II: *Zakopane-Kuźnice, wrzesień 1889 – lipiec 1914*, PBK 2003, z. 26, s. 31–80; taż, *Historia Zakładu Kórnickiego*, cz. III: *lipiec 1914 – październik 1924*, PBK 2009, z. 29, s. 93–119.



i atmosferą Biblioteki Kórnickiej, wśród ludzi, którzy umiłowanie wiedzy łączyli z nieustającą pracą nad sobą w duchu chrześcijańskim. Dziś znana jest jako współtwórczyni fundacji Zakłady Kórnickie oraz założycielka Szkoły Domowej Pracy Kobiet, w której zbudowała podstawy spójnego systemu edukacyjno-wychowawczego dla dziewcząt. Jako jedna z pierwszych piętnastu osób w Polsce odznaczona została Orderem Odrodzenia Polski Polonia Restituta – za zasługi położone dla Rzeczypospolitej Polskiej na polu działalności wychowawczej i filantropijnej<sup>2</sup>.

Zacytowany fragment pochodzi z wystawy *Jadwiga Zamoyska. Portret kobiety skutecznej* przygotowanej pod kierunkiem prof. Magdaleny Biniś-Szkopek, dyrektorki Biblioteki Kórnickiej. Autorami wystawy są: Edyta Bątkiewicz-Szymanowska, Magdalena Biniś-Szkopek, Małgorzata Cieliczko, Agata Łysakowska-Trzoss, Małgorzata Potocka, Mikołaj Potocki, a jej opracowaniem graficznym zajęła się Agnieszka Juraszczyk (Fundacja TRES). Projekt zrealizowany został

<sup>2</sup> E. Bątkiewicz-Szymanowska, M. Biniś-Szkopek, M. Cieliczko, A. Łysakowska-Trzoss, M. Potocka, M. Potocki, wystawa *Jadwiga Zamoyska. Portret kobiety skutecznej*, Poznań–Kórnik 2023.

przy współpracy Biblioteki Kórnickiej z Fundacją „Zakłady Kórnickie”.

Na dziesięciu planszach narracyjnych Jadwiga Zamoyska przedstawiona została z różnych, czasem zaskakujących perspektyw, co zapowiadają już poszczególne tytuły: *Dzieciństwo* – „wśród cholery, szubienic, armatnich wystrzałów, pożarów urodzona”; *Miłość to okno na świat*; *Macierzyństwo (nie)doskonałe*; *Jadwiga po turecku*; *Kawa i śledzie*; *Była taka Szkoła...*; *Hrabina za kratami*; *Jadwiga na shoppingu*; *Mamo, czy pozwolisz na kupno Zakopanego?*; *Kronikarka życia codziennego*. Celem autorów było wyjście poza schematyczny wizerunek Zamoyskiej – zbudowany głównie na podstawie ostatnich dekad jej życia oraz wartości religijnych w duchu chrześcijańskim, którym wówczas była już całkowicie oddana – i pokazanie jej wielu życiowych ról: jako dziecka, dziewczyny, kobiety, żony, matki, nauczycielki, dyplomatki, podróżniczki, której nieobce były dylematy i wątpliwości, która przeżywała chwile tragiczne, ale także zabawne czy ciekawe poznawczo. Dlatego właśnie – obok biograficznych informacji stanowiących fundament tej wystawy – pojawiły się plansze ukazujące Zamoyską m.in. jako poliglotkę i dyplomatkę umiejącą odnaleźć się w różnych krajach oraz kręgach, która doświadczała rozmaitych





ROK  
JADWIGI  
ZAMOYSKIEJ

*Jad Zamoyska*

# PORTRET KOBIECY SKUTECZNEJ

Patronką roku 2023 jest Jadwiga Zamoyska. Założycielka szkoły gospodarczej dla kobiet, dyplomata, poliglotka, podróżniczka, artystka, edukatorka, autorka podręczników oraz *Wspomnień*. Aristokratka, która nie bała się zakasać rękawów i pracować fizycznie, a do tego żona oraz matka. Słowem, kobieta niezwykła, której bogate życie pamięćłoby kilka biografii.

WERNISAŻ WYSTAWY

3 lipca 2023 roku, godz. 12.00  
Zamek w Kórniku

Miejsca organizacja, współorganizacja i finansowanie wystawy:



Polska Akademia Nauk  
Biblioteka Kórnicka



Patronem medialnym Roku Jadwigi Zamoyskiej:

perypetii podczas podróży; jako osobę lubiącą kawę, meble bretońskie oraz dobre gatunkowo sukienki; czy wreszcie jako panią domu, która – nie umiejąc gotować – zaaranżowała wystawną kolację, korzystając z usług firmy cateringowej. Jadwiga Zamoyska słusznie kojarzy się przede wszystkim z – założoną wspólnie z córką Marią – Szkołą Domowej Pracy Kobiet, której poświęciła sporą część swojego życia, jak również z pismami powstałymi na potrzeby tej placówki, m.in.: *O miłości ojczyzny* (1889), *O pracy* (1900), *O wychowaniu* (1902–1903). Podkreślała w nich wartość pracy duchowej, fizycznej oraz intelektualnej, a główny nurt jej rozważań dotyczył postaw religijno-patriotycznych. Warto jednak pamiętać, że Jadwiga była także kobietą lubiącą jazdę konną, szkicowanie czy malowanie akwarelami – doceniała więc przyziemne przyjemności oraz rozumiała potrzeby artystyczne. Autorzy wystawy starali się stworzyć wieloaspektowy i niesztampowy obraz tej wyjątkowej postaci.

Wernisaż *Portretu kobiety skutecznej* miał miejsce w Sejmie RP 14 czerwca, natomiast uroczysta prezentacja wystawy w Senacie RP odbyła się 30 sierpnia. W zamku w Kórniku otwarto ją w przeddzień rocznicy urodzin Jadwigi Zamoyskiej – 3 lipca i towarzyszyły towarzyszyły jej

wyeksponowane w gablotach pamiętki po Jadwidze. Były wśród nich: listy i notatki pisane ręką Zamoyskiej, jej rysunki i akwarele, dyplomy czy souvenir z podróży, m.in. ceramiczny kałamarz, podróżna półeczka na książki oraz bransoleta podarowana Jadwidze przez żołnierzy dywizji kozaków sułtańskich w 1856 roku – fotografie tych obiektów widnieją na planszach, toteż goście kórnickiego zamku mieli niepowtarzalną okazję porównać kopie z oryginałami.

Wystawa trafiła również w przestrzenie warszawskiego Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, XXV Liceum Ogólnokształcącego im. Generałowej Jadwigi Zamoyskiej w Poznaniu oraz wielu szkół gminy Kórnik (mianowicie: SP im. Sprawiedliwych wśród Narodów Świata w Kamionkach, SP nr 1 im. Tytusa Działyńskiego w Kórniku, SP nr 2 im. Teofili z Działyńskich Szkołdrskiej-Potulickiej w Kórniku, SP im. Jana Wójkiewicza w Radzewie, SP im. Jana Pawła II w Szczodrzykowie, SP im. Powstańców Wielkopolskich w Robakowie). Pracownicy biblioteki zapewniali prelekcje bądź warsztaty związane z wystawą oraz jej bohaterką wszystkim chętnym uczniom i słuchaczom wymienionych instytucji.

Na Platformie Cyfrowej Biblioteki Kórnickiej <https://platforma.bk.pan.pl/> pojawiła się rozszerzona, interaktywna wersja wystawy, otwarta



Otwarcie wystawy *Portret kobiety skutecznej* w Sejmie RP. Fot. P. Łysakowski, FZK

dla wszystkich zainteresowanych. Ponadto kolejne plansze stały się inspiracją do stworzenia dziesięciu audycji wyemitowanych przez radio Emaus, które dostępne są na stronie internetowej rozgłośni.

Jesienią wystawa stanęła w holu Pałacu Działyńskich, a jednemu z aspektów życia bohaterki poświęcono Czwartek Literacki. Zaproszeni goście: dr Edyta Bątkiewicz-Szymanowska, prof. Jerzy Borowczyk, prof. Przemysław Matusik wraz z moderatorką prof. Magdaleną Binią-Szkopek rozmawiali 9 listopada w Sali Czerwonej o Jadwidze jako kronikarce codzienności. Perspektywa historyczna interesująco współgrała z literaturoznawczą, dając w efekcie obraz Zamoyskiej jako wnikliwej i otwartej obserwatorki otaczającego świata oraz sprawnej pisarki, umiejącej swoje wnioski wciągająco przelać na papier. Jej *Wspomnienia* zgodnie określono mianem dobrej warsztatowo i narracyjnie literatury.

W mijającym roku pracownicy biblioteki wzięli udział w szeregu wydarzeń, w trakcie których przybliżali postać Generałowej szerokiemu gronu odbiorców. Podczas XV Kongresu Kobiet – 2 września na Międzynarodowych Targach

Poznańskich – odbył się panel dyskusyjny zatytułowany *Portret kobiety skutecznej – rzecz o Jadwidze Zamoyskiej*, którego uczestniczki (dr Edyta Bątkiewicz-Szymanowska, prof. Magdalena Binią-Szkopek, mgr Agata Łysakowska-Trzoss, prof. Ewa Kraskowska) rozmawiały m.in. o różnie rozumianej skuteczności Jadwigi oraz mierzyły się z pytaniem, na ile jej działania miały pozytywny wpływ na procesy emancypacyjne polskich kobiet pod koniec XIX wieku.

W dniach 15–16 listopada w Sali Czerwonej Pałacu Działyńskich odbyła się konferencja naukowa *Jadwiga Zamoyska (1831–1923). W kręgu kobiet aktywnych społecznie i organiczniczek*, której organizatorami – obok Biblioteki Kórnickiej PAN – byli: Fundacja „Zakłady Kórnickie”, Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie oraz Muzeum Ziemiaństwa w Dobrzycy. Prelegenci z całej Polski debatowali o przedsiębiorczości ówczesnych kobiet oraz o znaczeniu takich wybitnych jednostek jak Zamoyska i jej podobne w dziejach ziem polskich przełomu XIX i XX wieku.

Pracownicy BK przez cały rok wygłaszali wykłady o Jadwidze Zamoyskiej, ukazując różne



Otwarcie wystawy w Senacie RP. Fot. A. Juraszczyk

aspekty jej życia i działalności. W poznańskim Domu Bretanii prof. Magdalena Biniś-Szkopek opowiedziała o paryskich okresach biografii Jadwigi. Natomiast podczas konferencji *Jadwiga z Działyńskich Zamoyska (1831–1923) – polska działaczka społeczno-religijna*, zorganizowanej przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Fundację „Zakłady Kórnickie”, badaczka przedstawiła rys jej założeń pedagogicznych. Poprowadziła również seminarium na temat Zamoyskiej w Instytucie Dendrologii PAN. Zespół BK wziął ponadto udział w przygotowaniu serii scenariuszy lekcji bibliotecznych, które zostały opracowane przez pracowników Biblioteki Raczyńskich i wykorzystane do popularyzacji osoby Jadwigi Zamoyskiej głównie wśród najmłodszych czytelników.

W ramach obchodów Roku Jadwigi Zamoyskiej powstała książka o charakterze popularnonaukowym Magdaleny Biniś-Szkopek *Portret kobiety skutecznej. Opowieść o Jadwidze Zamoyskiej* (Kórnik 2023). Wieczór autorski odbył się w kórnickim zamku w przeddzień setnej rocznicy śmierci Jadwigi Zamoyskiej – 3 listopada. Dzień później, w sobotę 4 listopada, goście

zamku w Kórniku mogli liczyć na bezpłatne kuratorskie oprowadzanie po wystawie oraz po muzeum – właśnie śladami Jadwigi.

W tym wyjątkowym dla Biblioteki Kórnickiej roku opublikowana została – we współpracy z Fundacją „Zakłady Kórnickie” oraz Grupą Wydawniczą FNCE – nowa edycja *Wspomnień* Jadwigi Zamoyskiej w opracowaniu Edyty Bątkiewicz-Szymanowskiej i Magdaleny Biniś-Szkopek. Jest to wydanie zmienione i poprawione, poprzedzone wstępem edytorek, zawierające indeks osobowy oraz tablice genealogiczne. Całość zamknięta jest w jednym tomie, wzbogacona została wieloma grafikami oraz ilustracjami – wydanie to jest tak staranne oraz estetyczne, że można je określić mianem bibliofilskiego.

Z okazji Roku Jadwigi powstaje jeszcze jedna wyjątkowa książka – *Światy Jadwigi Zamoyskiej. Abecedariusz*, która ukaże się w 2024 roku. Współtworzy ją zespół filologów polskich związanych z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: prof. Ewa Kraskowska, prof. Agnieszka Kwiatkowska, prof. Zofia Dambek-Giallelis, prof. Jerzy Borowczyk oraz



Pracowniczki Biblioteki Kórnickiej podczas prelekcji w szkole. Fot. Ł. Grzegorowski

historyczka – prof. Magdalena Biniś-Szkopek. Z książki tej – będącej zbiorem esejów naukowych uporządkowanych według klucza alfabetycznie ułożonych haseł – wylania się nie tylko bogaty obraz samej Zamoyskiej, ale także innych istotnych postaci przełomu XIX i XX wieku, w których kręgu znalazła się bohaterka. A to wszystko opowiedziane zostało na tle najważniejszych wydarzeń tamtych czasów.

Jadwiga Zamoyska to niejedyna patronka roku 2023 związana z Kórnikami – drugą, decyzją Senatu RP, została Wisława Szymborska. Z tej okazji pracowniczki Biblioteki Kórnickiej: Małgorzata Cieliczko, Edyta Bątkiewicz-Szymanowska oraz Magdalena Biniś-Szkopek przygotowały wystawę *Zamoyska – Szymborska. Wielkie Kobiety 2023 roku* (grafika: Agnieszka Juraszczyk, Fundacja TRES, patronat: Fundacja „Zakłady Kórnickie”).

Stulecie śmierci jednej oraz stulecie urodzin drugiej przenoszą nas do Kórnika 1923 roku. To wówczas, na zaledwie cztery miesiące, życiorysy obu pań połączyły się czasoprzestrzennie. Czy 92-letnia Jadwiga z Działyńskich Zamoyska oraz nowo narodzona Maria Wisława Anna

Szymborska miały okazję się spotkać? Niektórzy uważają, że to możliwe, wszak Wisia była córką Wincentego Szymborskiego – zaufanego zarządcy dóbr należących do Jadwigi i jej syna, Władysława. Istnieje więc szansa, iż nową kórniczanekę pokazano dostojnej, powszechnie szanowanej matronie. Inni argumentują, że Jadwiga była w tym czasie mocno schorowana i rzadko przyjmowała gości. Jak było naprawdę? Tego raczej już się nie dowiemy.

Wiemy natomiast, że Jadwiga Zamoyska oraz Wisława Szymborska to wyraziste i zasłużone osoby. Obie odznaczono najwyższymi państwowymi orderami i obie zyskały sławę na arenie międzynarodowej, choć nigdy o to nie zabiegały, a wręcz stroniły od wszelkich zaszczytów. Nie przepadały za pozostawaniem w centrum uwagi, za celebrawą czy dużym towarzystwem, ale – gdy pojawiała się taka potrzeba – znakomicie potrafiły w nim brylować. Skromne, mądre, przenikliwe i szczerze zaangażowane w to, czego się podejmowały. Poliglotki, odcytane, utalentowane artystycznie, które ogromną część swojego życia oddały pisaniu. Dla równowagi i relaksu Jadwiga czytywała romanse, zaś Wisława oglądała



Wystawa w Senacie RP. Fot. A. Juraszczyk

brazylijskie telenowełe. Dwie smakoszki kawy, a Szyborska także papierosów – Zamoyska raczej nie paliła, aczkolwiek z podróży do Turcji przywiozła... fajki.

Autorki wystawy dokonały próby opowiedzenia ich historii z nowej perspektywy – we wzajemnych splotach i skojarzeniach, poszukując miejsc wspólnych oraz zbliżonych obu wielkich, a zarazem tak odmiennych kórniczank. Każdej z nich poświęcono trzy plansze: pierwsze traktują o kórnickich korzeniach obu kobiet, drugie o ich obecności w Wielkopolsce oraz ich zagranicznej działalności, trzecie zaś plansze przedstawiają ich zamiłowanie do książek oraz inklinacje artystyczne, nie tylko pisarskie.

Wernisaż wystawy *Zamoyska – Szyborska. Wielkie Kobiety 2023 roku* odbył się 12 czerwca w Bibliotece Narodowej w Warszawie w ramach projektu Fundacji „Zakłady Kórnickie” *Kobiety z Kórnika*, współtworzonego przez Teatr Muzyczny w Poznaniu. Przygotowany na tę okazję spektakl recytacyjno-muzyczno-literacki wraz z wystawą pokazywany był w wielu miastach Polski (m.in. w Kaliszu, Bydgoszczy, Lublinie, Toruniu, Koninie, Olsztynie, Giżycku, Kołobrzegu, Wrocławiu, Łodzi czy Kielcach).

Wystawa stanęła również podczas XV Kongresu Kobiet, który odbył się w dniach 2–3 września na Międzynarodowych Targach Poznańskich. Przez miesiąc można ją było oglądać w Urzędzie Marszałkowskim w Poznaniu – autorki zaprezentowały ją 25 września podczas sesji Sejmiku Województwa Wielkopolskiego. W połowie października wystawa trafiła do Muzeum Puszczy Drawskiej i Noteckiej im. Franciszka Grasia w Drezdenku, gdzie poznawały ją grupy szkolne oraz senioralne. Miesiąc później pojawiła się w przestrzeniach Muzeum Ziemi Zbąszyńskiej i Regionu Kozła w Zbąszyniu, gdzie również wykorzystywana była w celach edukacyjnych, a autorki przyjechały porozmawiać o bohaterkach wystawy z uczniami lokalnych szkół. Również goście Biblioteki Kórnickiej – zarówno w zamku w Kórniku, jak i w Pałacu Działyńskich w Poznaniu – przez wiele tygodni mieli możliwość zapoznać się z tą wystawą. 30 listopada w Sali Czerwonej Pałacu Działyńskich, w ramach Czwartków Literackich, odbył się finał wystawy *Zamoyska – Szyborska. Wielkie Kobiety 2023 roku*, podczas którego można było wysłuchać wykładu prof. Wiesława Ratajczaka (UAM) o Zamoyskiej i Szyborskiej, aktorskiej

interpretacji ich tekstów podczas recytacji Barbary Wypych, a cały wieczór uświetniła muzyka w wykonaniu Moniki Woźniak. Ponadto przewodnicy zamkowej Biblioteki-Muzeum przez cały rok oprowadzali turystów śladami Jadwigi Zamoyskiej oraz Wisławy Szymborskiej.

Ten intensywny dla Biblioteki Kórnickiej rok bynajmniej nie zamyka inicjatyw popularyzujących wiedzę o jej fundatorach, zwłaszcza że Senat RP ustanowił Władysława Zamoyskiego – syna Jadwigi – jednym z patronów 2024 roku.

**Małgorzata Cieliczko** – literaturoznawczyni, doktoryzowała się na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM pracą z zakresu teorii literatury i dwudziestowiecznej prozy europejskiej. Kustosza Biblioteki Kórnickiej, kierowniczka Działu Udostępniania Zbiorów i Informacji Naukowej, specjalistka ds. rozwoju naukowego PAN Biblioteki Kórnickiej.  
e-mail: malgorzata.cieliczko@bk.pan.pl

Barbara Kubis  
Uniwersytet Opolski

Wiadomości Historyczne  
nr 2/2023, s. 37–40  
ISSN 0511-9162

## Prometeusz polskiej dydaktyki historii. Profesorowi Adamowi Suchońskiemu z okazji 90. rocznicy urodzin

Prometeusz śmieje się cicho.  
Jest to jego jedyny sposób  
wyrażania niezgody na świat.

Zbigniew Herbert, *Stary Prometeusz*

21 listopada 2023 roku dziewięćdziesiąte urodziny obchodził profesor Adam Suchoński, jeden z wybitnych polskich dydaktyków historii, znany i ceniony w kraju i za granicą. Świątując tę wyjątkową rocznicę urodzin, warto przypomnieć dokonania Jubilata w różnych dziedzinach życia naukowego i społecznego. Warto powiedzieć także o jego kontaktach z drugim człowiekiem. Wspomnieć również o znanym w środowisku Jego talencie gawędziarskim.

Niniejszy adres jest właśnie takim nawiązaniem do obchodów Jubileuszu Profesora. Minęło wiele lat od momentu, kiedy urodzony w Żywcu młody historyk, po studiach w Krakowie, otrzymuje nakaz pracy w województwie opolskim, a konkretnie w Niemodlinie. Po paru latach znajduje zatrudnienie w szkole w Opolu jako nauczyciel historii. Wkrótce potem awansuje na pracownika naukowego miejscowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Odwołując się do wyżej cytowanych słów wybitnego poety Zbigniewa Herberta, można powiedzieć, że praca nauczyciela w szkole ma w sobie coś z prometejskiej wizji niesienia światła, radości życia, oddania i pomocy drugiemu



Z biskupem Tadeuszem Pieronkiem, kolegą z liceum, w Żywcu w 2001 roku. Archiwum prywatne autorki

człowiekowi. Takim właśnie torem przebiegała droga zawodowa Adama Suchońskiego. Służył, pomagał, uczył młodzież jako nauczyciel w szkole i wykładowca na opolskich uczelniach.

W swojej pracy Profesor realizował piękny humanistyczny ideał oświecenia i kreowania osobowości przyszłych nauczycieli historii. Wiernie i niezmiennie, a przy tym konsekwentnie i z głęboką refleksją przekazuje wiedzę historyczną, propaguje uniwersalne wartości. Jego miejscem



Z Karolem Cebulą – opolskim przedsiębiorcą i filantropem w Katowicach w 2007 roku podczas gali Nagrody Karola Miarki. Archiwum prywatne autorki



Z Markiem Kondratem w Opolu w 2012 roku. Archiwum prywatne autorki



Prof. Adam Suchoński w swoim gabinecie w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego w 2010 roku. Archiwum prywatne autorki



Z prof. dr hab. Anną Pobóg-Lenartowicz w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego podczas posypywania ziarnem książki prof. dr hab. Barbary Kubis w 2011 roku. Archiwum prywatne autorki

na ziemi jest Opole, kocha to miasto, lubi po nim spacerować, ale jego „pierwszą ojczyzną” jest Żywiec. Często odwiedza rodzinne miasto, spotyka się z najbliższymi, kolegami, lubi wspominać szkolne przeżycia. Jest bardzo dumny z naszej przynależności do Unii Europejskiej. Czuje się Europejczykiem. Pisał o polskich prekursorach idei zjednoczonej Europy. W swoich

„opowieściach” podkreśla znaczenie „trójkąta” region – ojczyzna – Europa.

Zasadniczym polem badawczym Profesora jest dydaktyka historii. To tej subdyscyplinie poświęcił się całkowicie i pracuje z wielkim zaangażowaniem. W swoich dociekaniach zajmuje się problemami świadomości historycznej młodzieży, zastosowaniem mediów w procesie



nauczania, środkami dydaktycznymi i źródłami wiedzy historycznej. Jednak polem badawczym, którym się wręcz pasjonuje, są sprawy polskie w podręcznikach do nauczania historii różnych krajów świata. Podczas spotkań i konferencji lubi podkreślać, że przebadał podręczniki z 75 krajów. Zebrał też bogaty zbiór relacji o polskim papieżu Janie Pawle II w szkolnych opracowaniach.

Profesor należy do „wielkiej trójki” dydaktyków historii, którzy opracowali pierwszą powojenną syntezę dydaktyki historii. Wspólnie z Jerzym Maternickim i Czesławem Majorkiem wydał akademicki podręcznik *Dydaktyka historii*. Pisanie o Jubilate w okolicznościowym artykule jest prawie niemożliwe, bo jak w kilku zdaniach przedstawić tak bogatą, barwną i błyskotliwą osobowość. On sam często mówi, że aby coś przekazać, musi mieć 45 minut, gdyż tak ma zakodowaną jednostkę lekcyjną, że krócej nie umie. Nawet toast wygłasza w taki sposób, że zaczyna i kończy się dzwonkiem.

O sprawach ważnych Profesor mówi otwarcie. Konsekwentnie realizuje podjęte zobowiązania, zaprasza do współpracy. A w nas, bliskich współpracownikach Profesora rodzi się refleksja, wręcz zdziwienie, że jeden człowiek może ogarniać tak rozległe kręgi humanistycznych zainteresowań. Przyciąga uwagę słuchaczy przystępnym językiem, nie stroni od anegdot i dowcipów. Już z samej postawy Profesora emanuje życzliwość i zrozumienie dla drugiego człowieka. Pięknie ujął ten dar przyjaciel Profesora Janusz Rulka, także wybitny znawca dydaktyki historii. W Księdze Jubileuszowej poświęconej Adamowi Suchońskiemu z okazji pięćdziesięciolecia pracy zawodowej pt. *Z Żywca do Opola. Góral z urodzenia opolanin z wyboru* pisał: „Popatrzmy na Jubilata, jego mimika i rysy twarzy oraz sylwetka nie mogą kłamać. Emanuje z Niego życzliwość, co świetnie wyczuwają studenci. A fama o solidnej i przyjaznej pracy na seminariach powoduje, że zawsze są chętni do podejmowania tematów sugerowanych przez Jubilata”.

Niełatwo jest łączyć pracę naukową z działalnością dydaktyczną i organizacyjną. Nasz Jubilat zawsze to potrafił i czynił w sposób harmonijny i przyjazny. My, koleżanki i koledzy z najbliższego otoczenia Profesora, ale i pracownicy naukow



Z prof. dr hab. Barbarą Kubis w Opolu w 2017 roku.  
Archiwum prywatne autorki



Autorka artykułu prof. Barbara Kubis z prof. Danutą Konieczką-Śliwińską (redaktor naczelną „Wiadomości Historycznych”), 10 kwietnia 2004 r. Archiwum prywatne autorki

z różnych ośrodków krajowych chcemy wyrazić swoje uznanie, radość z codziennych spotkań i serdecznie podziękować za wieloletnią wspólną współpracę.

Kochany Profesorze, Nasz Szeffie, niech to ziarno, które Pan swoim zwyczajem posypywał promowane w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego książki – pięknie dojrzewa i przynosi bogate plony. Ten symboliczny gest niech stanie się dobrą wróżbą dla przyszłości polskiej i opolskiej dydaktyki historii.

Drogi Jubilate – długich lat życia i codziennych drobnych radości.

**Barbara Krystyna Kubis** – prof. dr hab., historyk XX wieku i dydaktyk historii. Przez całą zawodową karierę naukową związana z Uniwersytetem Opolskim. Autorka licznych artykułów, a także prac zwartych, w tym: *Historia w pamiętnikach zapisana. Wybrane zagadnienia* (Opole 2003); *Poznawcze i kształcące walory literatury dokumentu osobistego (na przykładzie relacji Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich oraz Niemców wysiedlonych ze Śląska w latach 1944–1946)* (Opole 2007); *Od niewoli do niepodległości. Wybrane zagadnienia z dziejów Polski w zapisie wspomnieniowym* (Toruń 2008); *Losy Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich II RP. Przyjazd na Ziemię Zachodnie (1944–1945) w zapisach wspomnieniowych 40 lat później* (Opole 2011).

## „Wiadomości Historyczne” w latach 1989–2008 i próba ich charakterystyki w ujęciu dydaktyczno-historycznym

### Analiza treści „Wiadomości Historycznych” w kontekście badania refleksji dydaktyczno-historycznej

Analiza treści czasopisma „Wiadomości Historyczne” odgrywa kluczową rolę w badaniu refleksji dydaktyczno-historycznej. Pozwala zgłębić i zrozumieć sposób, w jaki historia jest przekazywana przez medium drukowane. Co więcej, umożliwia poznanie jej wpływu na spostrzeżenia, poglądy i podejście do dydaktyki historii. Stanowiąc źródło informacji, wiedzy i inspiracji dla nauczycieli historii oraz badaczy – jest doskonałą przestrzenią do identyfikacji, interpretacji i oceny treści dydaktyczno-historycznych obecnych na łamach czasopisma. Szczegółowa analiza i badanie treści pomoże zrozumieć ewolucję narracji i zmiany perspektyw prezentowanych przez periodyk. Potencjalne zmiany tematyczne, trendy i dominująca tematyka na przestrzeni jednego czy kilku roczników mogą stanowić odpowiedź, jakie są bezpośrednie reakcje na zmiany polityczne, społeczne czy nawet w obrębie dydaktyki historii. Przeprowadzając analizę treści czasopisma w kontekście refleksji dydaktyczno-historycznych, nie sposób nie wspomnieć o szansie na pogłębienie świadomości dotyczącej własnego rozwoju jako (przyszłego) nauczyciela historii czy naukowca. Badanie takie ma znaczący wkład w rozumienie dydaktyki historii, jej zmiany i uwarunkowania. Pozwala bowiem na ocenę wpływu czasopisma na rozwój dydaktyki

historii i zrozumienie, jakie treści dydaktyczno-historyczne były ważne i istotne (albo po prostu nowe) w danym okresie, co za tym idzie, jakie przekazy czasopismo wprowadzało do dyskursu publicznego.

### Metodyka analizy treści

W ramach badania zastosowano dwie metody: zarówno analizę ilościową, jak i analizę jakościową treści czasopisma „Wiadomości Historyczne”. Oba podejścia dostarczyły wglądu w różne aspekty dydaktyczno-historyczne, które pozwoliły na głębszą refleksję w tym zakresie. W analizie ilościowej skoncentrowano się na dokładnym zliczeniu wszystkich artykułów opublikowanych na łamach konkretnego rocznika<sup>1</sup>. Przede wszystkim podjęto próbę określenia procentowego udziału artykułów dotyczących dydaktyki historii w stosunku do całościowej liczby tekstów w danym roczniku. Pozwoliło to na uzyskanie miary, która obrazuje stopień uwzględnienia tematyki dydaktyki historii na łamach czasopisma w poszczególnych latach. Ponadto przeprowadzono podział artykułów dotyczących dydaktyki historii na różne kategorie tematyczne (przedmioty badań). Oceniono

<sup>1</sup> Do liczby wszystkich artykułów w danym roczniku nie wliczono skryptów z walnych zjazdów, odezwozjazdowych itp.

zatem także procentowy udział tekstów w poszczególnych kategoriach w kontekście wszystkich artykułów dydaktycznych. Pozwoliło to na identyfikację głównych obszarów tematycznych poruszanych w „Wiadomościach Historycznych” w konkretnym czasie. Wydzielone grupy, do których klasyfikowane były konkretne artykuły, to:

1. Metodologia dydaktyki historii, metodyka dydaktyki historii, teoria dydaktyki historii
2. Klasyczne zestawy badań dydaktyki historii:
  - a. Podręczniki szkolne
  - b. Metody i środki dydaktyczne
  - c. Kształcenie nauczycieli, system szkolny, funkcjonowanie szkoły
  - d. Dzieje edukacji/opisy (historii) szkół
  - e. Reformy systemu oświaty, programy nauczania
  - f. Świadomość historyczna
  - g. Źródła w edukacji historycznej
  - h. Regionalizm
  - i. Dydaktyka historii w innych państwach, zagraniczne systemy edukacji historycznej, współpraca międzynarodowa
3. Nowe zestawy badań:
  - a. Wizualizacje
  - b. Muzea i edukacja muzealna
  - c. Archiwa i edukacja archiwalna
  - d. Miejsca pamięci
  - e. Kobiety w edukacji historycznej
  - f. Pamięć historyczna i badania nad pamięcią
  - g. Historia w przestrzeni publicznej
  - h. Kolonializm i postkolonializm

W momencie, w którym dany artykuł mieścił się w dwóch (lub czasem więcej) ramach przedmiotu badań dydaktyki historii, klasyfikowany był w metodzie ilościowej zawsze do jednej (i tylko jednej) dziedziny<sup>2</sup>. W analizie jakościowej, już na kanwie stworzonego podziału, skoncentrowano się na bardziej szczegółowym zrozumieniu treści artykułów dotyczących dydaktyki historii. Biorąc pod uwagę tytuły, tematy, perspektywy i cele prezentowane na łamach konkretnego rocznika, można było (dzięki analizie jakościowej) spojrzeć na ujętą dydaktykę historii z większą uwagą, także zastanowić się,

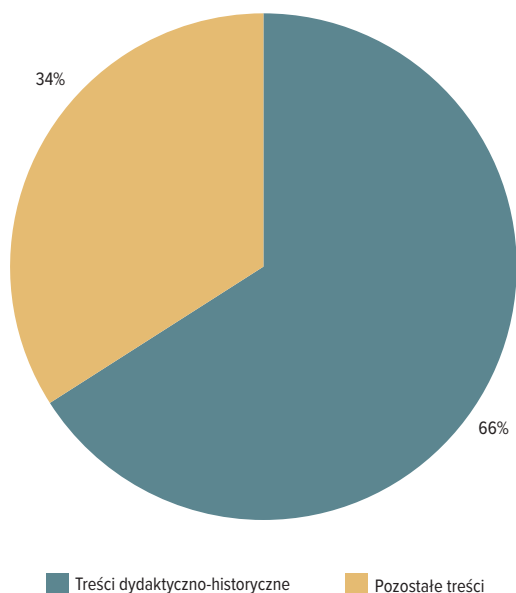
o czym dokładnie pisano i dlaczego. Analiza jakościowa miała także pomóc wychwycić ewentualne zmiany w narracji i refleksji dydaktyczno-historycznej w badanym okresie. W kryteriach selekcji artykułów do analizy ilościowej uwzględniono wszystkie opublikowane w czasopiśmie „Wiadomości Historyczne” w latach 1989–2008. Natomiast w kryteriach selekcji do analizy jakościowej skupiono się wyłącznie na tych mieszczących się w ramach przedmiotu badań dydaktyki historii. Pozwoliło to na głębsze zrozumienie treści, perspektyw i zmian zachodzących w polskiej dydaktyce historii. Te dwie metody w połączeniu dostarczyły spostrzeżeń dotyczących roli „Wiadomości Historycznych” w kontekście refleksji dydaktyczno-historycznej w badanym okresie.

### Analiza treści „Wiadomości Historycznych” z lat 1989–1999

Lata 1989–1999 to dziesięciolecie niezwykle istotne ze względu na znane powszechnie zmiany polityczne i społeczne, które miały miejsce w Polsce, ale także i w innych krajach Europy i świata. Celem analizy jest identyfikacja głównych zagadnień i kwestii poruszanych na łamach czasopisma oraz określenie ich kontekstu politycznego, społecznego, kulturalnego czy w końcu oświatowego. Pozwoli ona także na zgłębienie wiedzy, jakie treści historyczno-dydaktyczne były obecne, jakie wartości, cele i metody edukacji historycznej były promowane. W ramach analizy treści z lat 1989–1999 uwzględniona została także ewolucja czasopisma (głównie pod względem tematycznym) i zmiany w trendach, nowych tematach, które miały miejsce w danym okresie. Ciekawi także hipoteza, czy „Wiadomości Historyczne” reagowały i uwzględniały kontekst międzynarodowy: czy i jak reagowano na upadek muru berlińskiego, transformację polityczną Europy Środkowo-Wschodniej czy rozszerzenie Unii Europejskiej i wejście Polski w struktury NATO. Lata 1989–1999 to także czas intensywnych reform w polskim systemie edukacji. Zmiany dotyczyły zarówno programów nauczania, metodyki nauczania, wprowadzania nowych treści dydaktycznych, jak i samego systemu szkolnictwa. Czy zatem „Wiadomości

<sup>2</sup> Zob. np. artykuł J. Maternickiego *Materiały autobiograficzne i ich funkcja poznawcza i dydaktyczna*, „Wiadomości Historyczne” [dalej: WH] 1989, t. 32, nr 1, s. 27–39.

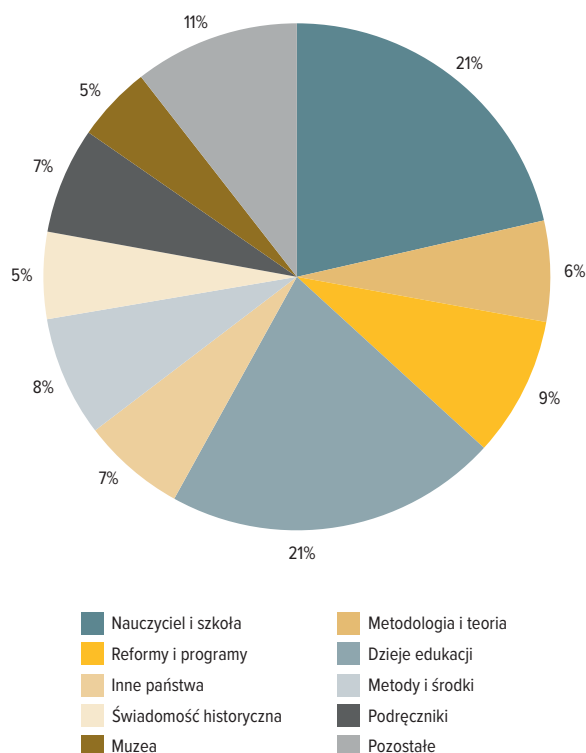
Wykres 1. Artykuły w czasopiśmie „Wiadomości Historyczne” – lata 1989–1999



Źródło: Opracowanie własne

Historyczne” reagowały na wszystkie wymienione wyżej czynniki i w jaki sposób możemy się o tym dowiedzieć – tu z pomocą przychodzi analiza treści lat 1989–1999. Poniższe wykresy reprezentują liczbowe ujęcie artykułów dydaktyczno-historycznych na łamach czasopisma w tych latach. Analiza ilościowa pozwala na identyfikację kluczowych trendów i zmian w refleksji dydaktyczno-historycznej prezentowanej na łamach czasopisma. By całościowo zobrazować okres 1989–1999, niezbędny jest wykres ukazujący liczbę artykułów dotyczących dydaktyki historii dla całego dziesięciolecia. Pokaże to bowiem szersze spektrum patrzenia na lata 1989–1999 oraz pozwoli wyciągnąć bezpośrednio wnioski, które zaowocują podczas analizy jakościowej i tworzenia wniosków ogólnych badania. We wspomnianym okresie na łamach czasopisma opublikowano łącznie 849 artykułów. Zdecydowana większość, bo aż 560 (66%), to takie, które mieszczą się w ramach zestawów badań dydaktyki historii. Najwięcej, prawie po równo, publikowano artykułów dotyczących dziejów edukacji i historycznych opisów szkół (119 – 21%) oraz tych dotyczących bezpośrednio tematu nauczyciela, nauczania i systemu

Wykres 2. Procentowy udział artykułów konkretnej kategorii w stosunku do wszystkich artykułów dydaktyczno-historycznych w latach 1989–1999



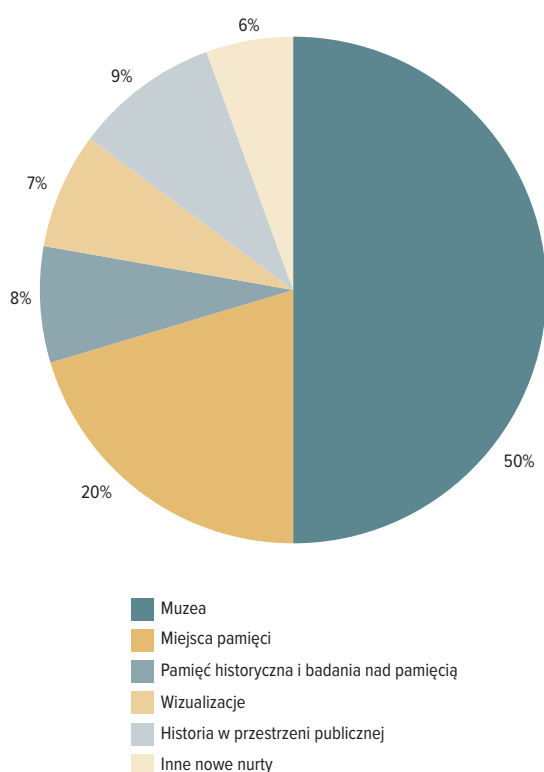
Źródło: Opracowanie własne

szkolnego (120 – 21%). Mniejszą liczbę stanowiły teksty dotyczące problematyki takiej jak metody i środki dydaktyczne (43 – 8%), reformy i programy nauczania (50 – 9%), metodologia i teoria dydaktyki historii (36 – 6%), dydaktyka w innych państwach (37 – 7%) czy podręczniki (38 – 7%).

To, co może zaskakiwać także liczbowo, to fakt, że lata 1989–1999 nie były bardzo produktywnie, jeśli chodzi o nowe zestawy badań dydaktyki historii. Wybrane z nich sporadycznie pojawiały się na łamach czasopisma „Wiadomości Historyczne” we wspomnianym dziesięcioleciu. Zdecydowaną większość stanowią zagadnienia muzealne i związane z nimi edukacyjne – opierając się właśnie na tych instytucjach. Co ciekawe, ich liczba, czyli 27 (50%) artykułów, stanowi równowartość wszystkich pozostałych publikacji mieszczących się w ramach nowych zestawów badań dydaktyki historii.

W porównaniu z klasycznymi zestawami badań dydaktyki historii liczby wyglądają jeszcze

Wykres 3. Procentowy udział artykułów dotyczących nowych zestawów badań dydaktyki historii w latach 1989–1999



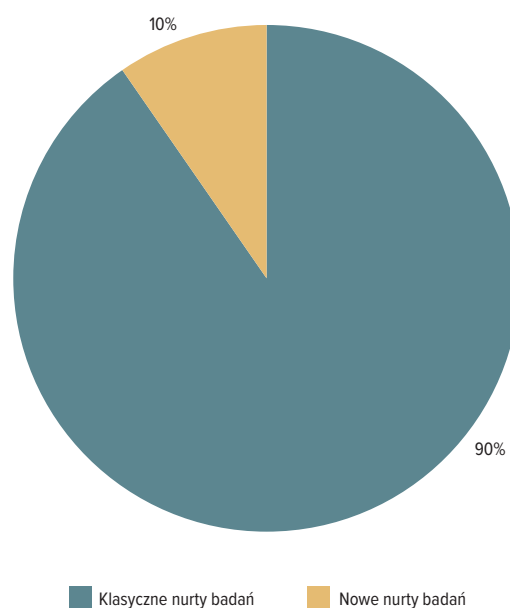
Źródło: Opracowanie własne

bardziej ponuro. Nowe nurty zostały zdominowane przez te klasyczne i stanowiły jedynie niewielki ułamek tematyki wszystkich artykułów. Wydawać by się zatem mogło, że tradycyjne badania i tematy związane ze szkolną dydaktyką historii utrzymywały stabilną pozycję w analizowanym okresie. Wartości procentowe i liczbowe pozwalają dokładnie zobrazować i ocenić tę dominację. Wyniki analizy ilościowej wskazują bowiem na to, że klasyczne zestawy badań dydaktyki historii były zdecydowanie bardziej reprezentowane na łamach „Wiadomości Historycznych”.

### Analiza jakościowa artykułów dydaktyczno-historycznych w „Wiadomościach Historycznych”

W latach 1989–1999 na łamach czasopisma „Wiadomości Historyczne” istniał praktycznie jeden

Wykres 4. Procentowy udział artykułów na temat nowych zestawów badań dydaktyki historii w stosunku do klasycznych nurtów w latach 1989–1999



Źródło: Opracowanie własne

szkielet podziału treści, z drobnymi zmianami wynikającymi np. z bieżącej potrzeby dydaktyków. Problematyka treści poruszanych w okresie musiała mieścić się zatem w określonych tematycznie ramach, które wyznaczały działy. Były to:

- Problemy współczesnej historiografii
- Z zagadnień dydaktycznych
- Doświadczenie i propozycje
- Nowe wydawnictwa
- Komunikaty – występujące sporadycznie

Od 2004 roku dział „Problemy współczesnej historiografii” został zastąpiony przez ten o nazwie „Z badań historyków”. Czasem też, na potrzeby konkretnego numeru, pojawiały się artykuły publikowane w dziale tematycznym „Polemiki i dyskusje” oraz „Z życia szkoły i nauki”. W 1999 roku dodano do czasopisma całkiem nowy i niewystępujący wcześniej dział, jakim była „Reforma edukacji szkolnej”. Oczywiście jest, że z jednej strony ogranicza to twórców artykułów, którzy muszą swoją publikację napisać w kontekście jednego z działów tematycznych. Z drugiej jednak strony należy pamiętać, że zabieg podziału czasopisma na konkretne

kategorie (płynne i zmieniające się w czasie) odpowiadać miał na najpilniejsze potrzeby i był dowodem reagowania redakcji na konkretne wydarzenia w otaczającym świecie. Rocznik 1989 to przede wszystkim zbiór artykułów dotyczących metod i środków dydaktycznych oraz treści w różnym stopniu dotyczących nauczyciela i systemu szkolnego. Już bowiem w 1. numerze „Wiadomości Historycznych” z ówczesnego roku podjęto rozważania dotyczące roli materiałów autobiograficznych, magnetowidu, wyobrażeń, pamiętników i biografii czy środków audiowizualnych. W artykule poruszającym ostatnie z wymienionych środków Alojzy Zielecki pozwolił sobie nawet na pewną wizję. Chodziło mianowicie o wcale niedaleką przyszłość, w której nauczyciele historii będą musieli posługiwać się środkami dydaktycznymi w głównej mierze opierającymi się na technologii i obrazie; zaznaczył także przy tym, że komputery i język informatyki będą kiedyś kluczowe przez wzgląd na ich łatwe opanowanie przez dzieci i młodzież<sup>3</sup>. Dotykało to także sytuacji nauczyciela, który w jakiś sposób będzie musiał przystosować się do nowej rzeczywistości szkolnej. Rocznik 1989 to jednak o wiele więcej treści kierowanej bezpośrednio do prowadzących zajęcia. Pojawiały się bowiem (później bardzo chętnie kontynuowane) praktyki umieszczania w „Wiadomościach Historycznych” inspiracji, scenariuszy lekcji, konspektów czy nawet sposobów rozwijania historycznych zainteresowań uczniów. Wybrane z nich to np. *Dydaktyczne inspiracje warsztatu pracy nauczyciela historii w klasie VI*<sup>4</sup>, *Jak pracuję z kółkiem miłośników archeologii*<sup>5</sup>, *Konspekt lekcji w klasie o profilu humanistycznym*<sup>6</sup>, *Propozycje tematów zajęć fakultatywnych z historii w technikum*<sup>7</sup>, *Konspekt*

<sup>3</sup> A. Zielecki, *Środki audiowizualne w edukacji historycznej młodzieży szkolnej*, WH 1989, t. 180, nr 1, s. 76.

<sup>4</sup> C. Nowarski, *Dydaktyczne inspiracje warsztatu pracy nauczyciela historii w klasie VI*, WH 1989, t. 182, nr 3, s. 243–251.

<sup>5</sup> Z. Miler, *Jak pracuję z kółkiem miłośników archeologii*, WH 1989, t. 181, nr 2, s. 173–178.

<sup>6</sup> E. Maliński, *Konspekt lekcji w klasie o profilu humanistycznym*, WH 1989, t. 183, nr 4, s. 354–358.

<sup>7</sup> Z. Wróbel, *Propozycje tematów zajęć fakultatywnych z historii w technikum*, WH 1989, t. 184, nr 5, s. 439–441.

*lekcji „Jak powstała Gdynia”*<sup>8</sup>. To, co łączy takie treści na łamach czasopisma każdego prawie rocznika, to fakt, że za warstwę typowo szkolną nie odpowiadają jedynie teoretycy – tj. środowisko uniwersyteckie. Nauczyciele z doświadczeniem zawodowym, a czasem nawet i ci początkujący wielokrotnie prezentowali swoje stanowisko na łamach periodyku. Świetnym przykładem jest np. artykuł opublikowany przez Małgorzatę Walczak, która opisała swoje wrażenia po roku pracy jako nauczyciel – jak wyglądało jej przygotowanie uniwersyteckie, jak tworzyła konspekty, a także na jakie trudności w pracy napotkała<sup>9</sup>.

Rok 1990 z perspektywy analizy treści jest także szczególny i wart odnotowania przez wzgląd na dodanie działu „Twórcy kultury historycznej”. Były to najczęściej dość zwięzłe, lecz treściwe artykuły profesorów, autorytetów w swojej dziedzinie. Problemem może być jednak fakt, że w 1990 roku tylko jeden artykuł (tu konkretnie wywiad) odnosił się zasadniczo do treści mieszczących się w ramach dydaktyki historii. Henryk Samsonowicz wnosił o weryfikację założeń dotychczasowej edukacji historycznej oraz skłaniał czytelników i środowisko oświatowe do refleksji na temat konieczności przywrócenia nauczaniu historii roli szczególnej<sup>10</sup>.

Rok 1991 to właściwie okres dominacji treści skierowanych do nauczycieli i opisujących ówczesny system edukacji historycznej. Nie jest to jednak rok szczególnie owocny w szeroko rozumiane treści dydaktyczno-historyczne. Poza numerem 4, w którym dział „Z zagadnień dydaktycznych” składa się z 4 artykułów, najczęściej w omawianym roku były to wyłącznie 1–2 artykuły na numer.

Dużo zmienia się w 1992 roku, kiedy rośnie także ogólny procent treści dydaktyczno-historycznych. Na łamach tego rocznika pojawił się także bardzo bogaty i syntetyczny artykuł Jerzego Maternickiego, który wyłożył w zasadzie

<sup>8</sup> G. Maliszewska, *Konspekt lekcji „Jak powstała Gdynia”*, WH 1989, t. 184, nr 5, s. 442–444.

<sup>9</sup> M. Walczak, *Kilka uwag nauczyciela historii po pierwszym roku pracy*, WH 1990, t. 188, nr 4, s. 210–213.

<sup>10</sup> *O nowy model edukacji historycznej*, wywiad J. Centowskiego z H. Samsonowiczem, WH 1990, t. 185–186, nr 1–2, s. 3–5.

całą teorię dydaktyki historii<sup>11</sup>. Prof. Maternicki opublikował w 1992 roku tylko na łamach „Wiadomości Historycznych” aż 5 artykułów<sup>12</sup>. To, co jest także charakterystyczne dla czasopisma w tamtym czasie, to początek długo trwającej tradycji opisywania historii swoich szkół oraz systemów, w jakich one funkcjonują. Dlatego właśnie tak diametralnie zwiększyła się liczba artykułów, które można zaklasyfikować jako kategorię „dzieje edukacji”, szczególnie tej lokalnej. Spora część artykułów o treściach dydaktyczno-historycznych wpisuje się w zagadnienia programowe i reformatorskie. Dydaktycy bardzo intensywnie zaangażowali się w dyskusję publiczną o projekcie minimum programowego w zakresie historii z roku właśnie 1992 i na łamach „Wiadomości Historycznych” wypowiadali się o niej dość krytycznie<sup>13</sup>. Rok 1992 to także spora liczba treści o charakterze muzealnym oraz pomysłach i inspiracjach, jak fakt istnienia takich instytucji przełożyć na edukację historyczną. Temat, który zresztą bardzo chętnie podejmowany będzie także na łamach rocznika 1993 „Wiadomości Historycznych”.

Rok 1993 był także okresem próby dla praktyki zapoczątkowanej w 1992. Jak się później okazało, liczba publikacji dotyczących funkcjonowania, historii czy jubileuszów szkół tylko rosła. W 1993 roku artykułów wpisujących się w takie ramy tematyczne było już więcej niż tych skierowanych do nauczycieli oraz zdecydowanie więcej niż o jakiegokolwiek innej tematyce. Znaczny trend spadkowy można było zauważyć przede wszystkim w tematyce metod i środków dydaktycznych, które już do końca omawianego okresu, tj. 2008 roku, nigdy nie zgromadzą tylu artykułów.

Rok 1994 jest za to szczególny pod względem treści podręcznikowych. W tej kategorii tematycznej pierwszy raz pojawiło się odniesienie do

nadchodzącej reformy szkolnej, co za tym idzie, konieczności modernizacji podręczników historii<sup>14</sup>. Obszarowo widać także próbę poszerzenia horyzontów o doświadczenia niemieckie i ewentualną percepcję niektórych treści czy chociaż rozwiązań systemowych<sup>15</sup>. Wobec intensywnej debaty na temat szkolnego podręcznika do historii niezwykle ciekawe stanowisko zajął Alojzy Zielecki, który wykazał możliwe zagrożenia dla płynności i obiektywności szkolnej narracji, wymieniając przy tym: przeświadczenia, wpływ tradycji, przenikanie mitów, wpływ legend<sup>16</sup>. Istotne było dla dydaktyków historii, by do podręczników włączyć szeroką warstwę społeczno-kulturową, na co tak dobitnie zwracał uwagę np. Wit Górczyński, zwolennik historii integralnej, rozumiejący, że ówczesna drugorzędność kultury w podręcznikach do historii nie jest rozwiązaniem, które będzie jeszcze długo funkcjonować<sup>17</sup>.

Rok 1995 na łamach czasopisma był właściwie kontynuacją trwającej od roku debaty dotyczącej podręcznika do historii. Pojawiły się głosy, że koniecznością jest stworzenie podręcznika o walorach multimedialnych<sup>18</sup>. Szeroko komentowano i recenzowano nowe pozycje, które trafiły na rynek, a w konsekwencji do szkolnych klas. Niezrozumiała z dzisiejszej perspektywy jest np. krytyka nowoczesnego podręcznika wyposażonego w pytania problemowe przed każdym podrozdziałem, z szerokim podsumowaniem i ćwiczeniami po każdym z większych działów, a zamiast tego obrona klasycznego podziału i faktograficznego, automatycznego wręcz podejścia do nauki<sup>19</sup>. Szczególnie że na łamach czasopisma coraz częściej pojawiały się

<sup>11</sup> J. Maternicki, *Pojęcie, przedmiot, zadania i funkcje dydaktyki historii*, WH 1992, t. 195, nr 1, s. 13–22.

<sup>12</sup> Metodologia historii, metodologia dydaktyki historii, teoria dydaktyki historii.

<sup>13</sup> J. Maternicki, *Uwagi krytyczne o ministerialnym „Minimum programowym w zakresie historii”*, WH 1992, t. 198, nr 4, s. 203–217; A. Suchoński, *W sprawie projektu minimum programowego w zakresie historii*, WH 1992, t. 195, nr 4, s. 217–219.

<sup>14</sup> M. Kujawska, *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji u progu reformy szkolnej*, WH 1994, t. 207, nr 3, s. 187–190.

<sup>15</sup> J. Centkowski, *Model dydaktyczny niemieckich podręczników do historii*, WH 1994, t. 209, nr 5, s. 280–285.

<sup>16</sup> A. Zielecki, *Niebezpieczeństwo deformowania szkolnych narracji historyczno-dydaktycznych*, WH 1994, t. 209, nr 5, s. 269–274.

<sup>17</sup> W. Górczyński, *Podręcznik bliski ideału*, WH 1994, t. 205, nr 1, s. 49.

<sup>18</sup> M. Kujawska, *Optymalizacja podręcznika historii*, WH 1995, t. 210, nr 1, s. 20–25.

<sup>19</sup> K. Bauer, *Nowy podręcznik*, WH 1995, t. 210, nr 1, s. 54.



refleksje na temat wielostronnego nauczania historii, często z uwzględnieniem zagranicznej perspektywy. W samym tylko 1995 roku opublikowano kilka artykułów odnoszących się do tej kwestii, czasem także porzucano spojrzenie polskie, a skupiano się na danym przedmiocie badań w ośrodkach zagranicznych. To, co wzbudzało zaufanie czytelnika oraz miało szczególne znaczenie przy analizie jakościowej treści to fakt, że redakcja często do takich prac zatrudniała zagranicznych specjalistów. Ich teksty były następnie tłumaczone, publikowane i niewątpliwie cieszyły się dużą popularnością ze względu na „inność” treści. Często nie były to łatwe do opisanego i zrozumienia kwestie, jednak z tych trudnych lekcji wyciągamy jako ludzie najwięcej wniosków. Świetnym przykładem jest np. artykuł o Japonii, w którym autor zaznaczał, że jak każdy inny naród Japończycy mają trudności z pełnym rozliczeniem swojej przeszłości. Ze względu na traumę, jaką przeżyli podczas II wojny światowej, a później podczas amerykańskiej okupacji, nie dziwi to, za to pokazuje, jak inna świadomość historyczna występowała w narodzie japońskim do 1945 roku i po nim<sup>20</sup>. Sama teoria nauczania wielokierunkowego, interdyscyplinarnego i integralnego, która była poruszana na łamach czasopisma już w 1994 roku, doczekała się rok później wyłożenia metodycznego, teoretycznego i metodologicznego<sup>21</sup>. Coraz popularniejsze stawały się badania, których celem było ujęcie konkretnej problematyki z dwóch lub więcej perspektyw<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> T. Kuroda, *Świadomość historyczna i rozliczanie się z przeszłością w Japonii*, tłum. W. Kaiser, WH 1995, t. 210, nr 1, s. 43–48.

<sup>21</sup> J. Maternicki, *Szkoła wobec idei historii integralnej*, WH 1995, t. 211, nr 2, s. 89–99; M. Giermakowski, *Wielostronne nauczanie-uczenie się historii w liceum ogólnokształcącym*, WH 1995, t. 211, nr 2, s. 100–108.

<sup>22</sup> G. Behre, *Karol X Gustaw z perspektywy szwedzkiej*, tłum. J. Centkowski, WH 1995 t. 211, nr 2, s. 78–81; A. Suchoński, *Konferencja w Jalcie w europejskich podręcznikach nauczania historii*, WH 1995, t. 213, nr 4, s. 206–213; tenże, *Sprawy Polski i Polaków w czasie II wojny światowej w zagranicznych podręcznikach do historii*, WH 1995, t. 214, nr 5, s. 269–276; R. Szuchta, *Problematyka stosunków polsko-żydowskich w szkole*, WH 1995, t. 210, nr 1, s. 31–33.

Rocznik 1996 czasopisma nie charakteryzował się niczym przełomowym i odkrywczym. „Wiadomości Historyczne” właściwie odstąpią (aż do roku poprzedzającego reformę z 1999) od masowego wyposażania nauczycieli w konспекty, scenariusze i projekty edukacyjne. Artykuły dotyczące nauczycieli i systemu szkolnego były bardzo teoretyczne, pisane przez uniwersyteckich dydaktyków oraz metodologów historii. Na kilka lat zdominują one metodyczne wsparcie nauczyciela, a sama problematyka dotycząca zawodu i systemu zostanie skupiona wokół tematów teoretycznych i raczej niewpisujących się w ramy pomocy dydaktycznych dla nauczycieli<sup>23</sup>. Artykuły pisane były przez specjalistów w swoich dziedzinach, co miało także odzwierciedlenie w specjalistycznym języku publikacji – także niewątpliwie w podniesieniu renomy czasopisma.

Rocznik 1997 został całkowicie zdominowany przez artykuły dotyczące opisów i historii szkół w Polsce. Praktyka zapoczątkowana kilka lat wcześniej teraz osiągnęła swój szczytowy moment, mając największy procentowy udział w artykułach dydaktyczno-historycznych w 1997 roku<sup>24</sup>. We wkladce do czasopisma zatytułowanej „Muzeum Szkolne” autorzy zapoznawali czytelników z historią szkół, izbami pamięci czy np. regionalnymi<sup>25</sup>. Format wydawał się być

<sup>23</sup> J. Maternicki, *Perspektywiczny model nauczyciela historii*, WH 1996, t. 215, nr 1, s. 9–22; J. Rulka, *Stan nauczania historii i perspektywy edukacji historycznej*, WH 1996, t. 215, nr 1, s. 23–30; A. Zielecki, *Kształcenie nauczycieli historii w zakresie drugiej specjalności*, WH 1996, t. 216, nr 2, s. 79–90; J. Topolski, *Problemy transmisji wiedzy historycznej w edukacji szkolnej*, WH 1996, t. 217, nr 3, s. 151–156; J. Maternicki, *Kadra kształcąca nauczycieli historii w polskich szkołach wyższych*, WH 1996, t. 218, nr 4, s. 209–219; M. Kujawska, *W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii*, WH 1996, t. 219, nr 5, s. 267–277.

<sup>24</sup> Np. E. Szal, *50 lat Technikum Mechanizacji Rolnictwa w Łańcucie*, WH 1997, t. 223, nr 4, s. 54–58; A. Łukasiewicz, *Zarys historii Szkoły Podstawowej w Murckach*, WH 1997, t. 223, nr 4, s. 51–54; J. Frykowski, *Szkoła Podstawowa w Pukarzewie*, WH 1997, t. 223, nr 4, s. 58–60; M. Misztal, *Szkoła Podstawowa w Korfantowie*, WH 1997, t. 223, nr 4, s. 60–62.

<sup>25</sup> H. Bieniusa, *Izba regionalna w szkole podstawowej im. Stanisława Rosponda w Żyrowej*, WH 1997, t. 222, nr 3, s. 45–48.

idealny dla czytelników nieangażujących się z ochotą w debaty uniwersyteckie i metodologiczne. Autorami najczęściej byli regionaliści bądź nauczyciele i historycy z konkretnego obszaru, którzy w prosty, przystępny sposób przedstawiali dzieje szkoły od jej założenia aż do czasów dzisiejszych. Wiele artykułów o podobnej tematyce pojawiało się na łamach „Wiadomości Historycznych” do 2006 roku, kiedy to ostatecznie zrezygnowano z pisania historii szkół na taką skalę. Rok 1997 był także czasem, kiedy po raz kolejny podjęto (właściwie to kontynuowano) ministerialno-akademicką debatę o nadchodzącej reformie. W przeciągu 3 lat opublikowano w periodyku kilkanaście artykułów dotyczących właśnie reformy, programów nauczania oraz zmian w edukacji historycznej. W 1997 były to stanowiska raczej teoretyczne, gdyż jak napisał sam Alojzy Zielecki: „Ocena projektu podstaw programowych nie może być wyczerpująca z powodu braku po temu podstawowych przesłanek”<sup>26</sup>. Krótkie, lecz konkretne na ówczesne warunki podsumowanie przygotowania projektu reformy poprzedzone było oczywiście historią koncepcji i założeniami teoretycznymi. Dotyczyły one w zasadzie tylko rozważań nad podstawami programowymi w szkołach podstawowych i średnich, bowiem – jak dowiaduje się czytelnik z dalszej części artykułu – owe rozważania pozbawione były „zasadniczych” punktów odniesienia. Domniemywać można, że istniały wtedy jedynie namiastki informacji lub pierwsze wersje projektów (często niepełne), na których musieli pracować dydaktycy historii.

Więcej odpowiedzi dała za to analiza rocznika 1998, co miało także swój obraz na łamach niniejszego badania i analizy ilościowej tegoż roku. Pierwszy numer zawiera nową podstawę programową oraz bardzo obszerny komentarz Jerzego Maternickiego. Naukowiec w merytoryczny sposób rozprawił się z kolejnymi treściami zawartymi w podstawie programowej z historii, ale nieprzychylnie wypowiedział się także o wstępie do aktu i zestawieniu historii z innymi przedmiotami ogólnokształcącymi<sup>27</sup>. Zasugerował

nawet ponowne przemyślenie założeń reformy, szczególnie przez wzgląd na słabą organizację nauczania i odebranie historii roli przedmiotu pierwszorzędного<sup>28</sup>. Podobne dość krytyczne stanowisko przejawiała Komisja Dydaktyczna Zarządu Głównego PTH. Zaznaczano przy tym przede wszystkim brak chęci współpracy ze środowiskiem akademickim i nauczycielskim, co za tym poszło, nie korzystano z dydaktycznych i metodycznych doświadczeń polskich nauczycieli, publikacje Ministerstwa były na bardzo niskim poziomie dydaktyczno-historycznym, a niektóre dokumenty (także programowe) dość dosłownie tłumaczono z zagranicznych resortów oświaty<sup>29</sup>. Wielokrotnie na łamach czasopisma podejmowano rozważania na temat edukacji integralnej i konieczności czerpania z sukcesów dydaktycznych innych państw. Praktycznie zawsze jednak zaznaczano, że konieczna jest głębsza refleksja co do oceny przydatności danych rozwiązań po uwzględnieniu rodzimych doświadczeń<sup>30</sup>. To, co bardzo mocno łączy lata 1997–1998, to skupianie się w znacznym stopniu na reformie szkolnej. Z jednej strony było to wydarzenie niezwykle ważne, kluczowe wręcz dla przedmiotu badań dydaktyki historii, z drugiej jednak nawet w redakcji „Wiadomości Historycznych” podnoszono głosy, by nowe numery były bardziej zróżnicowane, a nie zajmowały się „tylko reformą szkolną”<sup>31</sup>. Nie ma jednak co ukrywać, że w 1999 roku takiego założenia nie udało się zrealizować, co zresztą nie powinno dziwić. To, co udało się osiągnąć, to na pewno zróżnicowanie treści wokół problemu reformy. Poza oczywistymi artykułami dotyczącymi reformy (czy po prostu treściami samych programów) skupiono się na roli i wizji

<sup>28</sup> Tamże, s. 20–21.

<sup>29</sup> Z.T. Kozłowska, „Podstawa Programowa” historii w opinii Komisji Dydaktycznej Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego, WH 1998, t. 229, nr 5, s. 284.

<sup>30</sup> Tamże; A. Suchoński, *Szkolna edukacja historyczna w Japonii*, WH 1998, t. 228, nr 4, s. 228; J. Albery, *Główne problemy współczesnego nauczania historii w Republice Słowackiej*, WH 1998, t. 228, nr 4, s. 244–245; D. Tomczuk, *Nowa historia Niemiec*, WH 1999, t. 234, nr 5, s. 307–308.

<sup>31</sup> Z.T. Kozłowska, *Posiedzenie Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych”*, WH 1998, t. 229, nr 5, s. 314.

<sup>26</sup> A. Zielecki, *Edukacja historyczna w reformowanej szkole polskiej*, WH 1997, t. 224, nr 5, s. 314.

<sup>27</sup> J. Maternicki, *Nieudana podstawa programowa z historii*, WH 1998, t. 225, nr 1, s. 12–21.

nauczyciela w nowej rzeczywistości systemowej, obudowaniu dydaktycznym nowych podręczników do historii bądź recenzjach tych już istniejących<sup>32</sup>. Wiele innych kategorii tematycznych oparto na zmianach w polskim systemie szkolnym<sup>33</sup>. To, co wynika z analizy ilościowej, to także fakt, że w 1999 roku na łamach 2. numeru czasopisma opublikowano dwa artykuły wpisujące się w kategorię badań „Kobiety w edukacji historycznej”. W pierwszym z nich Maria Skłodowska-Curie została utożsamiona z potrójnym wręcz wyznacznikiem kobiecości (naukowiec, żona i matka), będącym symbolem emancypacji na przełomie XIX i XX wieku<sup>34</sup>. Autorka jednak zdecydowała się na próbę zbudowania wzorca głównie ze względu na jej cechy charakteru (pracowitość, uczciwość, skromność, wrażliwość, ambicja) oraz fakt silnego zakorzenienia jej postaci w świadomości historycznej Polaków – nie zaś przez wzgląd na opisaną kobiecość i utarte przekonanie o wynikaniu z niej konkretnych ról płciowych. W drugim natomiast czytelnik poznaje historię wojny właśnie z perspektywy kobiet i ich pamiętników. Wpisując się w ramy badania roli pamiętnikarstwa w historii, autorka zaznacza, że społeczne przedstawienia historii wojny, historii tragedii mogą stanowić dokumentację losów narodu<sup>35</sup>. Analiza skryptów z posiedzeń Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych” z lat

1989–1999 jednoznacznie wskazuje, że Komitet na przestrzeni 10 lat aprobował działalność Redakcji – jednakże często z uwagami krytycznymi i planami na przyszłość. Lata 1989–1999 kończyło posiedzenie o nastroju wyraźnie pesymistycznym, wskazującym na trudności wynikające z nowej reformy, a także trudne nadchodzące lata polskiej edukacji historycznej, ale i oświaty ogólnie<sup>36</sup>.

### Analiza treści w „Wiadomościach Historycznych” z lat 2000–2008

Analiza treści z lat 2000–2008 uwzględniła zarówno tematykę poruszanych artykułów, ale także ich liczbowe i procentowe ujęcie. Badanie z dwóch perspektyw (ilościowej i jakościowej) pozwoliło na lepsze zrozumienie kontekstów społeczno-politycznych, kulturowych i edukacyjnych. W Polsce był to pierwszy rok po dużej reformie systemu oświaty rządu Jerzego Buzka i utworzeniu gimnazjów. W 2004 roku weszliśmy w struktury Unii Europejskiej. Poza granicami był to czas przemian i wielkich wydarzeń o znaczeniu międzynarodowym, takich jak zamach terrorystyczny z 11 września 2001 roku czy otwarte konflikty zbrojne w Europie i na świecie. Analiza treści pozwoliła również na ocenę, w jaki sposób i czy w ogóle czasopismo reagowało na wymienione wyżej zmiany.

Przedstawione wykresy reprezentują ilościowe ujęcie artykułów dydaktyczno-historycznych na łamach „Wiadomości Historycznych” w latach 2000–2008. Służy to zarówno zobrazowaniu treści wymienionych lat, ale także porównaniu potencjalnej zmienności treści w stosunku do lat 1989–1999. Wzorce i główne tendencje wydają się pozostawać takie same co w dziesięcioleciu omawianym wcześniej. Podobnie jak poprzednio, by całościowo zobrazować okres 2000–2008, wszystkie artykuły dotyczące dydaktyki historii zostały zebrane w jeden wykres i przedstawione w stosunku do pozostałych publikowanych artykułów. Przez opisywane 9 lat na łamach periodyku ukazało

<sup>32</sup> I. Lewandowska, *Kilka uwag w sprawie nowej reformy oświatowej*, WH 1999, t. 230, nr 1, s. 33–35; J. Maternicki, *Marginalizacja historii. Uwagi krytyczne o ministerialnej „Podstawie programowej kształcenia ogólnego”*, WH 1999, t. 233, nr 4, s. 206–216; I. Koszyk, *Być nauczycielem historii, ale jakim?*, WH 1999, t. 230, nr 1, s. 47–51; A. Zielecki, *Nowy podręcznik historii dla kl. VI szkoły podstawowej*, WH 1999, t. 230, nr 1, s. 56–58.

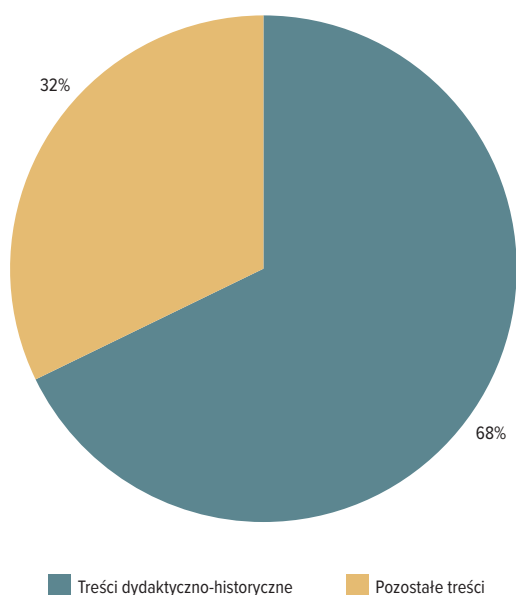
<sup>33</sup> G. Bochenek, W. Górczyński, *Projekt programu nauczania – „Historia i społeczeństwo”*, WH 1999, t. 231, nr 2, s. 80–89; E. Maliński, *Nowe Matury z historii na Dolnym Śląsku*, WH 1999, t. 232, nr 3, s. 150–154; A. Stępnik, W. Górczyński, *Nauczanie historii wobec integracji europejskiej*, WH 1999, t. 233, nr 4, s. 247–249.

<sup>34</sup> M. Hoszowska, *Wzorce osobowe w nauczaniu historii. (Na przykładzie Marii Skłodowskiej-Curie)*, WH 1999, t. 231, nr 2, s. 93.

<sup>35</sup> B. Kubis, *Pamiętniki kobiet polskich w procesie nauczania historii*, WH 1999, t. 231, nr 2, s. 110.

<sup>36</sup> Z.T. Kozłowska, *Posiedzenie Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych”*, WH 2000, t. 239, nr 5, s. 290.

Wykres 5. Artykuły w czasopiśmie „Wiadomości Historyczne” – lata 2000–2008

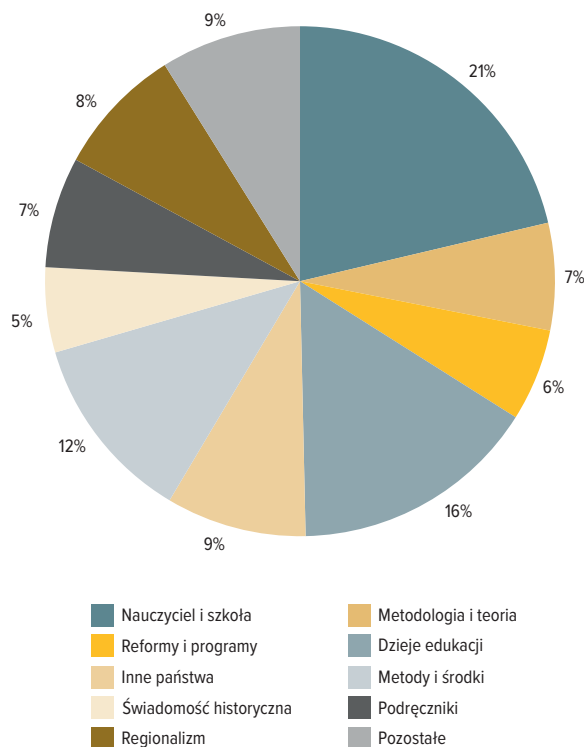


Źródło: Opracowanie własne

się łącznie 646 artykułów, z czego aż 438 (68%) mieści się w ramach zestawów badań dydaktyki historii. Najwięcej, podobnie jak w latach poprzednich, powstało artykułów odnoszących się do kwestii szkolnych: nauczyciela, lekcji, konkursów czy systemu (91 – 21%). Następnie klasyfikują się artykuły dotyczące dziejów edukacji i historii szkół (67 – 16%) oraz metod i środków dydaktycznych (51 – 12%). Podobną liczbę artykułów na przestrzeni dziewięciu lat stanowią kategorie takie jak dydaktyka w innych państwach i wymiana doświadczeń (38 – 9%), regionalizm (35 – 8%), podręczniki (30 – 7%), metodologia i teoria dydaktyki historii (29 – 7%), reformy i programy (25 – 6%) oraz świadomość historyczna (23 – 5%).

W latach 2000–2008 zmalała liczebowa i procentowa obecność nowych zestawów badań dydaktyki historii (jedynie 36 artykułów, sumując wszystkie kategorie). Całkowicie skończyła się dominacja tematyki związanej z muzeami (włącznie 8 artykułów na przestrzeni dziewięciu lat – 22%). Nie było też tak, że inny nowy nurt wyraźnie zaznaczał swoją obecność na łamach czasopisma kosztem właśnie edukacji muzealnej. To, co łączy wszystkie nowe zestawy badań dydaktyki historii w latach 2000–2008, to fakt, że

Wykres 6. Procentowy udział artykułów konkretnej kategorii w stosunku do wszystkich artykułów dydaktyczno-historycznych w latach 2000–2008



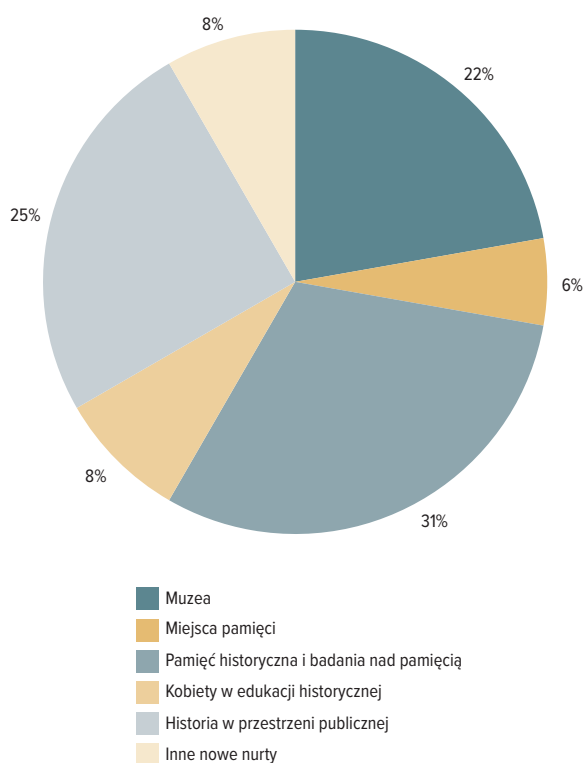
Źródło: Opracowanie własne

albo nie były one najchętniej publikowane, albo nie nadszedł jeszcze ich moment na przebicie się. Pojawia się natomiast po raz pierwszy takie zestawy badań jak kobiety w edukacji historycznej (3 artykuły – 8%) czy kolonializm i postkolonializm (2 artykuły – 6%).

### Analiza jakościowa artykułów dydaktyczno-historycznych w „Wiadomościach Historycznych”

„Wiadomości Historyczne” od 2000 roku kontynuują właściwie praktykę lat poprzednich, jeśli chodzi o układ i strukturę czasopisma. Po 1999 roku pozostawiono dział „Reforma edukacji szkolnej”, co od początku mogło wskazywać na kontynuację debaty dotyczącej przemian w polskim systemie oświaty. W 2000 roku jednak liczba artykułów odnoszących się do reform zmalała i ograniczono się raczej do publikacji o charakterze teoretycznym. Zabrakło (także

Wykres 7. Procentowy udział artykułów dotyczących nowych zestawów badań dydaktyki historii w latach 2000–2008



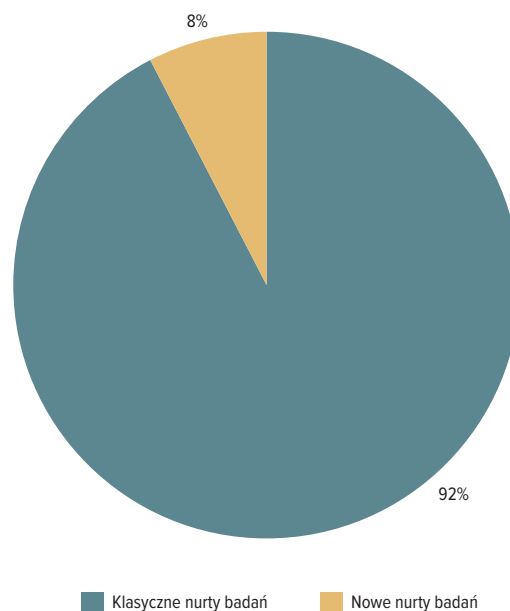
Źródło: Opracowanie własne

wg Redakcji<sup>37</sup>) odniesień do słabszych elementów reformy i propozycji jej realnej recepcji na zajęciach historii w szkołach. Sama warstwa metodyczna jednak rozwinęła się w stosunku do lat poprzednich, bowiem ponownie kluczową częścią całego rocznika były zagadnienia związane ze środkami i metodami dydaktycznymi. Pewną syntezą był artykuł poruszający konieczność korzystania przez nauczycieli z metod i technik aktywizujących – pokazy, wycieczki, metaplan, SWOT, dramy, symulacje, projekty, praca z komputerem<sup>38</sup>. Artykuł był opisem (z elementami grafiki i przedstawień) wszystkich wymienionych przez autora na początku metod, a napisany został w sposób bardzo atrakcyjny i zachęcający wręcz do korzystania z ukazanych technik.

<sup>37</sup> Tamże, *Posiedzenie Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych”*, WH 2001, t. 243, nr 4, s. 249.

<sup>38</sup> S. Lenard, *Aktywne metody nauczania w gimnazjum*, WH 2000, t. 238, nr 4, s. 183–198.

Wykres 8. Procentowy udział artykułów na temat nowych zestawów badań dydaktyki historii w stosunku do klasycznych nurtów w latach 2000–2008



Źródło: Opracowanie własne

W roku 2001 ponownie zaczęło przybywać treści skierowanych typowo do nauczyciela – konspekty, scenariusze. Obok wkładki o historiach szkół stanowiły one największą procentowo część tego rocznika. Artykułów natomiast pojawiło się znacząco mniej, a wszystko za sprawą ukazania się jedynie czterech numerów czasopisma w 2001 roku i braku zoptymalizowania nowej formuły wydawniczej. Nadal pojawiały się publikacje oceniające reformę, natomiast coraz bardziej zlewały się w jeden dział tematyczny z zagadnieniami dydaktycznymi. Pomimo to cały czas postulowane były te same problemy zmian: wątpliwa wiedza dydaktyczna autorów, powtarzanie tego samego materiału podczas różnych cykli nauczania oraz niekompetencja metodologiczna i teoretyczna twórców reformy<sup>39</sup>. Reformy, która z drugiej strony stała się punktem wyjścia do rewizji poglądów i ponownego otwarcia debaty na niektóre kwestie. W 2. numerze w 2001 roku pojawiły się artykuły, które

<sup>39</sup> J. Maternicki, *Polska edukacja historyczna u progu XXI w. Problemy i kontrowersje*, WH 2001, t. 240, nr 1, s. 23–36; tenże, *Studia historyczne w Polsce. Główne kierunki reform po 1989 r.*, WH 2001, t. 243, nr 4, s. 220–227.

podjęwały trudną tematykę polskiego regionalizmu. Alojzy Zielecki przeprowadził właściwie czytelnika przez całe spektrum tej dziedziny, od jej roli w edukacji historycznej, przez jej cele, metody i środki, aż do warsztatu historyka<sup>40</sup>. Na łamach tego samego numeru dyskusję o teorię regionalizmu historycznego i nauczania historii regionalnej oraz historię polskiego regionalizmu rozszerzyła Izabela Lewandowska<sup>41</sup>. Kwestią, która także wyróżnia rocznik 2001, jest sprawa podnoszona nawet na posiedzeniu Komitetu Redakcyjnego. Mianowicie działa „Reforma edukacji szkolnej” oraz „Doświadczenia i propozycje” zostały całkowicie zdominowane przez nauczycieli, a tylko jeden artykuł okazał się być profesorski<sup>42</sup>. O ile w publikacjach konspektowych czy dotyczących scenariuszy i projektów lekcji nie widać znaczącego spadku wartości merytorycznej, o tyle w artykułach np. o świadomości historycznej czy pamięci historycznej dostrzec można było brak warsztatu i inne praktyki badawcze. Redakcja zdecydowała, że od 2002 roku artykuły (szczególnie te autorstwa nauczycieli) będą przed publikacją należycie recenzowane<sup>43</sup>. Był to także rok, kiedy znacząco zwiększyła się liczba publikacji, bo aż o ponad 20 materiałów. Zdecydowanie przeważały publikacje skierowane do nauczycieli, znaczną część prezentowały też takie kategorie jak: metody i środki dydaktyczne, podręczniki oraz reformy i programy. Czasopismo, nawet z perspektywy liczbowej, ukształtowało się w nowym formacie wydawniczym (4 numery na rok). Wydawać się jednak może na pierwszy rzut oka, że była to pogoń za zgromadzeniem jak największej liczby publikacji. Zaowocowało to tym, że tak obszerna i otwarta przestrzeń na nauczycielskie konspekty i scenariusze została w 2003 roku skrytykowana<sup>44</sup>. Na łamach rocznika 2002 wielokrotnie zajmowano

stanowisko w sprawie nowego podręcznika *Lu-dzie – społeczeństwa – cywilizacje*, jego różnych wersji i etapów edukacyjnych. Problemem i nierozwiązaną kwestią była natomiast dotychczasowa współpraca „Wiadomości Historycznych” z wydawnictwem WSiP. Do ostatniego roku analizowanego okresu (2008) na łamach żadnego rocznika nie pojawiło się już tyle artykułów poświęconych podręcznikom – być może by nie faworyzować dłużej żadnego z wydawnictw. Barbara Jakubowska podczas posiedzenia Komitetu Redakcyjnego dodała, że: „Fakt, iż pismo polecało wyłącznie podręczniki WSiP, obniża zaufanie czytelników do »Wiadomości Historycznych«”<sup>45</sup>. Spora część materiałów autorstwa nauczycieli po raz kolejny wzbudzała niepewność uniwersyteckich dydaktyków, którzy od tej pory mieli być także konsultantami dla nauczycieli w przypadku chęci opublikowania przez nich artykułu metodycznego.

Rok 2003 dla czasopisma to właściwie spełnianie przez Redakcję wcześniej ustalonych celów, głównie tych dotyczących wdrażania reformy szkolnej edukacji historycznej. Czasopismo zanotowało jednak spadek liczby publikacji względem roku poprzedniego. To, co na warto zwrócić uwagę, to fakt, że żadna z kategorii tematycznych nie dominowała (liczbowo) w 2003 roku. Numer 5. (listopad–grudzień) był także pewną formą rewolucji szaty graficznej. „Wiadomości Historyczne” odeszły całkowicie od jednokolorowych (wcześniej zielona, niebieska bądź brązowa okładka) stron tytułowych, pojawiło się więcej zdjęć, a grzbiet każdego kolejnego numeru czasopisma także miał inny kolor. To, co na łamach czasopisma zaczęło się także powoli pojawiać, to także nowe zestawy badań dydaktyki historii. W 2003 roku bardzo szczegółowo opisano konferencję „Historia – dydaktyka – media”, która z dzisiejszej perspektywy zdecydowanie wpisuje się w ramy historii w przestrzeni publicznej. Generalnie dokonywanie skryptów czy opisów ważnych konferencji naukowych były dla czasopisma bardzo ważne. Po pierwsze miało to dać czytelnikowi wrażenie, że Redakcja podąża za nowymi trendami w nauce, a po drugie pokazać potencjalnemu zainteresowanemu, gdzie udać się po większą część wiedzy na konkretny

<sup>40</sup> A. Zielecki, *Regionalizm w reformowanej szkole polskiej*, WH 2001, t. 241, nr 2, s. 82–97.

<sup>41</sup> I. Lewandowska, *Nauczanie regionalne w szkole. Wskazówki bibliograficzne*, WH 2001, t. 241, nr 2, s. 97–105.

<sup>42</sup> Z.T. Kozłowska, *Posiedzenie Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych”*, WH 2002, t. 247, nr 4, s. 248–249.

<sup>43</sup> Tamże, s. 249.

<sup>44</sup> *Posiedzenie Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych”*, WH 2003, t. 252, nr 5, s. 307.

<sup>45</sup> Tamże, s. 307.

temat. Rok 2003 wydawał się być także odpowiedzią na wcześniej wspomniany apel Alojzego Zieleckiego, bowiem od 2001 roku cały czas przybawało artykułów dotyczących regionalizmu. Stawały się one coraz bardziej warsztatowe i merytoryczne, zajmowały nierzadko największą część danego numeru<sup>46</sup>. Konkursy, które wcześniej przewijały się na łamach czasopisma, teraz ukazywały także tematykę regionalną<sup>47</sup>. Zwiększyła się także liczba artykułów występujących wcześniej w nieistniejącym już dziale „Wymiana doświadczeń”. Przybierały one czasem nawet formę krótkich komunikatów, informujących jednak, że polska dydaktyka historii ponownie otwiera się na zagraniczne ośrodki<sup>48</sup>.

Prawdziwą i realną formę przybrało to rok później, na łamach rocznika 2004. Artykuły, materiały, publikacje dotyczące dydaktyki historii w innych państwach i innych systemach stanowiły bowiem aż 15% wszystkich treści dydaktyczno-historycznych w tymże roku. Moment wstąpienia Polski w struktury Unii Europejskiej nie jest przypadkowy i ma niewątpliwie swoje odzwierciedlenie na łamach czasopisma. Nowego rodzaju publikacjami są bowiem te mocno osadzone w realiach obywatelskości w Unii. Ważne dla Redakcji stało się publikowanie treści głoszących konieczność „nauczania o Europie, nauczania w Europie i nauczania dla Europy”<sup>49</sup>. Istotne ponownie stało się czerpanie z doświadczeń innych narodów<sup>50</sup>, budowanie szerszej

świadomości historycznej uczniów<sup>51</sup>, a także recepcja rozwiązań unijnych w naszych polskich warunkach<sup>52</sup>. Umiejdzynarodowienie Polski przez wstąpienie do UE spowodowało zwiększenie chęci identyfikacji swojej tożsamości – stąd także tak spory przyrost liczby artykułów dotyczących regionalizmu i świadomości historycznej. Lata następne to właściwie kontynuacja takiej drogi obranej przez Redakcję czasopisma.

Rok 2005 był pewnego rodzaju opisem 5-letnich doświadczeń reformy, jednak nadal dominowały treści nauczycielskie i międzynarodowe. Dość przełomowy jakościowo okazał się być jednak rok 2006. Mianowicie żaden z omawianych w badaniu roczników nie zebrał takiej liczby artykułów wpisujących się w nowe zestawy badań dydaktyki historii (nie licząc edukacji muzealnej). Pojawiające się sporadycznie na przestrzeni lat treści dotyczące pamięci zyskiwały na popularności. Historycy na łamach czasopisma dotykali tematów dotąd nigdy nieporuszanych – np. komiksów w edukacji historycznej. Ponownie podjęto tematykę kobiet w edukacji historycznej za sprawą dwóch świetnych artykułów: Anety Niewęgłowskiej *Drogi do wolności, czyli historia równouprawnienia kobiet*<sup>53</sup> oraz Marioli Hoszowskiej *Kobiety w edukacji historycznej (komentarz do podręcznika)*<sup>54</sup>. Coraz częściej pojawiały się także artykuły dotyczące pamięci i badań nad pamięcią. Popularność nowych nurtów miała także swoje odzwierciedlenie w „odświeżaniu” klasycznych zestawów badań dydaktyki historii. Najszerszej takie zjawisko można było zaobserwować w dyskusji o metodach i środkach dydaktycznych – szczególnie w 2007 roku. Rocznik 2007 jako jedyny w badanym okresie

<sup>46</sup> Np. J. Zakrzewski, W. Piotrowska, Z. Nawara, *Edukacja regionalna na Dolnym Śląsku*, WH 2003, t. 248, nr 1, s. 36–58.

<sup>47</sup> P. Kardyś, *Skarżysko Kamienna i okolice moją małą ojczyzną (II nagroda w konkursie)*, WH 2003, t. 251, nr 4, s. 224–231.

<sup>48</sup> J. Centkowski, *Od dziedzicznej wrogości do dobrego sąsiedztwa – Polacy i Niemcy na drodze do wspólnej Europy*, WH 2003, t. 248, nr 1, s. 58–60; tenże, *O papieżu Polaku w podręcznikach na świecie*, WH 2003, t. 252, nr 5, s. 303–304; C. Majorek, *Dydaktyczne aspekty stosunków polsko-niemieckich dydaktyków w XX w.*, WH 2003, t. 248, nr 1, s. 28–36.

<sup>49</sup> J. Śnieżek, *Unia i Euroregion*, WH 2004, t. 253, nr 1, s. 38–42.

<sup>50</sup> J. Centkowski, *O nauczaniu historii za granicą*, WH 2004, t. 253, nr 1, s. 58–59; tenże, *Europejska edukacja historyczna XXI wieku*, WH 2004, t. 256, nr 4, s. 206–214.

<sup>51</sup> B. Tarnowska, *MY i ONI. Wiedza historyczna uczniów o stosunkach polsko-niemieckich*, WH 2004, t. 254, nr 2, s. 101–106; J. Centkowski, *Prawdy i mity o Polsce w Unii Europejskiej*, WH 2004, t. 254, nr 2, s. 121–122.

<sup>52</sup> K. Szelałowska, *Matura międzynarodowa. Program nauczania historii w ramach międzynarodowego systemu wymagań*, WH 2004, t. 255, nr 3, s. 141–148.

<sup>53</sup> A. Niewęgłowska, *Drogi do wolności, czyli historia równouprawnienia kobiet*, WH 2006, t. 267, nr 4, s. 16–23.

<sup>54</sup> M. Hoszowska, *Kobiety w edukacji historycznej (komentarz do podręcznika)*, WH 2006, t. 267, nr 4, s. 23–30.

charakteryzował się przewagą artykułów o metodach i środkach dydaktycznych nad każdą inną kategorią tematyczną. Zawdzięczał to przede wszystkim zdominowaniu pierwszego numeru przez szeroko rozumianą tematykę Internetu, który – jak się okazało – może mieć szerokie zastosowanie w dydaktyce historii i wielu jej dziedzinach<sup>55</sup>. Tematyka popularyzacji historii z poprzedniego roku (komiksy) została rozszerzona o tak abstrakcyjne do tej pory zagadnienie jak historyczne gry komputerowe<sup>56</sup>. W roku 2007 na łamach czasopisma zadebiutowała seria „Czy wiecie, że...”, która miała na celu prezentację postaci z historii i ich szkolnej przeszłości<sup>57</sup>.

W podobnym zakresie ilościowym cały czas publikowano artykuły o tematyce regionalistycznej i tej dotyczącej doświadczeń dydaktycznych w innych państwach. Na łamach czasopisma ponownie zestawiono treści odnoszące się do polskiej matury i jej wersji międzynarodowej (oczywiście w zakresie nauczania historii)<sup>58</sup>. Pomocne nauczycielskie dotyczące matury znalazły swoje miejsce także na łamach rocznika 2008, co przez wzgląd na to, że czasopismo ponownie zmieniało się w bardziej przystosowane właśnie dla grona nauczycieli, nie powinno dziwić.

<sup>55</sup> Z. Osiński, *Edukacja historyczna w Internecie – mrzonki czy realne możliwości*, WH 2007, t. 269, nr 1, s. 5–11; tenże, *Suplement – Internetowa baza wiedzy z zakresu dydaktyki historii*, WH 2007, t. 269, nr 1, s. 12; M. Kowalska, *Internet jako źródło informacji historycznej i narzędzie wspomagające dydaktykę w tym zakresie*, WH 2007, t. 269, nr 1, s. 13–23; W. Sieradzan, *Internetowe portale historyczne*, WH 2007, t. 269, nr 1, s. 28–31; M. Machałek, *Internet jako uzupełnienie nauczycielskiego warsztatu. (Zasoby Internetu przydatne w edukacji regionalnej na Pomorzu Zachodnim)*, WH 2007, t. 269, nr 1, s. 32–35.

<sup>56</sup> D. Jasieniecki, *Nie taki diabeł straszny, czyli czego Jaś może się nauczyć zarywając weekendowe noce grając na komputerze*, WH 2007, t. 269, nr 1, s. 42–45.

<sup>57</sup> *Czy wiecie, że... czyli wielcy i szkoła: Napoleon Bonaparte*, WH 2007, t. 270, nr 2, s. 12; *Czy wiecie, że... czyli wielcy i szkoła: Karol Radziwiłł „Panie Kochanku”*, WH 2007, t. 270, nr 2, s. 24; *Czy wiecie, że... czyli wielcy i szkoła: Winston Churchill*, WH 2007, t. 270, nr 2, s. 24.

<sup>58</sup> A. Kłoczyński, *Nauczanie historii w programie Matury Międzynarodowej*, WH 2007, t. 270, nr 2, s. 5–12.

W 2008 roku pojawiło się mnóstwo artykułów dotyczących – poza scenariuszami i konspektami lekcji – także projektów dla szkół i konkursów dla uczniów<sup>59</sup>. Ostatni rocznik w ramach analizy jakościowej i ilościowej okazał się także tym, w którym ukazało się najwięcej treści wpisujących się tematycznie w nowe zestawy badań dydaktyki historii. Procentowo najczęściej podejmowano problematykę związaną z pamięcią historyczną i badaniami nad pamięcią<sup>60</sup>. To samo można powiedzieć o treściach z dziedziny „historia w przestrzeni publicznej”. Wyróżnił się także artykuł Małgorzaty Strzeleckiej *Rola czasopism popularnonaukowych w edukacji historycznej*<sup>61</sup>. Warty wspomnienia jest także – albo i przede wszystkim – fakt, że po raz pierwszy na łamach czasopisma ukazał się artykuł wpisujący się w ramy tematyczne postkolonializmu. Opisana w nim przeszłość kolonialna Francji została bowiem przedstawiona z dwóch różnych perspektyw: podręczników francuskich i podręczników afrykańskich<sup>62</sup>. Biorąc pod uwagę jakość i liczbę artykułów dotyczących zarówno klasycznych zestawów badań dydaktyki historii, jak i nowych, można powiedzieć, że czasopismo w 2008 roku było bardzo, o ile nie najbardziej zróżnicowane treściowo i tematycznie.

<sup>59</sup> Z.T. Kozłowska, *Konstytucja 3 Maja: konkurs historyczny dla uczniów szkół podstawowych*, WH 2008, t. 277, nr 3, s. 3–5; S. Roszak, „Parlamentaryzm w Polsce”. *Konkurs do Olimpiady Historycznej*, WH 2008, t. 277, nr 3, s. 58–59; R. Biskup, „Żydzi w historii prawobrzeżnej Warszawy”. *Kilka uwag o organizacji historycznego konkursu fotograficznego*, WH 2008, t. 278, nr 4, s. 29–36; *Projekt edukacyjny „Odważmy się być wolnymi” – II edycja*, WH 2008, t. 275, nr 1, s. 61.

<sup>60</sup> B. Koss-Jewsiewicki, *Praca pamięci – stosunek do przeszłości*, tłum. M. Bugajewski, WH 2008, t. 279, nr 5, s. 16–24; I. Skórzyńska, *Widowiska przeszłości. Historie, które chcielibyśmy pamiętać, lekcje, których nie chcielibyśmy zapomnieć?*, WH 2008, t. 279, nr 5, s. 39–47.

<sup>61</sup> M. Strzelecka, *Rola czasopism popularnonaukowych w edukacji historycznej*, WH 2008, t. 278, nr 4, s. 54–56.

<sup>62</sup> A. Mrozowska, *Francuska przeszłość kolonialna w podręcznikach francuskich i afrykańskich*, WH 2008, t. 275, nr 1, s. 22–34.



**Mateusz Kaczor** – absolwent studiów I stopnia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierunek: historia, specjalność nauczycielska. Zainteresowania badawcze: współczesna dydaktyka historii (szczególnie historia kobiet i badania nad pamięcią), metodologia historii, myśl i edukacja postkolonialna.  
e-mail: [kaczor.mateusz99@gmail.com](mailto:kaczor.mateusz99@gmail.com)

## Od Toruńskich Spotkań Dydaktycznych do I Forum Edukacji Historycznej

W pierwszej połowie września 2023 roku w atmosferze kończących się w Toruniu przedsięwzięć związanych z obchodami Światowego Kongresu Kopernikańskiego, organizowanego we współpracy trzech Uniwersytetów – Mikołaja Kopernika, Jagiellońskiego i Warmińsko-Mazurskiego oraz Instytutu Historii Nauki PAN, zainaugurowano obrady I Forum Edukacji Historycznej. Idea podejmowania projektów wielośrodowiskowych inicjatyw, tak ogólnopolskich, jak i międzynarodowych, posiada w Toruniu wieloletnią tradycję, której symbolem jest aktywność naukowa Mikołaja Kopernika.

Konferencja zorganizowana przez pracowników Katedry Metodologii, Dydaktyki i Historii Kultury, Instytutu Historii i Archiwistyki UMK w dniach 7–8 września 2023 roku jako pierwsze z cyklu spotkanie w formule dyskusyjnego forum zainicjowała nowy ogólnopolski projekt historyków. Celem pierwszego spotkania miało być wieloaspektowe spojrzenie na edukację historyczną, zarówno tę instytucjonalną, jak i nieformalną, na stojące przed nią wyzwania i perspektywy, ale również na problem identyfikacji grup i instytucji zaangażowanych w ten proces. Istotne było postawienie wielu pytań o zakres współczesnej edukacji historycznej, o stosowane metody i narzędzia w badaniu i propagowaniu wiedzy historycznej oraz wkład poszczególnych grup edukatorów historycznych w kształtowanie obrazu historii. Ważne było także poszukiwanie odpowiedzi na temat zakresu pola badawczego dla współczesnej dydaktyki historii; czym

współczesna dydaktyka historii była, czym jest, a może czym powinna być w opinii samych dydaktyków historii, jak i w opiniach przedstawicieli innych dyscyplin, których badania lub działalność i aktywność praktyczna odnoszą się do problematyki edukacyjnej.

Organizatorom w sposób szczególny zależało na spojrzeniu na powyższe zagadnienia od środka i od zewnątrz wymienionych środowisk oraz zachęceniu do dzielenia się swoimi przemyśleniami, szczególnie tymi natury ogólnej, jak również praktycznymi doświadczeniami na polu edukacji historycznej.

W perspektywie planowanych spotkań przyjęto dwa priorytety. Pierwszym uczyniono systematyczny przegląd problemów badawczych oraz zjawisk i wydarzeń towarzyszących zarówno podejmowanym przez historyków projektom badawczym, jak również upowszechnianiu wiedzy historycznej, tak na arenie krajowej, jak i międzynarodowej. Drugim perspektywę stworzenia przestrzeni dla spotkań i dyskusji historyków, dydaktyków, jak i przedstawicieli różnych środowisk uczestniczących lub wspierających edukację historyczną.

### Tradycja spotkań toruńskich

Warto przypomnieć, iż Instytut Historii i Archiwistyki UMK w Toruniu już od lat osiemdziesiątych XX wieku był miejscem, w którym odbywały się ogólnopolskie konferencje z udziałem

gości, także zagranicznych. A Zakład Dydaktyki kierowany wówczas przez prof. Janusza Rulkę był organizatorem spotkań, m.in. w 1984 roku poświęconych badaniom świadomości historycznej uczniów i nauczycieli czy w 1986 roku metodologii badań dydaktycznych. W listopadzie 1988 roku był organizatorem międzynarodowej konferencji naukowej, podczas której dokonano przeglądu pól badawczych oraz wyników prowadzonych badań, a także podjęto próbę wskazania potrzeb, tak w dydaktyce polskiej, jak i europejskiej.

### Toruńskie Spotkania Dydaktyczne

Nawiązaniem do tradycji spotkań naukowych dydaktyków historii z lat osiemdziesiątych był cykl dwunastu konferencji, jakie odbyły się w Toruniu w latach 2004–2018 pod nazwą Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Idea ich organizacji zrodziła się w kilku środowiskach: wśród pracowników Zakładu Metodologii, Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historii i Archiwistyki UMK, historyków z Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz pracowników i nauczycieli skupionych wokół Ogólnopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Historii działającego przy Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich w Toruniu.

Od 2004 roku Toruń gościł znakomite grono historyków, w szczególności dydaktyków historii, doradców metodycznych, nauczycieli, archiwistów, muzealników i in. Cykliczne zjazdy organizowane na Wydziale Nauk Historycznych toruńskiego uniwersytetu oraz w siedzibie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich umożliwiły wymianę doświadczeń przedstawicieli różnych ośrodków naukowych, placówek oświatowych, wydawnictw edukacyjnych, a także przyczyniły się do integracji środowisk związanych z badaniami oraz propagowaniem i upowszechnianiem szeroko rozumianej wiedzy historycznej.

Pierwsze z cyklu Toruńskich Spotkań Dydaktycznych odbyło się w maju 2004 roku, jednakże ze względów organizacyjnych to wrzesień stał się tym miesiącem, w którym odbyło się jedenaście kolejnych takich spotkań. W ciągu czternastu lat realizacji tej inicjatywy odbyło się dwanaście ogólnopolskich konferencji z udziałem



Prof. dr hab. Janusz Rulka referatem *Mity i wartości w edukacji historycznej* rozpoczął I Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Od lewej siedzą: prof. dr hab. Kazimierz Maliszewski, prof. dr hab. Krzysztof Mikulski oraz prof. dr hab. Adam Suchoński

pracowników naukowych wiodących uczelni w Polsce, przedstawicieli wielu różnych instytucji naukowo-oświatowych, m.in. muzeów, archiwów, w tym także gości zagranicznych.

Konferencje z cyklu TSD, nawiązując do dokonujących się reform oświatowo-naukowych, podejmowały aktualną problematykę, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom naukowego środowiska dydaktycznego, a równocześnie odpowiadając na postulaty nauczycieli.

Formuła spotkań oraz ostateczny kształt tematyczny konferencji wyłaniały się z dyskusji i propozycji nauczycieli, doradców metodycznych i pracowników naukowych. Idea połączenia wysiłków wielu ośrodków naukowych, o uznanym dorobku teoretycznym, z postulatami środowisk nauczycielskich, praktyków wdrażających na co dzień reformę edukacji, znalazła wyraz już w samym tytule. Doba reformy jako hasło wiodące wyznaczyła praktyczny wymiar rozważań, stanowiąc punkt odniesienia wielu wystąpień w trakcie obrad TSD. Obok diagnozy współczesnego stanu świadomości historycznej, analizy tradycji i innowacji dydaktycznych w strukturze edukacyjnej, w czasie konferencji nie brakło konkretnych propozycji metodycznych, scenariuszy czy rozwiązań egzaminacyjnych. Tematyka spotkań w szczególności sposób



II TSD w Instytucie Historii i Archiwistyki UMK na placu Teatralnym. Obrady otworzyli prodziekan Wydziału Nauk Historycznych prof. dr hab. Mariusz Wołos i prezes Stowarzyszenia Oświatowców Polskich Antoni Stark. Od lewej siedzą: prof. dr hab. Adam Suchoński, prof. dr hab. Krzysztof Mikulski, prof. dr hab. Stanisław Roszak

włączyła dyskusję dydaktyczną w nurt szerszych rozważań historiograficznych.

Każdemu kolejnemu spotkaniu w ramach TSD przypisano problem, któremu poświęcono obrady. W praktyce niejednokrotnie już w czasie spotkania w Toruniu wyznaczano jedno lub kilka zagadnień podlegających badaniom, przygotowaniu opracowań, kilka propozycji metodycznych, praktycznych inicjatyw, które miały zostać omówione, zbadane naukowo, dostosowane do praktycznej działalności i aktywności różnych placówek naukowo-edukacyjnych, w szczególności uczelni wyższych, archiwów, muzeów, placówek naukowo-oświatowych, które przedstawiano i nad którymi dyskutowano podczas kolejnych TSD.

W latach 2004–2018, w dwunastu tomach, które ukazały się nakładem Wydawnictwa Edukacyjnego SOP Oświatowiec, opublikowano zagadnienia, jakie poruszano w czasie spotkań, dotyczące m.in. reformy szkolnej, metod, mediów edukacyjnych, koncentrujące się na powiązaniach teorii i praktyki edukacyjnej oraz popularyzacji wiedzy historycznej. Tomy jako zbiory studiów ukazywały się w roku konferencji, za wyjątkiem dwóch ostatnich, gdy publikacja została wydana z rocznym opóźnieniem.

- I TSD, 27–29 maja 2004; tom 1: *Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, red.

S. Roszak, M. Strzelecka, M. Ziółkowski, Toruń 2004.

- II TSD, 19–21 września 2005; tom II: *Region w edukacji historycznej. Nauka – doradztwo – praktyka*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2005.
- III TSD, 7–9 września 2006; tom III: *Źródła w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2006.
- IV TSD, 17–18 września 2007; tom IV: *Muzea i archiwa w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, Toruń 2007.
- V TSD, 18–20 września 2008; tom V: *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2008.
- VI TSD, 11–12 września 2009; tom VI: *Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2009.
- VII TSD, 10–11 września 2010; tom VII: *Obraz, dźwięk i smak w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2010.
- VIII TSD, 16–17 września 2011; tom VIII: *Parlament – konstytucja – demokracja w edukacji historycznej i obywatelskiej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2011.
- IX TSD, 7–8 września 2012; tom IX: *Wizualizacje historii*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2012.
- X TSD, 6–7 września 2013; tom X: *Kierunki badań dydaktycznych, kierunki zmian edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2013.
- XI TSD, 25–26 września 2015; tom XI: *Tradycja i nowoczesność w edukacji historycznej*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Ł. Wróbel, Toruń 2016.
- XII TSD, 15–16 września 2017; tom XII: *Reformowanie edukacji historycznej*, red. J. Orzeł, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2018.

## Forum Edukacji Historycznej

W nawiązaniu do idei TSD powołanie Forum Edukacji Historycznej w Toruniu stało się faktem. Przyjęcie zaproszenia na obrady przez przedstawicieli tak wielu ośrodków organizatorzy

spotkania przyjęli z radością i satysfakcją, ale również z wielkim zobowiązaniem. W Toruniu zebrano się gremium reprezentujące środowiska historyków ze Szczecina, Gdańska, Olsztyna, Poznania, Zielonej Góry, Bydgoszczy i Zaporozża (Ukraina), Warszawy, Piotrkowa Trybunalskiego, Wrocławia, Opola, Katowic, Krakowa, Lublina i Rzeszowa. Tak liczna reprezentacja przedstawicieli tak wielu ośrodków naukowych, uniwersytetów, archiwów, muzeów, szkół i innych placówek oświatowo-naukowych pozwala organizatorom wyrazić nadzieję na stworzenie nowego projektu integrującego różne środowiska historyków.

Organizatorzy tej nowej ogólnopolskiej inicjatywy, Polskie Towarzystwo Historyczne oraz Instytut Historii i Archiwistyki oraz Komisja Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN, pragną przyczynić się do dalszej integracji środowisk naukowo-oświatowych zaangażowanych w edukację historyczną. I Forum w imieniu organizatorów otworzyli: dziekan Wydziału Nauk Historycznych Stanisław Roszak, prezes PTH Krzysztof Mikulski, przewodnicząca Komisji Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN Danuta Konieczka-Śliwińska oraz kierownik Katedry Metodologii, Dydaktyki i Historii Kultury Jarosław Dumanowski.

W pierwszym dniu obrady miały charakter plenaryjne. Prelegenci sesji pierwszej skoncentrowali się na przedstawieniu zagadnień współczesnych, m.in. na określeniu kierunków badań, rozwoju edukacji i nowych metod popularyzacji historii oraz aktualnych wyzwań stojących przed edukacją historyczną. Referat programowy wygłosiła Danuta Konieczka-Śliwińska, reprezentująca dwa środowiska: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Komisję Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN. W swoim wystąpieniu, przygotowanym wspólnie z Izabelą Lewandowską z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, wskazała na konieczność nowego podejścia do badań nad polską myślą dydaktyczno-historyczną w XX i XXI wieku. Obie badaczki zwróciły uwagę przede wszystkim na potrzebę uzupełnienia dotychczasowej wiedzy poprzez ocenę współczesnej dydaktyki historii i aktualnych problemów stojących przed tą dyscypliną nauki. Ważnym celem – w ich przekonaniu – jest również refleksja nad wkładem

dydaktyków historii w rozwój i upowszechnianie myśli dydaktycznej oraz refleksja nad ideami (wizjami) edukacji historycznej uwarunkowanymi społeczno-politycznymi przemianami w szerokim kontekście polityki historycznej i oświatowej państwa. Ustalenia wynikające z badań nad przeszłością dydaktyki historii nie mogą być odebrane od współczesności i przyszłości tej dziedziny wiedzy. Oprócz badań nad historiografią dydaktyki i edukacji historycznej na przestrzeni ostatnich stu lat D. Konieczka-Śliwińska i I. Lewandowska postulują konieczność wytyczenia kierunków nowych badań teoretycznych i empirycznych, sformułowanie wniosków na przyszłość możliwych do wykorzystania przez młode pokolenie naukowców, nauczycieli i edukatorów, a także dostrzeżenie wzajemnych wpływów historii (w tym historii w przestrzeni publicznej, edukacji formalnej i nieformalnej, edukacji szkolnej i pozaszkolnej, w tym muzealnej i archiwalnej) i refleksję nad wpływami zagranicznymi na polską myśl dydaktyczno-historyczną.

Aktualnym spostrzeżeniem i głosem w dyskusji, jaka odbywała się podczas obrad, było wystąpienie Marka Białokura, reprezentującego Uniwersytet Opolski oraz Instytut Śląski, pt. *Polityczne dyskusje w historycznych kostiumach. Parlament RP jako miejsce i przestrzeń edukacji historycznej*, w którym przypomniał, że sejm i senat mają w polskim porządku prawnym określone funkcje i uprawnienia. Funkcję ustawodawczą, a więc uchwalanie ustaw i uchwał, która pozwala na określanie podstawowych kierunków działalności państwa. Funkcję kreacyjną, która polega na bezpośrednim powoływaniu i odwoływaniu organów konstytucyjnych państwa oraz osób wchodzących w skład tych organów. Trzecią z funkcji, która sprowadza się do kontroli działań władzy wykonawczej. Prelegent, mając na względzie te powszechnie znane fakty, w swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na istotną, choć formalnie nieokreśloną funkcję kształtującą-wychowawczą polskiego parlamentu, która znajduje wyraz w wielu działaniach posłów i senatorów, m.in. w odniesieniu do upamiętniania ważnych w dziejach narodu i państwa polskiego postaci, wydarzeń i idei w sposób szczególny, w corocznych wyróżnieniach podejmowanych okolicznościowo w drodze uchwał. Zgodnie z tymi uchwałami ustanawiany jest patron

danego roku. Ponadto każdego roku posłowie i senatorowie przyjmują dziesiątki uchwał ilościowych, których celem jest upamiętnienie przeszłości w różnych wymiarach. Już tylko te dwa wymienione przykłady w opinii prelegenta wskazują na fakt, iż Parlament RP to „nieodcieniona instytucja – miejsce i przestrzeń” edukacji historycznej.

W pierwszej części sesji plenarnej uczestnicy forum wysłuchali referatów, które stały się przedmiotem żywych dyskusji międzyśrodowiskowych. W tej części obrad głos zabierali: Bogumiła Burda reprezentująca Uniwersytet Zielonogórski, która zasygnalizowała problemy, przed jakimi stają nauczyciele wobec wyzwań współczesnej edukacji historycznej; Agnieszka Chłosta-Sikorska z Uniwersytetu im. KEN w Krakowie nakreśliła wieloaspektowe zagadnienie szeroko rozumianej cyfryzacji towarzyszącej procesom nauczania i wychowania; Teresa Maresz z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy wspólnie z Iryną Zhakovą z Narodowego Rezerwatu „Chortyca” w Zaporozżu, w Ukrainie, przybliżyły problematykę wyzwań stojących przed edukacją historyczną w dobie wojny rosyjsko-ukraińskiej. Scharakteryzowały na przykładzie własnych doświadczeń potrzeby ukraińskich uczniów na lekcjach historii w polskiej szkole. Natomiast Michał Kosznicki z Uniwersytetu Gdańskiego wskazał na znaczenie „żywych książek” historycznych dla rozwoju wiedzy i wyobraźni dzieci we współczesnej edukacji; Joanna Wojdon z Uniwersytetu Wrocławskiego zabrała głos na temat możliwości edukacji historycznej w przestrzeni publicznej. A Maciej Fic z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach poinformował zebranych na konferencji o badaniach ankietowych, przeprowadzonych w bieżącym roku wśród niespełna tysiąca osób uczących historii w szkołach w całej Polsce (ankietami objęci zostali reprezentanci wszystkich województw). Prelegent zapowiedział opublikowanie całościowych wyników ze swoich badań w jednym z tomów projektu przedzjazdowego, przed Zjazdem Historyków Polskich planowanym na 17–20 września 2024 roku w Białymstoku, pt. *Szkolna edukacja historyczna oczami nauczycieli – wstępny raport z badań ankietowych 2023*.

Na popołudniowej sesji plenarnej wysłuchano referatów ukazujących nowatorskie podejście do popularyzacji historii



Uczestnicy II TSD przed siedzibą Ogólnopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Historii w Toruniu

edukatorów – pracowników muzeów i archiwów, w bloku o muzeach pt. *Muzeum – partner czy lider w procesie nowoczesnego nauczania historii?* oraz o archiwach pt. *Archiwum przestrzeni edukacji historycznej*. W części dotyczącej działalności muzealników jako pierwszy głos zabrał Piotr Górajec z Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie na temat *Miejsca i roli edukacji muzealnej na przykładzie doświadczeń Muzeum w Wilanowie*. Doświadczenia edukacyjne z perspektywy Muzeum Narodowego w Krakowie prezentowały dwie prelegentki – Jagoda Gumińska-Oleksy i Katarzyna Szczygieł. Pierwsza omówiła okoliczności przygotowania i eksponowania w praktyce wystawy pt. *Matejko i muzeum? O walce z nudą i stereotypami podczas tworzenia programu edukacyjnego do wystawy*. Natomiast druga, K. Szczygieł, podzieliła się refleksjami na temat wzbudzania i kształtowania doświadczeń przeszłości w praktycznej działalności edukacyjnej Muzeum Książąt Czartoryskich. Część prezentującą możliwości, jakie stwarza edukacja muzealna w kształtowaniu wiedzy i świadomości historycznej młodzieży, zakończyło wystąpienie Iwony Markowskiej z Muzeum Okręgowego w Toruniu pt. *Edukacja historyczna w przestrzeni publicznej miasta – misja i działalność Muzeum Historii Torunia*.

Drugi blok tematyczny, w którym zaprezentowano archiwa jako miejsca i jako przestrzeń dla prowadzenia edukacji historycznej, rozpoczął referat Pawła Babija z Archiwum Państwowego



Uczestnicy X TSD przed Collegium Humanisticum, nową siedzibą Instytutu Historii i Archiwistyki UMK

we Wrocławiu pt. *Nie tylko kurz i teczki. Archiwum jako przestrzeń edukacji historycznej – na przykładzie wycinka z działalności popularizatorskiej Archiwum Państwowego we Wrocławiu*. Następnie głos zabrala Justyna Sowińska z Archiwum Państwowego w Opolu, przedstawiając swoje refleksje na temat archiwum rozumianego jako miejsce edukacji historycznej i omawiając wybrane źródła archiwalne występujące w materiałach edukacyjnych polskiego archiwum. Natomiast Andrzej Wróbel z Archiwum Państwowego w Piotrkowie Trybunalskim przybliżył *Działalność edukacyjno-popularyzacyjną Archiwum Państwowego w Piotrkowie Trybunalskim Oddział w Tomaszowie Mazowieckim*. Dorota Bieńkowska z Narodowego Archiwum Cyfrowego w Warszawie pokazała możliwości wykorzystania zasobu Narodowego Archiwum Cyfrowego w edukacji uczniów szkół podstawowych. Wypowiedzi towarzyszyła interesująca prezentacja fotografii pochodzących z zasobu NAC. Na zakończenie tej części sesji Hubert Mazur z Uniwersytetu im. KEN w Krakowie przedstawił wyniki przeprowadzonego archiwalnego rekonesansu badawczego w referacie pt. *Archiwa w słowackiej dydaktyce historii*. W konkluzji zauważył, iż tylko w nielicznych słowackich podręcznikach do dydaktyki historii zwrócono uwagę na możliwości współpracy szkół z archiwami. Jedynym wydawnictwem poświęconym w całości omawianej problematyce jest opracowanie T. Tadlicha *Archiwa w praktyce szkolnej*. W czasie prowadzonego rekonesansu odnotował jedynie nieliczne inicjatywy praktycznych

działań edukacyjnych archiwów słowackich skierowanych do szkół. W jego ocenie ograniczały się one głównie do organizowania wystaw i przyjmowania wycieczek szkolnych. Za przyczynę takiego stanu uznał fakt nadania archiwom na Słowacji charakteru instytucji administracyjnych, w mniejszym zakresie kulturalno-edukacyjnych. W konkluzji prelegent stwierdził, iż archiwa w słowackiej dydaktyce historii i praktyce nauczania historii w szkołach odgrywają rolę marginalną.

W kolejnym dniu obrad referaty i dyskusje prowadzono w dwóch równoległych sekcjach. Podejmowano wiele zagadnień, m.in. problematykę tematów obecnych i nieobecnych we współczesnej edukacji historycznej. Wyniki badań w tym zakresie przedstawiły Małgorzata Machałek z Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Małgorzata Szymczak z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Pierwsza z referujących nakreśliła spektrum zagadnień nieobecnych i marginalizowanych we współczesnej edukacji historycznej związanych z historią wsi i jej mieszkańców. Natomiast Małgorzata Szymczak skoncentrowała się na niezwykle ważnym współcześnie problemie obecności lub też nieobecności kobiet na łamach podręczników historii w referacie pt. *Obecne/nieobecne – o historii kobiet w edukacji historycznej po 1989*. W swoim wystąpieniu wskazała, iż współcześnie nauczanie historii zmierza do ukazywania nie tylko wielkich zdarzeń i syntez politycznych, ale również do prezentowania historii mniej znanych, ukazywania obszarów tematycznie pomijanych, jak np. życie zwykłych ludzi. Wskazała na te obszary, które uwzględniały tematykę kobiecą w szkolnej edukacji historycznej, a także podjęła próbę syntetycznego podsumowania zmian w treściach nauczania kształcenia historycznego w zakresie ukazywania ról społecznych kobiet oraz ich miejsca w rzeczywistości Polski w latach 1989–2022.

Cenne refleksje zawierało wystąpienie Dariusza Gołębiowskiego, nauczyciela Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr V w Opolu, pt. *Jak nas widzą? Polska szkoła i reformy oświaty na łamach tygodników opinii (1989–2019)*. Prelegent podjął próbę przedstawienia obrazu polskiej szkoły, jaki wyłaniał się z publikacji ukazujących się w latach 1989–2019 na łamach ośmiu tygodników opinii: „Gościa Niedzielnego”, „Tygodnika

Powszechnego”, „Polityki”, „Wprost”, „Przeгляdu”, „Newsweeka Polska” oraz „Sieci” i „Do Rzeczy”. Czasopisma dobrane zostały w taki sposób, by zachować niezbędną symetrię nie tylko pod względem ich profilu ideologicznego, ale także czasu funkcjonowania na rynku prasowym. Analiza zamieszczonych na ich łamach artykułów pozwoliła mi na sformułowanie kilku wniosków o charakterze ogólnym. Zasadnicza konstatacja prelegenta dotyczyła generalnego wyobrażenia o polskiej szkole, prezentowanego na łamach wybranej prasy. W konkluzji z wniosków wynikających z przeprowadzonych badań wynikało, iż praktycznie przez cały analizowany okres o szkole jako miejscu edukacji pisano niemal wyłącznie krytycznie. W artykułach czytelnicy otrzymywali stały katalog zarzutów i bolączek oraz postulowanych zmian. Szczególna krytyka odnosiła się do nauczycieli jako grupy zawodowej. Z analizowanych publikacji wyłaniał się także niekorzystny obraz polskiej młodzieży. W ocenie prelegenta w przypadku badań nad dziejami najnowszych tygodniki opinii stanowią jedno z podstawowych źródeł historycznych, zaś analiza artykułów odnoszących się do szeroko rozumianej sfery edukacji, w tym reform polskiego szkolnictwa, stanowi cenne uzupełnienie obrazu polskiej szkoły, jaki kształtował się w świadomości społecznej na przestrzeni kolejnych dekad po przełomie 1989 roku.

Z innej perspektywy o problemach szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej wypowiedział się Arkadiusz Kierys, nauczyciel historii z Uniwersyteckiego Liceum Ogólnokształcącego w Toruniu. W referacie pt. *Paradygmat pedagogiki wstydu w ujęciu historycznym i semantycznym* podzielił się swoimi refleksjami z perspektywy praktyka. W konkluzji na pytanie, jakiej historii należy uczyć w szkole, stwierdził, iż edukacja historyczna powinna odzwierciedlać najnowszy stan badań naukowych, a nie najnowszą wersję dziejów narodowych propagowaną przez władzę polityczną. Podkreślił, iż natura poznania historycznego jako nauki humanistycznej wymaga prezentowania różnych punktów widzenia i różnych ocen tego samego wydarzenia. W tym kontekście szkoła winna stać się miejscem dyskusji, agorą, na której ścierać się będą różne punkty widzenia, bo w opinii A. Kierysa „postęp w humanistyce to przecież też nieustanna wymiana



Inicjatorzy i organizatorzy TSD – od lewej Stanisław Roszak (Instytut Historii i Archiwistyki UMK), Zofia Kozłowska (Polskie Towarzystwo Historyczne), Antoni Stark (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Toruniu)

poglądów, a szkoła powinna uczyć umiejętności ich wypowiedania”.

Ważne refleksje sformułowała Joanna Bugajska-Więcławska z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w referacie pt. *Strategiczne wyzwania narracji historycznej*. Prelegentka zauważyła, iż lata 20. XXI wieku okazały się być czasem niezwykle dynamicznym, niepewnym i pełnym zagrożeń, w tym zagrożeń egzystencjalnych dla państw i narodów. Wskazała, iż ów niezwykle moment przetasowań polityki międzynarodowej ewoluuje w kierunku nowego porządku świata i charakteru sojuszy. W ocenie referentki tradycyjny i dominujący w polskiej szkole model narracyjny musi zostać poddany rekonstrukcji. Przemyslenia wymaga sama podstawa programowa, zarówno w perspektywie wertykalnej, jak i horyzontalnej, a także struktura i hierarchia celów nauczania. Przekonywała zgromadzonych, iż zmianie powinny ulec również modele strukturalno-metodyczne narracji szkolnej, aby otworzyć edukację na nowoczesne nauczanie i dochodzenie do wiedzy.

W drugiej równoległej sekcji w debacie konferencyjnej dominowały zagadnienia praktyczne dotyczące nowoczesnych metod i form edukacji oraz popularyzacji historii. Marcin Hlebionek z UMK w Toruniu wygłosił referat pt. *Elementy dydaktyczne w „Panu Samochodziku” Zbigniewa Nienackiego*. Nauczycielka historii ze Szkoły Podstawowej nr 7 w Toruniu Anna Krygier przedstawiała na bazie konspektu lekcji



**TORUŃSKIE SPOTKANIA DYDAKTYCZNE  
 POD PATRONATEM  
 POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO**



Toruńskie Spotkania Dydaktyczne

o wielkich odkryciach geograficznych nowy wymiar lekcji, omawiając możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych, m.in. narzędzi TIK (Technologie Informacyjno-Komunikacyjne) i sprzętu Virtual Reality na lekcji historii. Na inne aspekty kształtowania zainteresowań historycznych czy też humanistycznych w praktyce szkolnej wskazały Marta Zbrzeźniak i Ewelina Gołębiowska z Archiwum Państwowego w Olsztynie, które w swoim wystąpieniu pt. *Kreatywne warsztaty archiwalne, czyli jak zainteresować zasobem archiwum* ukazały wartości edukacyjne warsztatów archiwalnych. Natomiast Małgorzata Blach-Margos z Archiwum Państwowego w Opolu zapoznała zainteresowanych ze sposobami wykorzystania bajek, nagrań w aktywnej pracy podczas warsztatów historycznych w referacie pt. *Jak ciekawie przekazywać historię regionalną dzieciom w wieku 6–9 lat?*

Wiele wypowiedzi w tej części konferencji poświęconych było aktualnym wyzwaniom współczesnej edukacji historycznej. Kwestie te zasygnalizowała Elżbieta Biesiadecka z Uniwersytetu Rzeszowskiego, nawiązując do dyskusji z obrad z dnia poprzedniego. Z kolei Elżbieta Klimus z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie na podstawie przeprowadzonych badań wskazała na oczekiwania wobec nauczania historii w szkole ponadpodstawowej. Natomiast Anna Gołębiowska z perspektywy nauczyciela historii Publicznej Szkoły Podstawowej im. S. Staszica w Chrzęstkach omówiła teoretyczne i praktyczne aspekty ewolucji podstawy programowej z zakresu edukacji historycznej i społecznej w III RP.

W czasie obrad znalazło się miejsce na omówienie i dyskusję zwolenników wykorzystania gier w procesie edukacji i popularyzacji wiedzy historycznej. W tej sprawie głos zabrała Joanna Mercik z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, która wygłosiła referat na temat zjawiska grywalizacji edukacji historycznej i obywatelskiej. Wystąpienie Anny Lasek z Archiwum Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie dotyczyło oferty edukacyjnej Archiwum IPN, jaką stanowią mobilne gry miejskie umożliwiające uczniom i nauczycielom pracę z dokumentem źródłowym. Natomiast Marcin Sumowski z UMK w Toruniu podzielił się praktycznymi wskazówkami do poznawania epoki średniowiecza za

pośrednictwem gier wideo, w wystąpieniu pt. *Doświadczanie średniowiecza. Edukacyjne aspekty rozrywki w grze wideo „Kingdom Come: Deliverance”*.

Konferencję zamykały referaty dotyczące przykładów rozlicznych działań praktycznych na rzecz popularyzowania edukacji historycznej. Anna Kubica z Instytutu Badań Regionalnych Biblioteki Śląskiej w Katowicach w wystąpieniu pt. *Platforma Edukacji Regionalnej „Eduś” – jak opowiadać o historii regionalnej?* poinformowała o zmianach i udoskonaleniach wprowadzonych na znanej i wykorzystywanej przez uczestników konferencji śląskiej platformie edukacyjnej. Jan Pajor, z Uniwersytetu Łódzkiego i Publicznego Liceum Ogólnokształcącego Uniwersytetu Łódzkiego, przedstawił założenia i wnioski wynikające z realizacji projektu rozwijania zainteresowań i uzdolnień historycznych uczniów szkół ponadpodstawowych we współpracy z wykładowcami akademickim UŁ pt. *Zdolny uczeń – świetny student*. Podkreślił, iż celem programu „Zdolny uczeń – świetny student” jest rozwijanie zainteresowań naukowych najlepszych uczniów szkół ponadpodstawowych we współpracy z opiekunami akademickimi z UŁ. Poinformował zebranych, iż od uruchomienia projektu w 2017 roku cieszy się on dużą popularnością. W czasie sześciu edycji wzięło w nim udział ponad siedmiuset uczniów, spośród których około siedemdziesięcioro uczestników zrealizowało swoje projekty badawcze pod okiem pracowników Instytutu Historii UŁ. Marta Milewska, z Instytutu Pamięci Narodowej i Akademii Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie, omówiła realizację projektu pt. *Rola autentyczności miejsc pamięci dla edukacji historycznej na przykładzie Izby Pamięci Strzelecka 8*. Ukazała zebrany charakter Izby Pamięci Strzelecka 8 jako unikalnego miejsca na warszawskiej Pradze. Obiektu z zachowanymi w stanie nienaruszonym śladami po areszcie Wojewódzkiego Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego w Warszawie, który mieścił się we wskazanym budynku w latach 1945–1948. Poinformowała, iż Izba Pamięci Strzelecka 8 działa od 2020 roku i poprzez swój autentyzm wpływa na utrwalanie pamięci o miejscach zbrodni komunistycznych. W tym miejscu znajdują się także zgromadzone i przechowywane artefakty należące do osób tu przetrzymywanych. Autentyzm



Otwarcie I Forum Edukacji Historycznej; w imieniu jednego z organizatorów głos zabrała prof. dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska. Od lewej siedzą: prof. dr hab. Krzysztof Kopiński, prof. dr hab. Stanisław Roszak, prof. dr hab. Jarosław Dumanowski

tego miejsca w przekonaniu prelegentki daje ogromne możliwości kształtowania wiedzy, postaw i emocji tak potrzebnych w edukacji historycznej. Bezpośredni kontakt z miejscem pamięci historycznej, wędrowka piwnicznymi korytarzami oraz możliwość wysłuchania relacji osób przetrzymywanych w tym miejscu i obejrzenia inskrypcji niewątpliwie sprzyjają pogłębieniu wiedzy młodego pokolenia o powojennej historii Polski. O innym interesującym projekcie Archiwum Instytutu Pamięi Narodowej w Warszawie poinformowała Magdalena Mołczanowska w referacie pt. *Ramię krzep – Ojczyźnie służ!* 135. rocznica powstania Sokolstwa Polskiego w Ameryce – projekt edukacyjny towarzyszący wystawie muzealno-archiwalnej.

Organizatorzy Forum zwrócili się do prelegentów o przygotowanie wygłoszonych referatów i przedstawionych prezentacji multimedialnych do druku. Wszystkie niezwykle inspirujące teksty, materiały źródłowe oraz pomoce dydaktyczne zaprezentowane podczas konferencji

pragniemy przekazać do publikacji na łamach „Wiadomości Historycznych”, a artykuły naukowe, napisane z uwzględnieniem aktualnych wymagań metodologicznych warsztatu historyka, pragniemy oddać do druku w odrębnej publikacji naukowej.

Chcielibyśmy, aby Forum było organizowane cyklicznie co dwa lata i byśmy mogli spotykać się w szerokim gronie w Toruniu na Wydziale Nauk Historycznych UMK. Dyskusję przyszłych spotkań pragniemy skoncentrować wokół aktualnych problemów, takich jak: pola i narzędzia współczesnej edukacji historycznej; metodologia badań wobec konieczności rozwoju współczesnej dydaktyki historii; tradycja i wyzwania stojące przed edukacją historyczną w dynamicznie zmieniającym się świecie XXI wieku; miejsca i przestrzenie dla edukacji historycznej – szkoła, muzeum, archiwum, Internet i in. Nie zamykamy się na tych zagadnieniach, jesteśmy otwarci także na propozycje tematyczne od Państwa na kolejne spotkania.

**Małgorzata Strzelecka** – dr hab. nauk humanistycznych (o specjalizacji w zakresie historii XX wieku i dydaktyki historii), prof. Uniwersytetu Mikołaj Kopernika w Toruniu. Od 2000 roku pracownik Instytutu Historii i Archiwistyki w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Od 1999 roku współpracownik Uniwersyteckiego Liceum Ogólnokształcącego. Członek Polskiego Towarzystwa Historycznego; sekretarz oddziału w Toruniu. Członek Komisji Dydaktyki Historii przy Polskim Towarzystwie Historycznym. Współpracownik Komisji Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk. W latach 2004–2018 współredaktorka zbioru studiów naukowo-dydaktycznych (XII tomów) z cyklu „Toruńskie Spotkania Dydaktyczne”. W pracy badawczej koncentruje się na analizie aktywności publicystycznej i społecznej intelektualistów skupionych wokół redakcji „Tygodnika Powszechnego” i miesięcznika „Znak”, na działalności przedstawicieli szeroko rozumianego ruchu społecznego Znak, na który składały się m.in. redakcje czasopism katolickich („Tygodnika Powszechnego”, miesięczników „Znak” i „Więź”), pięć Klubów Inteligencji Katolickiej, środowisko dwumiesięcznika „Chrześcijanin w Świecie”, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych oraz Koło Poselskie Znak. Autorka m.in. trzech monografii: *Trudne kompromisy. Środowisko „Tygodnika Powszechnego” wobec reform systemu oświaty i wychowania w latach 1945–1989* (Toruń 2009); *Między minimalizmem a maksymalizmem. Dylematy ideowe Stanisława Stommy i Janusza Zabłockiego* (Toruń 2015); *Dyszel w głowie Jerzego Turowicza. Wiara, idee i racje w świetle publicystki z lat 1932–1939* (Toruń 2023).  
e-mail: mst@umk.pl

**Marek Białokur**

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski  
ORCID: 0000-0002-8475-033X

**Karolina Biedka**

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski  
ORCID: 0000-0002-4836-3383

**Dariusz Gołębiowski**

Uniwersytet Opolski, Instytut Śląski  
ORCID: 0000-0001-6064-4092

Wiadomości Historyczne

nr 2/2023, s. 67–73

ISSN 0511-9162

## Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii. Najmłodsze „dziecko” Instytutu Śląskiego w Opolu

Podręczniki – niezależnie od formy (papierowej czy elektronicznej) – to podstawowe, obok nauczyciela, źródło uczniowskiej wiedzy o historii. Jednocześnie bardzo często jest to pierwsza i ostatnia książka historyczna w życiu wielu ludzi. Jak pokazują liczne badania, obraz przeszłości prezentowany w podręcznikach, choć często lekceważony, ma istotny wpływ na świadomość historyczną społeczeństw. Systematyczna analiza treści podręczników szkolnych, a co za tym idzie – refleksja nad ich stanem jest zatem założeniem istotnym, które odpowiednio realizowane może mieć wpływ na kształt współczesnej edukacji historycznej. Jednocześnie jest to główny cel przyświecający istniejącej od niedawna Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii, która funkcjonuje od 1 czerwca 2023 roku w ramach Zakładu Edukacji i Promocji Dziedzictwa Śląska działającego w strukturze Instytutu Śląskiego w Opolu, który jest spadkobiercą i kontynuatorem powołanego do życia w 1933 roku w Katowicach stowarzyszenia naukowego Instytut Śląski, który swoją działalność zainaugurował w 1934 roku<sup>1</sup>.

W skład zespołu wchodzi dr hab. Marek Białokur, prof. Uniwersytetu Opolskiego i nauczyciel historii w Publicznym Licem Ogólnokształcącym nr III w Opolu, dr Dariusz Gołębiowski – nauczyciel historii w Publicznym Licem Ogólnokształcącym nr V w Opolu oraz mgr Karolina Biedka – asystent w Katedrze Dydaktyki, Nauk Wspomagających i Popularyzacji Historii Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego (od września 2023). Opole jako ośrodek akademicki i naukowo-badawczy ma bogate tradycje badań nad szkolnymi podręcznikami historii. Należy wspomnieć tutaj chociażby o szeregu nauczycieli wykształconych przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Opolu, której tradycje od 1994 roku kontynuuje Uniwersytet Opolski, oraz wyróżnić przede wszystkim prace prof. zw. dr. hab. Adama Suchońskiego i prof. zw. dr. hab. Barbary Kubis.

Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii to centrum, w którym w niewielkim trzyosobowym zespole historycy zainteresowani dydaktyką poddają analizie podręczniki szkolne do nauczania historii. Cele, które postawili przed sobą, są wieloaspektowe. Obok analizy obrazu

<sup>1</sup> Szczegółowe informacje dotyczące historii Instytutu Śląskiego zob. na stronie internetowej

instytucji, <https://instytutslaski.pl/historia-instytutu-slaskiego/> [dostęp: 6.11.2023].



Logo Instytutu Śląskiego na budynku przy ulicy Piastowskiej w Opolu, <https://instytutslaski.pl/>

dziejów Polski ze szczególnym uwzględnieniem historii Śląska na kartach podręczników, postanowiono zorganizować konferencje, warsztaty i seminaria naukowo-dydaktyczne umożliwiające transfer wiedzy oraz doświadczeń pomiędzy dydaktykami a nauczycielami historii. Ponadto w organizowane wydarzenia popularnonaukowe włączani są uczniowie opolskich liceów, dzięki czemu mają okazję nie tylko pogłębiać wiedzę, opierając się na tematyce konkretnych sesji, ale także poznać specyfikę działalności naukowej. Otwartość na potrzeby środowiska nauczycielskiego i sugestie płynące z jego strony stanowią

artykułów naukowych, organizacja cykli spotkań z uczniami opolskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych poświęconych historii Polski oraz dziejom Śląska oraz popularyzujących działalność Instytutu Śląskiego w Opolu, udzielanie (w formie indywidualnych konsultacji) porad nauczycielom historii, organizacja regionalnych konferencji historyczno-dydaktycznych poświęconych obrazowi dziejów Śląska, a także opracowanie raportu dotyczącego obrazu dziejów Śląska w podręcznikach do historii (m.in. na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli historii szkół podstawowych



Dr Jan Bartosz Kuświk – dyrektor Instytutu Śląskiego podczas sesji poświęconej Polskiemu Państwu Podziemnemu, która odbyła się w III Liceum Ogólnokształcącym w Opolu we wrześniu 2023 roku, <https://instytutslaski.pl/nawosci/dzien-polskiego-panstwa-podziemnego/>



Leokadia Drożdż – kierownik Zakładu Edukacji i Promocji Dziedzictwa Śląska w Instytucie Śląskim, <https://instytutslaski.pl/wydarzenia/relacja-z-sesji-popularnonaukowej-z-okazji-340-rocznicy-odsieczy-wiedenskiej/>

istotną zasadę, którą kierują się członkowie zespołu Pracowni. Celem członków Pracowni oprócz systematycznego analizowania treści podręczników szkolnych jest także skatalogowanie ich, a tym samym stworzenie kompletnej bazy podręczników do historii, opracowywanie

i ponadpodstawowych województwa opolskiego). Dodatkowo planowane jest nawiązanie współpracy z instytucjami i organizacjami zajmującymi się badaniem podręczników szkolnych do historii, w tym komisjami podręcznikowymi działającymi przy Ministerstwie Edukacji i Nauki,



Zapraszamy na sesję  
popularnonaukową z okazji  
340. rocznicy “odsieczy  
wiedeńskiej”

**12 września 2023 r.**  
Miejska Biblioteka Publiczna w Opolu  
ul. Minorytów 4

10:00-10:15 – Otwarcie sesji  
10:15-10:30 – *Jedyna duszy i serca mego pociecho, czyli co Jan III Sobieski do Marysienki o bitwie pod Wiedniem napisał* – mgr Karolina Biedka  
10:30-10:45 – *Jan III Sobieski i odsiecz wiedeńska w przestrzeni publicznej* – dr Dariusz Gołębiowski  
10:45-11:00 – *Sobieski i jego wiedeńska victoria w piosence* – dr Bartłomiej Janicki  
11:00-11:15 – *Podręcznikowy obraz bitwy pod Wiedniem z 12 września 1683 roku* – dr hab. Marek Białokur, prof. UO  
11:15-11:30 – Dyskusja i podsumowanie sesji

   **UC** INSTYTUT HISTORII  
UNIWERSYTET OPOLSKI

Plakat promujący sesję poświęconą 340. rocznicy odsieczy wiedeńskiej, <https://instytutslaski.pl/wydarzenia/relacja-z-sesji-popularnonaukowej-z-okazji-340-rocznicy-odsieczy-wiedeńskiej/>

Komisją Podręcznikową przy Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, Komisją Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk oraz Sekcją Dydaktyczną Polskiego Towarzystwa Historycznego.

W trakcie pierwszych siedmiu miesięcy działalności Pracowni członkowie tworzącego ją zespołu, przy wsparciu prof. UKW dr hab. Teresy Maresz i dr Agnieszki Misiurskiej z IS, przygotowali jedną pracę zwartą – tom poświęcony Wojciechowi Korfantemu (2023 – Rok Wojciecha Korfanteo. *Historia – polityka – edukacja*)

oraz cztery artykuły naukowe. Pierwszy z nich autorstwa dr. hab. Marka Białokura prof. UO i dr. Dariusza Gołębiowskiego poświęcono postaci Wojciecha Korfanteo – *Wojciech Korfanteo we współczesnej edukacji historycznej (casus podręczników) i przestrzeni publicznej (w 150. rocznicę urodzin)*. Kolejny pt. *Pierwsza odsłona politycznej i militarnej batalii o Górny Śląsk. I powstanie śląskie w polskich szkolnych podręcznikach historii XXI wieku*, rozpoczynający serię artykułów dotyczących obrazu powstań

Instytut Śląski wraz z partnerami zaprasza na sesję popularyzacyjną i warsztaty edukacyjne pt.:

# W warsztacie mistrza Jana

organizowaną w ROKU JANA MATEJKI w 130. rocznicę śmierci jednego z najwybitniejszych polskich malarzy, twórcy obrazów historycznych i batalistycznych

11.00 - 11.10 Otwarcie sesji

11.10 - 11.25 **Pamiętamy o bohaterach naszej historii - patronach 2023 r.**  
Leokadia Drożdż, Instytut Śląski

11.25 - 11.45 **Jan Matejko (1838-1893) - potencjał edukacyjno-wychowawczy życia i twórczości**  
dr Dorota Gajda-Szczegielniak, Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr V w Opolu

11.45 - 12.05 **Matejko i my, czyli "Jan Sobieski pod Wiedniem" współcześnie odczytany**  
dr Dariusz Gołębiowski, Instytut Śląski, Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr V w Opolu

12.05 - 12.25 **Dlaczego nie płacimy Matejką? Tworzymy 1000 złotych z mistrzem Janem**  
dr hab. Marek Białokur, prof. UO, Instytut Śląski, Uniwersytet Opolski

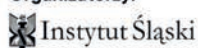
12.25 - 12.45 **1 z 11! O co chodzi? Matejko - quiz**  
Karolina Biedka, Instytut Śląski, Uniwersytet Opolski

12.45 - 13.00 Podsumowanie i zamknięcie „warsztatów z mistrzem Janem”

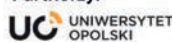
## 31 października 2023 r.

godz. 11.00  
Instytut Śląski, Opole - ul. Piastowska 17, II piętro, sala 201

Organizatorzy:

Ministerstwo Kultury  
i Dziedzictwa Narodowego

Partnerzy:

MIEJSKA  
BIBLIOTEKA PUBLICZNA  
im. Jana Pawła II  
w Opolu

Plakat promujący sesję poświęconą Janowi Matejce, <https://instytutslaski.pl/nowosci/w-warsztacie-mistrza-jana/>

śląskich w podręcznikach szkolnych, opracowali dr hab. Marek Białokur prof. UO, dr Anna Gołębiowska oraz dr Dariusz Gołębiowski. W trzecim artykule dr hab. Marek Białokur prof. UO i dr Dariusz Gołębiowski pochylił się nad postacią Wojciecha Trąmpczyńskiego – *Pierwszy marszałek Drugiej Rzeczypospolitej. Wojciech Trąmpczyński w szkolnej edukacji historycznej i przestrzeni publicznej*. Ostatni z ukończonych do tej pory tekstów dotyczy obecności twórczości Jana Matejki w obowiązujących podręcznikach szkolnych do

nauczania historii – *Malarz polskich dziejów. Jan Matejko we współczesnej szkolnej edukacji historycznej. Casus podręczników i zadań w arkuszach maturalnych*. Jego autorami są dr hab. Marek Białokur prof. UO, dr Dariusz Gołębiowski i Karolina Biedka. Wszystkie teksty zostały poddane procedurze recenzyjnej, a autorzy czekają na ich druk w czasopiśmie, w tym znajdujących się na liście MEiN.

Członkowie Pracowni, zgodnie z przyjętymi założeniami, czynnie włączyli się w organizację





Dr Dariusz Gołębiowski podczas sesji poświęconej Janowi Matejce, <https://instytutslaski.pl/nowosci/w-warsztacie-mistrza-jana-podsumowanie/>

czterech sesji popularnonaukowych. Pierwsza z nich odbyła się 12 września 2023 roku w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Opolu w 340. rocznicę odsieczy wiedeńskiej. Instytut Śląski podczas sesji reprezentowała kierownik Zakładu Edukacji i Promocji Dziedzictwa Śląska – Leokadia Drożdż. Zaproszenie do udziału w roli prelegentów przyjęli: Karolina Biedka z referatem *Jedyna duszy i serca mego pociecho, czyli co Jan III Sobieski do Marysieńki o bitwie pod Wiedniem napisał*, dr Dariusz Gołębiowski, który przedstawił temat *Jan III Sobieski i Odsiecz Wiedeńska w przestrzeni publicznej*, dr Bartłomiej Janicki z prezentacją zatytułowaną *Sobieski i jego wiedeńska victoria w piosence* oraz dr hab. Marek Białokur, prof. UO, który skupił się na podręcznikowym obrazie bitwy pod Wiedniem z 12 września 1683 roku. W sesji udział wzięli uczniowie z opolskich szkół ponadpodstawowych, a także mieszkańcy Opola.

Kolejną sesję popularnonaukową pt. *Oni walczyli o Polskę, my walczymy, aby nie zostali zapomniani*, w 84. rocznicę powstania organizacji Służba Zwycięstwu Polski, w dniu obchodów Dnia Polskiego Państwa Podziemnego zorganizowała Miejska Biblioteka Publiczna w Opolu wspólnie z Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr III im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu, Instytutem Śląskim oraz Instytutem Historii Uniwersytetu Opolskiego. Ze względu na zgłoszenie chęci udziału w sesji ponad 150 osób



Dr Karolina Biedka podczas sesji poświęconej Janowi Matejce, <https://instytutslaski.pl/nowosci/w-warsztacie-mistrza-jana-podsumowanie/>

miejszem, w którym spotkali się wszyscy zainteresowani, były gościnne mury opolskiego III LO. Aula szkoły pomieściła blisko 160 osób, w tym uczniów opolskich szkół (Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2, Zespołu Szkół Mechanicznych, Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr I, Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr V, a także uczniów III LO). Sesję otworzyli wspólnie dyrektor Joanna Raźniewska (III LO) oraz dr Bartosz Jan Kuświk – dyrektor Instytutu Śląskiego. W ramach obrad zaprezentowali się uczniowie klasy IVa PLO nr III w Opolu – Mateusz Rosiński i Jan Łagosz z referatem *Polskie Państwo Podziemne – powstanie, działalność, struktury*, dr Dariusz Gołębiowski, który przedstawił temat *Polskie Państwo Podziemne w przestrzeni publicznej*, dr hab. Marek Białokur, prof. UO z tematem *Polskie Państwo Podziemne i jego symbole*, a także mgr Karolina Biedka, która w ramach podsumowania sesji przygotowała i przeprowadziła quiz sprawdzający wiedzę uczestników spotkania.

Natomiast 12 października 2023 roku, tuż przed Dniem Nauczyciela, w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr V w Opolu odbyła się konferencja popularnonaukowa pt. *250 lat Komisji Edukacji Narodowej. Historia – terażniejszość*. Hasłem przewodnim obrad, w których udział wzięli przedstawiciele różnych ośrodków naukowych, stały się słowa Joachima Chreptowicza: „Edukacja narodowa to formowanie serc i rozumów obywatelskich, święte w Ojczyźnie hasło”. Konferencja odbyła się pod patronatem Opolskiego Kuratora Oświaty Michała Sieka oraz Prezydenta Miasta Opola Arkadiusza Wiśniewskiego. Współorganizatorem wydarzenia był Instytut Śląski reprezentowany przez dyrektora Instytutu dr. Bartosza Kuświka oraz Leokadię Drożdż – kierownika Zakładu Edukacji i Promocji Dziedzictwa Śląska. Podczas obrad głos zabrali dr hab. Maria Stinia, prof. UJ, która wygłosiła referat pt. *Komisja Edukacji wobec uniwersytetów*, dr hab. Karol Sanojca, prof. UWyr., mówił o *Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych i jego dziedzictwie*, dr hab. Maciej Fic, prof. UŚ, opowiedział o modelach edukacji historycznej w III RP, dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UK, o genezie powstania Medalu Komisji Edukacji Narodowej, a dr hab. Edward Nycz, prof. UO, swoje wystąpienie poświęcił Izabeli z Flemingów Czarторыskiej. Prelegentem podczas konferencji był



Dr hab. Marek Białokur, prof. UO – kierownik Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim, <https://dzieje.pl/wiadomosci/dr-hab-m-bialokur-narutowicz-potrafil-sie-wzniesc-ponad-podzialy-polityczne>

również członek Pracowni Badań nad Podręcznikami dr hab. Marek Białokur, prof. UO, który wygłosił referat na temat obrazu KEN we współczesnej edukacji historycznej i przestrzeni publicznej. W organizację wydarzenia zaangażowani byli również uczniowie V LO. Merytoryczną dyskusję urozmaicili wystąpieniami muzycznymi i humorystycznymi.

Ponieważ rok 2023 został ogłoszony Rokiem Jana Matejki, członkowie Pracowni Badań nad Podręcznikami postanowili upamiętnić osobę jednego z najwybitniejszych polskich malarzy nie tylko poprzez opracowanie powyższego wspomnianego artykułu naukowego, ale również biorąc udział w sesji naukowej i warsztatach edukacyjnych zatytułowanych *W pracowni mistrza Jana*. Odbyły się w przeddzień 130. rocznicy śmierci Matejki 31 października 2023 roku w Instytucie Śląskim, który był jednocześnie współorganizatorem wydarzenia. Wystąpienie wprowadzające pt. *Pamiętamy o bohaterach naszej historii – patronach 2023 r.* wygłosiła kierownik Zakładu Edukacji i Promocji Dziedzictwa Śląska Leokadia Drożdż, dr Dorota Gajda-Szczegielniak, dyrektor Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr V w Opolu przedstawiła referat *Jan Matejko (1838–1893) – potencjał edukacyjno-wychowawczy życia i twórczości*, dr Dariusz Gołębiowski poruszył kwestię wykorzystania twórczości Matejki w memach internetowych – *Matejko i memy*,

czyli „Jan Sobieski pod Wiedniem” *współcześnie odczytany*, dr hab. Marek Białokur, prof. UO, postawił pytanie *Dlaczego nie płacimy Matejką? Tworzymy 1000 złotych z mistrzem Janem*, a Karolina Biedka przeprowadziła quiz wiedzy na temat twórczości artystycznej Matejki zatytułowany *1 z 11! O co chodzi? Matejko – quiz*.

Powyżej zarysowano charakter i kierunki dotychczasowej, kilkumiesięcznej działalności Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii

powstałej w strukturze Instytutu Śląskiego w Opolu. Pomimo osiągniętych do tej pory efektów planowane są dalsze działania zgodne z założonymi celami. Należy mieć nadzieję, że ich realizacja będzie możliwa także w nowej, powyborczej sytuacji politycznej w Polsce, gdyż analiza treści oraz obudowy dydaktycznej szkolnych podręczników do historii to zadanie, które powinno być realizowane niezależnie od zmian dokonujących się na szczytach władzy.

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

**Karolina Biedka** – asystent w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz współpracownik w 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 wieku, historia sztuki, biografistyka, dydaktyka i popularyzacja wiedzy historycznej.  
e-mail: karolina.biedka@uni.opole.pl

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

## Älgkavalleri – mit w historii szwedzkiej kawalerii?

Mity w historii są mocno zakorzenione i niejednokrotnie kształtują narrację historyczną<sup>1</sup>. Jeżeli nawet zostaną obalone, to ponownie będą się odradzać. W Polsce jednym z najbardziej znanych i rozpowszechnionych mitów są skrzydła husarskie używane przez ciężką jazdę w boju. Wizerunek szarżującego „skrzydłatego jeźdźca” wyposażonego w dwa wielkie skrzydła umocowane do naplecznika zbroi powstał dopiero w XIX wieku pod wpływem literatury pięknej i obrazów batalistycznych. Skrzydła stanowiły przeważnie element umundurowania paradnego, zabieranego niejednokrotnie na wyprawy wojenne. Jednak zastosowanie ich w boju nie było zbyt praktyczne<sup>2</sup>.

W tradycji szwedzkiej kawalerii również jest mocno zakorzeniony mit, związany z wykorzystaniem łośi w walce i planami stworzenia pułków kawaleryjskich (Älgkavalleri). Niewątpliwie łoś od czasów najdawniejszych odgrywał dużą rolę w funkcjonowaniu społeczności Półwyspu Skandynawskiego – jako zwierzę pociągowe, dostarczające pożywienia czy materiałów do tworzenia ubrań, medykamentów, ozdób i narzędzi.

Opis wykorzystania łośi przez Skandynawów możemy znaleźć w dziele arcybiskupa Uppsali Olaus Magnusa *Historia de gentibus septentrionalibus* (Romae 1555; pol. Historia ludów Północy), gdzie autor określa je jako „dzikie osły”.

Podkreślał także ich niezwykłą szybkość, dzięki której prześcigały konie. Z tych też powodów, jak wskazał, zakazywano ich ujeżdżania, aby zdrajcy i rabusie nie mogli na nich uciekać. Opisał również ich wytrzymałość, ponieważ były w stanie dziennie pokonywać długie odległości bez jedzenia i picia – prawie 200 mil włoskich, tj. ok. 300 km. Z tych powodów, a także struktury anatomicznej wykorzystywano je do ciągnięcia sań. Często także zestawia je z reniferami, które wykorzystywano w podobny sposób<sup>3</sup>. Również za Pliniuszem Starszym (*Historia naturalna*) i Juliuszem Cezarem (*Wojna galijska*) informuje, że łośie nie posiadają stawów kolanowych (podobnie jak renifery) i dlatego śpią na stojąco, opierając się o drzewa. Podkreślano, że jedyną metodą złapania tak szybkiego zwierzęcia jest podcięcie drzewa, tak żeby pod jego ciężarem zwierzę upadło i nie mogło się już podnieść<sup>4</sup>. Często też przytaczana jest legenda o kobiecie żyjącej w XIII wieku nazywanej Gunnel Snälla, znanej z tego, że do swoich sań zaprzęgała łośia, którego złapała i oswoiła<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> A. Stępnik, *Mity w wiązaniu narracji historycznej*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2015, t. 34, nr 3, s. 3–23.

<sup>2</sup> R. Brzezinski, *Polski husarz 1576–1775*, tłum. T. Barsarabowicz, Oświęcim 2018, s. 20–24.

<sup>3</sup> O. Magnus, *Historia de gentibus septentrionalibus*, Romae 1555, s. 392, 599–600; polska wersja: *Historia ludów Północy*, tłum. H. Pietruszczak, Zgorzelec 2015, s. 209–210, 295–297.

<sup>4</sup> Pliniusz Starszy, *Historii naturalnej ksiąg XXXVII*, t. 3, tłum. J. Łukaszewicz, Poznań 1845, s. 195; Gajusz Juliusz Cezar, *Wojna galijska*, tłum. E. Konik, Wrocław–Warszawa 2004, s. 237.

<sup>5</sup> J. Nordlander, *Gunnil Snälla, den äldsta kända norrlandskan*, „Svenska fornminnesföreningens tidskrift” 1902, Bd. 11, s. 235–236.



Łoś ciągnący sanie. Źródło: Olaus Magnus, *Historia de gentibus septentrionalibus*, Romae 1555, s. 392



Abbildung der wunderseltzamen Völkher so sich under der Schwödischen Armada befinden, 1630–1632, Kunstsammlungen der Veste Coburg, <https://www.bavarikon.de/object/bav.KVC-LUT-000000000049671?lang=en>

Łosie były wykorzystywane przede wszystkim na północy Skandynawii do ciągnięcia pługów, wozów czy sań (także królewskich). Z ich umiejętności poruszania się w trudnym terenie korzystali kurierzy. Bardzo ceniono ich mięso i mleko, a z tłuszczu robiono świece. Rogi oraz kopyta służyły do produkcji m.in. medykamentów, ozdób, kubków, rękojeści noży czy kleju stolarskiego. Często wykorzystywano ich sierść do wypychania materacy, a jeszcze bardziej skórę – która, jak twierdzono, przewyższała właściwościami skórę innych zwierząt – do produkcji wyposażenia wojskowego. Charakterystyczne są tak bardzo uwielbiane przez władców szwedzkich żółte rękawiczki, spodnie do jazdy konnej czy kurtki. Ponoć nawet car rosyjski Piotr I Wielki (1682–1725) miał docenić wytrzymałość skóry łosia, nakazując wykonywanie części umundurowania swojej kawalerii właśnie z tego materiału: bryczesy, kurtki, pochwy, olstry, ładownice itd.<sup>6</sup>

Trudno jednak znaleźć potwierdzenie formowania pułków kawalerii złożonych z łosie. Prawdopodobnie za twórcę mitu można uznać Johana Fischerströma, którego informacje były powielane przez następne dziesięciolecia, bezwiednie utrwalając mityczną kawalerię łosiową. W 1769 roku opublikował on w swojej pracy *Den enfaldige naturforskaren* (Stockholm 1769) zalecenia, aby łosie wykorzystać tak, jak to robiono na wschodzie z wielbłędami czy słoniami. Podawał również, że co najmniej od czasów Karola IX Sudermańskiego (1599–1611) były wykorzystywane jako wierzchowce. Proponował poza tym krzyżowanie ich z osłami i mułami<sup>7</sup>. Wiele przedstawionych przez niego zagadnień zostało zaczerpniętych z dzieła Olaus Magnusa lub zostały przez niego źle zinterpretowane.

Mit tak się rozrastał, że próby stworzenia pułków łosiowej kawalerii przypisywano niemal każdemu królowi Szwecji, od Karola IX poczynając, a na Karolu XII (1697–1718) kończąc. Najczęściej jednak pojawia się w tym micie Karol XI (1660–1697) i informacja, że miała to być alternatywa dla importu koni. Jako miejsce potencjalnej farmy hodowlanej łosie podawana była miejscowość

<sup>6</sup> K. Jackson, *Moose*, London 2008, s. 40.

<sup>7</sup> J. Fischerström, *Den enfaldige naturforskaren*, Stockholm 1769, s. 140; tenże, *Utkast til beskrifning om Mälarens*, Stockholm 1785, s. 147–148.



David Klöcker Ehrenstrahl, *Karol XI (1655–1697), król Szwecji, książę Palatynatu Zweibrücken, w bitwie pod Lund w 1676*, olej na płótnie, 1682, National Museum Sverige, <https://collection.nationalmuseum.se/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=15129&viewType=detailView>

Kungsör (150 km na zachód od Sztokholmu). Od czasów Gustawa Wazy (1521–1560) znajdowała się tam duża stadnina koni, a sama okolica była często odwiedzana przez monarchów szwedzkich w czasie polowań. Sam Karol XI uwielbiał myślistwo i niejednokrotnie jego łupem padały w znacznej liczbie łosie. Należy pamiętać, że łosia traktowano jako szkodnika, a wskutek

odstrzałów pozostała ich niewielka liczba. Ponoć jednak powodem niezrealizowania pomysłu łosiowej kawalerii miała być obawa, że nawet szwedzkie konie będą się jej bały<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> I. Rosell, *Kung Karls kyrka i Kungsär*, Stockholm 1992, s. 9; K. Barr, *Någöt om kungsörbygden*, „Kungsörs Hembygdsförenings Årsskrift” 1986,

W kategoriach ciekawego zbiegu okoliczności można traktować pewien propagandowy rysunek z czasów wojny 30-letniej zatytułowany *Abbildung der wunderseltzammen Völckher so sich under der Schwödischen Armada befinden*, na którym widać żołnierzy ubranych po azjatycku, wchodzących w skład armii szwedzkiej: Lapończyka, Liwończyka i Szkota. Drugi z nich jedzie na trudnym do zidentyfikowania zwierzęciu – prawdopodobnie jest to łoś (ewentualnie renifer bądź wielbłąd). Natomiast w pracy *Svensk zoologi* można znaleźć informacje, że ponad 100 łośi zostało oddanych do dyspozycji armii podczas wojny szwedzko-rosyjskiej w latach 1741–1743<sup>9</sup>.

Pomysł Fischerströma dotyczący hodowli łośi, zwłaszcza w regionach północnych, poddany został dyskusji na forum Szwedzkiej Akademii Nauk prawdopodobnie jeszcze na przełomie lat 50. i 60. XVIII wieku. Jednak sam Carl von Linné (Linneusz) wskazywał, że poza ciągnięciem sań zwierzęta te nie będą w stanie wykonywać innych zadań<sup>10</sup>. Ostatecznie król Gustaw III (1771–1792) w 1775 roku nakazał zarzucenie tego projektu na rzecz promowanej hodowli koni, a w 1789 na mocy „Aktu o jedności i bezpieczeństwie” (*Förenings- och säkerhetsakten*) zezwolił chłopom polować na własnej ziemi<sup>11</sup>. Pomimo tego indywidualne badania, pod wpływem inspiracji projektem Fischerströma, podjął w latach 90. XVIII wieku Isak av Darelli. Ten szwedzki badacz łośi posiadał farmę w rodzinnym majątku Vängsjöberg (parafia Gottröra, gmina Norrtälje) w Upplandii, gdzie trzymał parę oswojonych zwierząt. Wyniki swoich badań opublikował przed Akademią Nauk w 1819 roku, odwołując się do założen



David Klöcker Ehrenstrahl, Łoś, olej na płótnie, National Museum Sverige. Źródło: <https://emp-web-84.zetcom.ch/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=77513&viewType=detailView>

Fischerströma<sup>12</sup>. Wśród zalet łośi wymienił ich szybkość i skoczność w porównaniu z końmi oraz siłę w porównaniu z wołami.

Darelli zauważył jednak, że początkowo nie były one zbyt posłuszne, a gruba skóra i futro chroniły je przed bitem. Do ciągnięcia wozu trzeba było je długo przyuczać. Byka udało się jednak ujeździć i założono mu siodło oraz reagował on na bodzenie ostrogami. Można na nim było jeździć po pocztę do miasta, a także na polowania. Inaczej było natomiast w przypadku kłepy, którą wykorzystywano głównie do ciągnięcia wozu (sań) lub z jej mleka wytwarzano sery.

Wydaje się, że to Darelli spotęgował przekonanie o prawdziwości mitu o losiowej kawalerii. Twierdził on, iż jeden pułk łośi spowodowałby ucieczkę pułku konnej kawalerii. Takie założenie wynikało z ówczesnego poglądu, że wszystkie konie instynktownie boją się łośi i będą uciekać. Dodawał przy tym, że można by wykorzystać łośie do przenoszenia armat i zdecydować o losach niejednej bitwy (na przestrzeni XIX i XX wieku jako żywe lawety dla armat i broni maszynowej wykorzystywano wielbłądy, muły oraz

s. 8; C. Grimberg, *Svenska folkets underbara öden*, Bd. 4: *Karl XI:s och Karl XII:s tid t.o.m. år 1709*, Stockholm 1985, s. 140.

<sup>9</sup> *Svensk zoologi*, Bd. 1, utg. J.W. Palmstruch, C. Quensel, O. Swartz, Stockholm 1806, s. 3.

<sup>10</sup> Carl von Linné do Daniel Tilas?, b.m.d [1752?], [w:] *Bref och skrivelser af och till Carl von Linné*, Afd. 1, Del. 2, utg. Th.M. Fries, Stockholm 1908, s. 27.

<sup>11</sup> U. Willers, *Älgen som husdjur – en kulturhistorisk kuriositet. Kring en notis i E.M. Arndts svenska reseskildring*, „RIG” 1941, Bd. 24, s. 121; *Förenings- och säkerhetsakten, 21 II/3IV 1789*, [w:] *Sveriges regeringsformer 1634–1809 samt konungaförsäkningar 1611–1800*, utg. E. Hildebrand, Stockholm 1891, s. 146.

<sup>12</sup> I. Darelli, *Berättelse om elgar, hörande till dessa djurs natural-historia*, „Kongl. vetenskaps akademis handlingar” 1819, s. 207–241.



Johan David Swartz, *Karol XII (1682–1718), książę Palatynatu Zweibrücken, król Szwecji*, olej na płótnie, 1706–1707, National Museum Sverige. Źródło: <https://collection.nationalmuseum.se/eMP/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=129565&viewType=detailView>

słonie). Za ich niebывały walor uznał natomiast to, że potrafiły przepłynąć głębokie prądy i większe zatoki z uzbrojonym jeźdźcem na plecach. Podkreślił jednak, że nie sprzyjał im okres letni, tak więc ich wykorzystanie ograniczałoby się do miesięcy chłodniejszych. Z jego obserwacji w naturze wynikało też, że w starciu ze swoim największym wrogiem – wilkiem nie uciekają zbyt daleko i podejmują walkę.

Darelli przywołał również historię przyjęcia wydanego dla żony jego sąsiada, gdzie strzelały armaty i grała muzyka orkiestry pułkowej.

Twierdził, że nie spłoszyło to łosia, który zachowywał się spokojnie. Problemem jednak było to, że łosie są odporne na tresurę, a dodatkowo w hodowli były podatne na choroby. „Skoszarowanie” ich w stajniach nie wydawało się opłacalne głównie ze względu na inne niż końskie pożywienie. Natomiast trzymanie ich w leśnych skupiskach też nie było korzystne ze względu na napady wilków. Mimo to Darelli konkludował, że łosie są opłacalne w hodowli, a gospodarstwa z łosiami w niedługim czasie zdominują gospodarkę rolną. Wskazywał, że udomowienie łosia powinno następować w jak najmłodszym wieku, a w drugim pokoleniu łatwiej oswajałyby się niż woły czy konie.

Jednak zasadnicza różnica między łosiem a np. koniem polega na tym, że te ostatnie żyją w hierarchicznym stadzie i traktują człowieka jako zwierzę przewodnie. Pojedyncze łosie można oswoić, ale nie należą do zwierząt uległych. Darelli wskazywał pomimo tego, że już od dawna łosie powinny być udomawiane na większą skalę i hodowane. Postulat ten podnoszony był w kolejnych dziesięcioleciach i przy każdej okazji pojawiał się wątek łosiowej kawalerii<sup>13</sup>.

Stworzenie pułku kawalerii łosi i ich walka w zwartej formacji na polu bitwy wydaje się mało prawdopodobna. Natomiast świetnie sprawdziłyby się w małych grupach do zadań zwiadowczych. Na przykład Ewenkowie (lud zamieszkujący południowo-środkową Syberię) wykorzystywali renifery jako rumaki, tworząc z nich oddziały konnych łuczników<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> W. Jardine, *The Naturalist's Library*, vol. 21: *Mammalia. Deer, Antelopes, Camel etc.*, Edinburgh 1866, s. 131–132; *Elgen sâsom husdjur*, „Fauna och Flora” 1908, Tredje årgången (R. 3), s. 278–286.

<sup>14</sup> A.K. Nefëdkin, *Some Aspects of Warfare of the Reindeer Lamut in the 17th Century*, transl. R.L. Bland, „Arctic Anthropology” 2013, Vol. 50, No. 1, s. 126–127.

**Adam Wołoszyn** – historyk, asystent w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe: historia wojskowości polskiej i powszechnej XVIII w., Wielka Wojna Północna 1700–1721, historia prasy drukowanej i rękopiśmiennej w XVIII w. Członek Komisji Historii Wojskowości Polskiej Akademii Nauk.

E-mail: adam.woloszyn@uni.opole.pl



## Włodzimierz Tetmajer (1861–1923) – zapomniany ojciec Niepodległej

Bohater tego artykułu jest znany jako artysta, znakomity piewca polskiej wsi w malarstwie. Rozpoznawalny jest w kulturze polskiej jako „Gospodarz” z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, starszy brat słynnego młodopolskiego poety Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Zdecydowanie mniej znana pozostaje jego działalność społeczno-polityczna oraz zaangażowanie i wkład w dzieło odzyskania przez Polskę niepodległości.

### Młodość

Tetmajer urodził się 31 grudnia 1861 roku w Harkłowej na Podhalu w rodzinie szlacheckiej pochodzenia niemieckiego, która osiadła pod koniec XVIII wieku pod Tarnowem. Jej przedstawiciele szybko się spolonizowali, byli znani z działalności patriotycznej. Ojciec Włodzimierza, Adolf (1813–1892), walczył w powstaniu listopadowym, potem brał udział w działaniach konspiracyjnych w Galicji. Następnie był marszałkiem powiatu nowotarskiego i posłem na Sejm Krajowy we Lwowie. Dom rodzinny stanowił dla młodego Włodzimierza miejsce wychowania chrześcijańskiego, obywatelskiego i patriotycznego.

Tetmajer należał do generacji osób urodzonych w latach 1860–1882, zwanych pokoleniem niepokornych. Udziałem ich ojców i starszych braci były tragiczne wydarzenia związane z powstaniem styczniowym, a pamięć o nich

pozostawała nadal żywa. Był to okres przejściowy między popowstaniowym upadkiem ducha w narodzie a powolnym jego dźwiganiem się, jaki zaczął się zaznaczać w ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku. Lata dzieciństwa i wczesnej młodości Tetmajera były czasem, w którym Galicja wkraczała w okres autonomii narodowej. Światopogląd Tetmajera ukształtowały patriotyczne ideały wyniesione z rodzinnego domu i lektura dzieł wielkich polskich poetów epoki romantyzmu. Podobnie jak inni członkowie pokolenia niepokornych, wchodził w życie w okresie rozpoczynającego się mocnego fermentu ideowego na ziemiach polskich, szybko rosnącego udziału mas ludowych w życiu politycznym, powstania ruchu socjalistycznego, ludowego, narodowego czy też syjonistycznego. Jak pisał redaktor socjalistycznego „Naprzodu” Emil Haecker (1875–1934): „[Tetmajer – przypis P.H.] Należał do tego pokolenia, które w dziewiątym lat dziesiątku ubiegłego stulecia przeżywało swą młodość górną i chmurną, i przeżył wielką ewolucję duchową pod wpływem nowych prądów społecznych i estetycznych, których dreszcz przebiegał wówczas Europę. Kształtowały się nowe przekonania, nowoczesny światopogląd”<sup>1</sup>.

Tetmajer był człowiekiem wszechstronnie wykształconym, studiował filozofię i filologię klasyczną na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz sztuki plastyczne w Szkole Sztuk Pięknych. Jego

<sup>1</sup> E. Haecker, *Włodzimierz Tetmajer*, „Naprzód” 29 XII 1923 r., nr 297, s. 2.



Włodzimierz Przerwa-Tetmajer. Fot. archiwalna, ze zbiorów rodziny artysty

działalność artystyczna i polityczna wynikała w znacznej mierze z zainteresowań polskimi dziejami i tradycją. Malarstwo historyczne Tetmajera było nasycone nutą narodowo-wyzwoleńczą, a także elementami religijnymi i ludowymi. W latach 90. XIX wieku współpracował z Wojciechem Kossakiem i Janem Styką przy tworzeniu słynnej *Panoramy Raclawickiej* we Lwowie. Zasłynął jednak jako malarz polskiej wsi. Był autentycznie zafascynowany kulturą ludową, miał szacunek dla polskiej wsi i jej mieszkańców. Jego małżonką była chłopka z podkrakowskich Bronowic Małych, Anna Mikołajczykówna (1874–1954). Ich ślub w 1890 roku był sensacją towarzyską w Krakowie i stał się nawet powodem izolacji Tetmajera ze strony sporej części jego środowiska. W artystycznej twórczości Tetmajera widać szczególne umiłowanie polskiej ziemi. Zachwyca w niej głębokie spojrzenie na naturę,

na człowieka, umiejętność ukazania często trudnego związku pomiędzy nimi. Jako działacz społeczno-polityczny propagował wyzwolenie ludu wiejskiego z wszelkich zależności i włączenie go do wspólnoty narodowej. Głęboko wierzył, że to właśnie chłopci, przechowujący najpełniej wartości etyczne, dotąd społecznie i politycznie uciśnieni, odegrają w przyszłości znaczącą rolę w walce o niepodległość<sup>2</sup>.

### Wolność i równość

Ojcem duchowym Tetmajera był Tadeusz Kościuszko<sup>3</sup>. Wielokrotnie wyraźnie nawiązywał do postaci Naczelnika i jego myśli politycznej. Podkreślał, że Kościuszko jest dla narodu polskiego czymś więcej niż narodowym bohaterem. Jest postacią wskazującą Polakom drogę życia, ukazującą ideę wolności i równości obywatelskiej, patriotyzm, konieczność walki z „mocniejszym i zorganizowanym ciemieżcą”<sup>4</sup>. Dla Tetmajera punktem zwrotnym polskich dziejów była insurekcja kościuszkowska w 1794 roku<sup>5</sup>. Wskazywał na rolę bitwy pod Raclawicami, męstwo chłopskich kosynierów. Podkreślał, że krakowska sukmana, którą przywdział Kościuszko jako naczelnik po tej bitwie, symbolicznie zrównała polskiego chłopca w prawach i godności obywatelskiej z resztą narodu<sup>6</sup>. Tetmajer, podobnie jak Kościuszko, uważał, że wolność to największe dobro, które powinno być dane każdemu narodowi i człowiekowi. Myślał w kategoriach nowoczesnie pojętego narodu politycznego oraz postulował prawo do wolności i równego dla każdego człowieka, niezależnie od statusu społecznego i materialnego. Domagał się pełnego udziału chłopów w życiu publicznym i politycznym.

<sup>2</sup> S. Dziedzic, *Włodzimierz Przerwa-Tetmajer. W dziewięćdziesięciolecie śmierci artysty i polityka*, „Niepodległość i Pamięć” 2014, nr 3–4, s. 38.

<sup>3</sup> Szerzej: F. Ziejka, *Włodzimierz Tetmajer, gorące i szlachetne serce*, „Rocznik Biblioteki Kraków” 2018, s. 32–38.

<sup>4</sup> W. Przerwa-Tetmajer, *O naczelniku Kościuszcze i o polskim chłopie*, wyd. nowe, Warszawa [i in.] 1917, s. 7.

<sup>5</sup> Tamże, s. 38.

<sup>6</sup> Tamże, s. 50.

Tetmajer był patriotą, którego wielkim marzeniem była niepodległość Polski. W jego domu, jak wspominał Adam Grzymała-Siedlecki, „co trzecie słowo była Polska”<sup>7</sup>. U progu XX wieku horyzonty myślowe, wrodzony optymizm i wiara w odzyskanie przez Polskę niepodległości skłoniły Tetmajera do zaangażowania się w bieżącą politykę. W kwestiach społeczno-politycznych reprezentował kierunek solidaryzmu narodowego. Wierzył, że marzenie o niepodległej Polsce będzie można zrealizować tylko solidarnym wysiłkiem wszystkich warstw społecznych. Około 1900 roku włączył się w działalność tajnej Ligi Narodowej<sup>8</sup>. Z czasem związał się z ruchem ludowym. W Polskim Stronnictwie Ludowym Tetmajer blisko współpracował z Wincentym Witosem czy też Władysławem Długoszem. Uchodził za głównego łącznika pomiędzy jego prawniczym nurtem a Narodową Demokracją.

Bezpośrednio po wielkich uroczystościach patriotycznych z okazji pięćsetlecia zwycięstwa pod Grunwaldem, które odbyły się w Krakowie w 1910 roku, Tetmajer postanowił mocniej zaangażować się w działalność publiczną. W 1911 roku został posłem z krakowskiego okręgu wyborczego do parlamentu austriackiego w Wiedniu. Od tego czasu dzielił czas pomiędzy politykę, malarstwo, publicystykę oraz działalność pisarską.

Po zwycięstwie w wyborach parlamentarnych PSL dysponowało najliczniejszym klubem poselskim w Kole Polskim, z tego tytułu mogło wyznaczyć ministra dla Galicji. Tetmajer był jednym z kandydatów PSL na to stanowisko, jednak zaproponował kandydaturę Władysława Długosza, który objął ten urząd. Wobec zapowiedzi Jana Stapińskiego, prezesa Rady Naczelnej PSL, o przejściu stronnictwa do opozycji rządowej, w 1913 roku Długosz wraz z grupą posłów ludowych, wśród których był także Tetmajer, wystąpił z krytyką dotychczasowej polityki prezesa. Rozgrywki wewnętrzne doprowadziły do rozłamu w stronnictwie. Tetmajer, wraz z Witosem, mocno zaangażował się w działalność nowo powstałego Polskiego Stronnictwa Ludowego

„Piast”. W czasie I wojny światowej należał do jego kierownictwa.

Tetmajer nie miał doświadczenia parlamentarnego, szybko jednak włączył się w działalność na tym forum. Uczestniczył w posiedzeniach austriackiej Rady Państwa, Koła Polskiego, krytykował jego minimalny program, ograniczony tylko do zdobywania koncesji ekonomicznych i doraźnych politycznych korzyści. Dostrzegał to, że polscy politycy stracili z pola widzenia sprawę niepodległości Polski, którą uważał za priorytet. Jako polityk i publicysta wiele uwagi poświęcał odrodzeniu bytu państwowego przez Polskę. Był przekonany, że Polacy powinni być przygotowani do aktywnego działania na rzecz odzyskania niepodległości w wypadku sprzyjających warunków. Tetmajer był pierwszym wśród galicyjskich ludowców, który włączył się w prace wojskowe zainicjowane przez Piłsudskiego na terenie Galicji<sup>9</sup>. Interesował się także zagadnieniami gospodarczymi i ekonomiczną przyszłością wsi polskiej. Dla Galicji domagał się nie tylko rozbudowy przemysłu, polepszenia sieci dróg, ale także regulacji rzek czy też melioracji pól.

Tetmajer miał talent publicystyczny. Z wielką swadą i przenikliwością podejmował różnorodne zagadnienia natury społecznej, politycznej i kulturalnej. Interesowały go m.in. kwestie związane z edukacją.

### „Polski Piemont”

Na początku XX wieku w społeczeństwie polskim umacniało się przekonanie, że wojna pomiędzy zaborcami jest nieunikniona. Zaczęły się tworzyć orientacje, które próbowały określić, jak powinni zachować się Polacy wobec nadchodzącego konfliktu. Tetmajer utożsamiał się z orientacją aktywistyczną, odgrywając istotną rolę w budzeniu Polaków z lojalistycznej bierności. Uczestniczył w pracach parlamentarnego Koła Polskiego, które, choć targane wewnętrznymi sprzecznościami, popierało politykę wiedeńską o wybitnie antyrosyjskim nastawieniu. Jednak w tym czasie znaczna część polskich polityków

<sup>7</sup> A. Grzymała-Siedlecki, *Niepospolici ludzie w dniu swoim powszednim*, Kraków 1961, s. 213–214.

<sup>8</sup> Szerzej: A. Wątor, *Liga Narodowa w Galicji-Małopolsce i jej działacze*, Toruń 2020, s. 9–142.

<sup>9</sup> M. Śliwa, *W kręgu idei i środowisk społecznych Władimierza Tetmajera*, „Rocznik Towarzystwa Ludowo-Kulturalnego Oddział w Krakowie” 1995, s. 8.

z Galicji opowiadała się za koncepcją trialityczną – przekształcenia Austro-Węgier w Austro-Węgro-Polskę. Po latach Tetmajer pisał, że w Kole Polskim „polityka ugody wraz z wszystkimi jej konsekwencjami, jak porzucenie dążenia do niepodległości, jak traktowanie polityki zagranicznej z punktu widzenia interesów wyłącznie państwa austriackiego, uparta wiara w nierozłączność Galicji od Austrii wżarła się była tak głęboko w krew i tradycje Koła, że nie spostrzegali, iż czas bieży, a *tempora mutantur* (»czasy się zmieniają«)”<sup>10</sup>. Ponadto Tetmajer krytykował Koło Polskie za minimalny program, ograniczony prawie wyłącznie do starań o zdobywanie „ekonomicznych i dozwolonych korzyści” dla Galicji, a zatracenie idei niepodległości Polski i niezdawanie sobie sprawy z tego, że z nadchodzącej katastrofy dziejowej „wyniknąć musi kwestia polska w tej czy innej formie”<sup>11</sup>.

Dla Tetmajera Galicja była „polskim Piemontem”, tj. załącznikiem przyszłej, obejmującej wszystkie zabory niepodległej Polski. Wspierał orientację solidarystyczną i niepodległościową. Był współtwórcą Towarzystwa „Strzelec” w Krakowie, legalnej organizacji przysposobienia wojskowego. W latach 1911–1914 stał na czele jej krakowskiego zarządu. Formacja ta obok Związku Strzeleckiego we Lwowie tworzyła podstawowe środowisko, z którego później powstały Legiony Polskie. Tetmajer organizował ćwiczenia członków „Strzelca” m.in. w podkrakowskich Bronowicach. Zaprojektował słynną odznakę oficerską Związków Strzeleckich, tzw. parasol, którą były odznaczane te osoby spośród środowiska strzeleckiego, które ukończyły kurs oficerski.

Tetmajer należał do ścisłego grona działaczy politycznych, którzy pracowali nad powołaniem kierowniczej organizacji mającej na celu koordynację polskiej akcji niepodległościowej w Galicji. 25–26 sierpnia 1912 roku brał udział w zjeździe przedstawicieli polskich organizacji niepodległościowych z udziałem Józefa Piłsudskiego w Zakopanem. Wszedł do zarządu Polskiego Skarbu Wojskowego, czyli tej instytucji, która zapewniała wsparcie finansowe dla późniejszych działań

legionowych. Tetmajer, obdarzony intuicją polityczną, pisał w liście do poety Władysława Orkana w październiku 1912 roku: „chwila nadchodzi ważna i dziwna, coś w powietrzu wisi, coś się gotuje jak w 1812 r.”<sup>12</sup>. Uczestniczył w poufnych konferencjach w gronie ludowców, demokratów, konserwatystów oraz działaczy PPS, PPSD, na których zapadały uchwały popierające polskie organizacje strzeleckie, a potem wojskowe. Wielokrotnie apelował o współdziałanie i jedność wszystkich ugrupowań. Jako delegat PSL przewodniczył 10 listopada 1912 roku w Wiedniu obradom założycielskiego zebrania Komisji Tymczasowej Skonfederowanych Stronnictw Niepodległościowych (KTSSN), która za główny cel stawiała sobie koordynację działań niepodległościowych. Tetmajer przywiązany do legalnej działalności politycznej w Galicji miał wiele zastrzeżeń do tajnej działalności osób z zaboru rosyjskiego, skupionych wokół Piłsudskiego. Zwracał uwagę, że tą działalnością kierują „czynnik zakonspirowane, a więc nieodpowiedzialne”<sup>13</sup>. Pisał: „spisek – to rzecz niecywilizowana, nieeuropejska, ale raczej do fałszywych i tajemniczych natur ludzi wschodnich dopasowana, i rzecz niegodna sprawy słusznej, czystej i jasnej, jaką jest sprawa Polski”<sup>14</sup>.

W 1914 roku Tetmajer był jednym z niewielu optymistów, którzy wierzyli, że w wyniku wojny powstanie w pełni wolna Polska. Apelowal, aby uwierzyć we własną wartość i siłę, zdobyć się na odwagę prowadzenia własnej, polskiej polityki i przekonać do niej szerokie rzesze ludowe.

## Wielka Wojna

Po wybuchu wojny Tetmajer jeszcze mocniej zaangażował się w sprawy społeczne i polityczne. Wspierał koncepcję walki o niepodległą Polskę, popierając czyn legionowy Józefa Piłsudskiego. Z ramienia PSL wchodził początkowo w skład Naczelnego Komitetu Narodowego (NKN). 20 sierpnia 1914 roku objął urząd komisarza powiatu nowotarskiego.

<sup>10</sup> Cyt. za: J. Dużyk, *Stawa, panie Włodzimierzu. Opowieść o Włodzimierzu Tetmajerze*, Warszawa 1972, s. 282.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, s. 290.

<sup>13</sup> W. Witos, *Moje wspomnienia*, Warszawa 1978, s. 344.

<sup>14</sup> W. Przerwa-Tetmajer, *O naczelniku Kościuszcze*, dz. cyt., s. 31–32.



Legitymacja Włodzimierza Tetmajera uprawniająca do pozostania w Twierdzy Kraków, 1915.  
Ze zbiorów rodziny artysty

Wybuch I wojny światowej wzmocnił znacznie sprawy polskiej. Mocarstwa zaborcze zdawały sobie sprawę z tego, jaką wagę może mieć stosunek ludności polskiej do walczących na jej terenie armii. Gdy wraz z przebiegiem wojny zaznaczyły się różnice w Naczelnym Komitecie Narodowym, Tetmajer wsparł działania zdecydowanie mające na celu niepodległość Polski. Ciekawy epizod z zaangażowaniem politycznym Tetmajera miał miejsce w lutym 1915 roku. Wraz z Wincentym Witosem i Władysławem Długoszem odbył podróż do Szwajcarii w celu nawiązania kontaktów politycznych i pozyskania pomocy dla sprawy polskiej w środowisku emigracyjnym<sup>15</sup>. W czasie wojny Tetmajer zorganizował na terenie Galicji szereg spotkań poświęconych świadomości narodowej Polaków<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> W. Witos, dz. cyt., s. 424–425; J. Dużyk, dz. cyt., s. 311–316.

<sup>16</sup> S. Dziedzic, dz. cyt., s. 39.

18 IV 1915 na łamach „Piasta” ukazała się jego płomienna odezwa *Do Braci chłopów w Ameryce*. Pisał w niej: „Polska będzie! Polska wolna i niepodległa rodzi się »w kurzu krwi bratniej i w dymie pożarów« i będzie! Będzie w bliskiej przyszłości”<sup>17</sup>. Tetmajer wzywał Polaków w Ameryce do czynu obywatelskiego i powrotu do Ojczyzny, by ratować ziemię polską. Apelowal także o ofiarność finansową. Odezwa ukazała się w gazetach polskich wychodzących w Stanach Zjednoczonych i spotkała się z całkiem okazałym odzewem wśród amerykańskiej Polonii.

Wydarzenia wojenne zmieniały się szybko na ziemiach polskich. Po pierwszych sukcesach wojsk rosyjskich nadeszły ich klęski. W 1915 roku armia niemiecka i austro-węgierska wyparły Rosjan z Kongresówki i Galicji, ale jednak wojskowa okupacja państw centralnych była niezwykle

<sup>17</sup> W. Tetmajer, *Do Braci chłopów w Ameryce*, „Piast” 1915 (18 IV), nr 16. Por. W. Witos, dz. cyt., s. 469.

ciężka dla ludności cywilnej. W tym czasie Tetmajer włączył się w akcję polityczną mającą na celu ochronę jej życia i mienia, a następnie w działania mające na celu odbudowę Galicji<sup>18</sup>.

Przebieg wydarzeń wojennych na terenie Galicji, brutalne sądy doraźne, zwłaszcza rabunkowa działalność austriackiej armii osłabiły orientację austriacką wśród społeczeństwa polskiego. Coraz mocniej uwydatniała się wizja samodzielnego państwa polskiego, już nie jako trzeciej części monarchii habsburskiej ani zależnego Królestwa Polskiego. Tetmajer wraz z innymi działaczami ludowymi, jak Witos czy też Długosz, uchodził za zdecydowanego przeciwnika austro-polskiego rozwiązania reprezentowanego przez Naczelny Komitet Narodowy, a polegającego na połączeniu Galicji i Królestwa w państwo związkowe należące do monarchii habsburskiej.

W 1917 roku w opracowaniu *O naczelniku Kościuszcze i o polskim chłopie* Tetmajer zapisał znamienne słowa: „Ale dziś – bije dzwon Zmartwychwstania”, wzywając naród do walki o niepodległość ojczyzny<sup>19</sup>. Z inspiracji Ligi Narodowej i PSL „Piast” rozpoczął się oficjalny proces występowania z koalicji zabiegającej o wyodrębnienie Galicji i stworzenie trójnarodowego cesarstwa (austro-węgiersko-polskiego). W kwietniu 1917 roku uczynili to narodowi demokraci. Wkrótce potem, w maju, także posłowie PSL „Piast” uznali wyodrębnienie Galicji za bezprzedmiotowe<sup>20</sup>. Było to zapowiedzią zasadniczej, oficjalnej już zmiany w polityce galicyjskich ludowców. Na ten czas przypada największa aktywność polityczna Tetmajera w parlamencie wiedeńskim. Został on upoważniony przez większość klubu PSL „Piast” do postawienia odpowiedniego wniosku, który z jednej strony podkreślał stanowisko polityczne przeciwne austro-polskiemu rozwiązaniu, z drugiej strony upoważniał do nawiązania stosunków z polskimi stronnictwami mającymi te same poglądy<sup>21</sup>. W jednym z przemówień z tego okresu Tetmajer powiedział: „Stwierdzamy zatem, że dotychczasowa polityka większości Koła w sprawie polskiej skończyła się [...]. Naród polski uznaje,

że wojna dała Polsce sposobność do odbudowania dawnego państwa. NKN i Koło wyszło z założenia, że o tym, co trzeba już raz zapomnieć, a zbudować coś małego, byle tylko coś było! [...] My uważamy, że Polska jest rzeczą wielką i cenną. Że kto się o jej posiadanie ubiega, zna jej wartość. [...] A warunkiem naszym jest: Zjednoczenie nigdy nie podzielonych ziem polskich w jedno niepodległe państwo. To jest dążeniem całości narodu i wszystkich dzielnic”<sup>22</sup>. Mocno akcentował, że ten moment dziejowy należy wykorzystać, pracować nad odbudowaniem niepodległej i zjednoczonej Polski<sup>23</sup>. Przywołując orędzie prezydenta Woodrowa Wilsona i deklaracje Rosji stwierdzał, że pojawiły się na horyzoncie politycznym dwie zasady: niepodległość zjednoczonej Polski i prawo narodów do stanowienia o własnym losie. Pisał: „tylko uznanie tych zasad może doprowadzić do powszechnego pokoju trwałego i długiego”<sup>24</sup>. W innej wypowiedzi apelował: „Chcemy wszyscy niepodległej, zjednoczonej Polski! Wołajmy o nią! Aby o nas nie powiedziano kiedyś: »ale oni nie chcieli chcieć«”<sup>25</sup>. Jego słowa trafiały do serc Polaków i budziły nadzieje odzyskania niepodległości.

Politycy PSL „Piast” z Tetmajerem i Witosem na czele podkreślali, że sprawą pierwszorzędnej wagi jest całość i niepodległość Polski, występując przeciw polityce konserwatysty, ministra dla Galicji Michała Bobrzyńskiego. Było to wyzwanie rzucone zwolennikom tak państw centralnych, jak i koncepcji trialistycznej. Gwałtownie przeciwko ludowcom wystąpili konserwatyści i demokraci polscy. W Kole Polskim zawrzało. W dniach 15–16 maja odbyła się w tym gremium wielka debata. Zgłoszono też w czasie jej trwania cały szereg postulatów i uchwał. Po burzliwych dyskusjach, 16 maja na wniosek Tetmajera Koło Polskie uchwaliło rezolucję, która stwierdzała konieczność odbudowy zjednoczonej, niepodległej Polski z dostępem do Morza Bałtyckiego. Przeciw niej głosowali konserwatyści<sup>26</sup>. Tetmajer

<sup>18</sup> W. Tetmajer, *Odbudowa ziemi krakowskiej*, „Piast” 1917 (26 VIII), nr 34, s. 4–5.

<sup>19</sup> Tenże, *O naczelniku Kościuszcze*, dz. cyt., s. 37.

<sup>20</sup> *Wyodrębnienie Galicji*, „Piast” 1917 (13 V), nr 19, s. 2.

<sup>21</sup> W. Witos, dz. cyt., s. 462.

<sup>22</sup> Cyt. za J. Dużyk, dz. cyt., s. 320–321.

<sup>23</sup> Tamże, s. 321.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże, s. 323.

<sup>26</sup> *Ważne uchwały Koła Polskiego*, „Czas” 1917 (17 V), nr 226, s. 1; *Po uchwale Koła Polskiego*, „Czas” 1917 (18 V), nr 227, s. 1.

wypowiedział na głos sen wielu pokoleń Polaków. Rezolucja była dokumentem o ogromnym znaczeniu. W porównaniu do aktu z 5 listopada 1916 roku był to zdecydowany i radykalny krok naprzód. Jego wystąpienie cechowała zadziwiająca cywilna odwaga. Rezolucja była czynem politycznym, za który można było być posądzonym wręcz o zdradę stanu i iść pod sąd wojskowy. Tak pisał o rezolucji Witos: „w tych warunkach, jakie w Austrii jeszcze panowały wtenczas, postawienie tej rezolucji było nie tylko dowodem zrozumienia wielkiej sprawy, ale i tak dużej cywilnej odwagi, na którą wielu nie mogło się zdobyć”<sup>27</sup>. Austriackie czynniki rządowe nie dopuściły do opublikowania tekstu wniosku Tetmajera, jednak przedostał się do opinii publicznej, wywołując entuzjazm wśród ludności polskiej w Galicji. Wincenty Witos zaproponował, aby ostateczną decyzję w sprawie de facto niepodległościowej uchwały podjęło Polskie Koło Sejmowe, co było rozszerzeniem zasięgu politycznego całej sprawy i postawieniem jej nie tylko na gruncie austriackiego parlamentu, lecz także na terenie krajowym Galicji. Po burzliwych dyskusjach w Krakowie 27–28 maja 1917 roku Koło Sejmowe przyjęło wniosek o następującej treści:

Polskie Koło Sejmowe stwierdza, że jedynym dążeniem narodu polskiego jest odzyskanie niepodległej zjednoczonej Polski z dostępem do morza i uznaje się solidarnym z tym dążeniem. Polskie Koło Sejmowe stwierdza dalej międzynarodowy charakter tej sprawy i uznaje jej urzędowy charakter i uznaje jej urzędowe przyznawanie za porękę trwałego pokoju.

Polskie Koło Sejmowe wyraża nadzieję, że życzliwy nam cesarz Austrii sprawę tę ujmie w swe ręce. Wskreszenie Państwa polskiego przy pomocy Austrii zapewni jej naturalnego i trwałego sprzymierzeńca<sup>28</sup>.

Ostatnie dwa zdania mówiące o gwarancji cesarza Karola I w dziele odbudowy Polski stanowiły pewien gest w stronę władcy Austro-Węgier wykonany ze względów taktycznych.

<sup>27</sup> W. Witos, dz. cyt., s. 493.

<sup>28</sup> *Powstanie II Rzeczypospolitej. Wybór dokumentów 1866–1925*, red. H. Janowska, T. Jędruszczak, Warszawa 1981, s. 340.

Tetmajer uzasadnił swą rezolucję „ze znaną swadą i fantazją”. Uchwały sejmowe miały doniosłe znaczenie, były świadectwem odejścia znacznej części społeczeństwa polskiego od programu austro-polskiego i przejścia na orientację koalicyjną, antyniemiecką. Rozpoczął się przyspieszony proces usamodzielniania się narodowego Polaków w Galicji, nie wierzyli oni już w stworzenie państwowości pod skrzydłami Habsburgów. Pragnęli, za Tetmajerem, całkowitej niepodległości.

## W Niepodległej

W końcu października 1918 roku Tetmajer włączył się czynnie w proces przejmowania władzy przez Polaków z rąk austriackich w zachodniej Galicji. Uczestniczył w pracach mających na celu powołanie do życia Polskiej Komisji Likwidacyjnej dla Galicji i Śląska Cieszyńskiego (PKL), następnie był szefem jej wydziału wojskowego.

Tetmajer był rzecznikiem trwałej konsolidacji narodowej. Jego myślą przewodnią było przekonanie, że odzyskaniu przez Polskę niepodległości powinna towarzyszyć emancypacja i „uobywatelnienie” ludu. W jego opinii „Polska musi być państwem ludowym, lud będzie władał ojczyzną, gdyż jest najzdrowszą i najliczniejszą warstwą narodu”. Dostrzegał konieczność wprowadzenia wielu zmian, by stało się to realne. Szczególną rolę w tym zakresie widział dla inteligencji ludowej. Jesienią 1918 roku aktywnie uczestniczył w pracach mających na celu zjednoczenie ruchu ludowego na ziemiach polskich. W 1919 na życzenie Piłsudskiego wszedł w skład grupy ekspertów delegacji polskiej na konferencję pokojową w Paryżu, choć nie wykazywał tam jakiegokolwiek szczególnej aktywności.

Paradoksalnie, po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, jeden z jej współtwórców, Tetmajer, nie odegrał większej roli politycznej, nie uczestniczył w pracach polskiego parlamentu. Gdy w styczniu 1919 roku rozpisano wybory do Sejmu Ustawodawczego RP, Tetmajer oświadczył, że nie będzie kandydował. Skłoniła go do tego decyzja władz Polskiego Stronnictwa Ludowego, które postanowiły, że nie powinien startować do Sejmu z powiatu krakowskiego, lecz nowotarskiego.

W okresie wojny polsko-bolszewickiej Tetmajer zaangażował się na rzecz obrony niepodległej

Polski i działał w Komitecie Obrony Państwa na terenie Małopolski. Wspierał udział członków krakowskiego Związku Strzeleckiego w III powstaniu śląskim. Do zasług Tetmajera należało utworzenie Polskiego Instytut Narodowego w Wąbrzeźnie w celu obrony spraw polskich na Pomorzu.

Ostatnie trzy lata życia Tetmajera były pełne rozpaczy i bólu. Ciosem dla niego była śmierć ukochanego syna, Jana Kazimierza, który zginął 28 lipca 1920 roku w walce z bolszewikami pod Stanisławczykiem. Po tym odsunął się od czynnego życia politycznego, stronił od świata i ludzi, życia towarzyskiego, które tak wcześniej lubił.

### Między Niemcami a Rosją

Tetmajer wyrażał autentyczną troskę o przyszłość odrodzonej Polski. Mało znanym, a interesującym dziełem publicystycznym są jego *Pisma polityczne*, napisane w ostatnim okresie życia. Dzieło to świadczy o dużej przenikliwości autora, zwłaszcza jeśli chodzi o rolę Polski w ówczesnej Europie. Trafnie podnosił priorytetową kwestię wypracowania w państwie polskim perspektywnego programu polityki wewnętrznej, jak i zagranicznej o jasnym celu<sup>29</sup>. Pisał: „Pierwszym tedy warunkiem istnienia państwa i jego nieodzowności w systemie państw współczesnych jest program na szereg pokoleń obliczony, który całe wewnętrzne życie państwa regulować, do głównego celu je dostosować i stosunki z innymi państwami w myśl tego celu układać powinien”<sup>30</sup>. Słusznie zauważał, że bez uświadamiania sobie nadrzędnego celu przez cały naród polityka zagraniczna Polski będzie tylko zbiorem przypadkowych epizodów, wynikłych z niewiadomej Polsce gry potężnych sąsiadów<sup>31</sup>. Jedyną gwarancję bezpieczeństwa dla państwa polskiego widział w przemyślanym systemie sojuszy międzynarodowych i w świadomej celu polityce zagranicznej. Aby utrwalić byt Polski i odzyskać jej znaczenie na arenie międzynarodowej, proponował odwołanie się do myśli politycznej Piastów i Jagiellonów. Szansę dla odrodzonego



Włodzimierz Tetmajer z małżonką Anną Mikołajczykówną, 1890. Ze zbiorów rodziny artysty

państwa polskiego widział w ścisłym współdziałaniu i sojuszu z Węgry. Wskazywał, że wielkim wyzwaniem i szansą dla państwa polskiego jest nawiązanie dobrych relacji z nowo powstałymi państwami bałtyckimi: Litwą, Łotwą i Estonią. Z troską stwierdzał, że odrodzona Rzeczpospolita nie stworzyła swego programu w dziedzinie polityki zagranicznej. Dostrzegając odradzającą się potęgę Niemiec. Przestrzegał przed zbliżającym się ponownie niebezpieczeństwem ze strony rosnącej w potęgę Rosji Radzieckiej. Trafnie zauważał, że w Rosji carski imperializm „Iwanów, Piotrow, Katarzyn i Mikołajów zmienił tylko formę i »sztandar«, a na jego drodze do Europy leży Polska”. Pisał: „Pod jakimkolwiek sztandarem, przez jakich bądź wodzów prowadzona, Rosja nie zaniecha swego imperialistycznego

<sup>29</sup> W. Przerwa-Tetmajer, *Pisma polityczne*, Kraków 1923, s. 10.

<sup>30</sup> Tamże, s. 6.

<sup>31</sup> Tamże, s. 28.



programu dojścia do Bałtyku i wspólnej granicy z Niemcami [...]. Razem tędy z Niemcami [...] dążyć będzie – bo musi – do zniszczenia Polski”<sup>32</sup>.

Z rosnącym niesmakiem i niepokojem obserwował ciągle zaciekle spory i walki polityczne już w odrodzonym państwie polskim. Zwracał uwagę na niebezpieczną dla państwa dominację władzy ustawodawczej nad władzą wykonawczą. Krytykował uchwaloną przez Sejm Ustawodawczy konstytucję marcową z 1921 roku i praktykę życia parlamentarnego. Zagrożenie dla państwowości polskiej widział w ciągłych wewnętrznych partyjnych sporach politycznych. Zapewne to skłoniło go do napisania szopki politycznej, z łacińskim podtytułem *Ridendo castigat mores*, czyli „Śmiech łagodzi obyczaje”. W jej tekście w czytelny sposób obnażał partykularne, wstydlive mechanizmy partyjnej polityki. Ostrze krytyki było wymierzone przede wszystkim w Witosa, który w 1923 roku pełnił stanowisko prezesa Rady Ministrów, i jego najbliższych współpracowników, choć nie tylko.

Tetmajer zmarł 26 grudnia 1923 roku w wieku niespełna 62 lat. Żegnali go artyści i pisarze, ale także reprezentanci różnych partii i stronnictw politycznych, od lewicy po prawicę. Pożegnał go również marszałek Józef Piłsudski, przesyłając w dniu pogrzebu wieniec, na którego szarfach polecił umieścić napis: „Gorącemu i szlachetnemu sercu – Józef Piłsudski”. Pogrzeb Tetmajera był wielką uroczystością, patriotyczną manifestacją, z udziałem licznych krakowian i przyjezdnych. Ten zasłużony artysta i polityk został pochowany na cmentarzu w Bronowicach Wielkich.

## Temperament i serce

Tetmajer był gorącym patriotą, uczestniczył w propagowaniu idei niepodległościowej, myśli irredentystycznej, cechowała go rzadko spotykana odwaga cywilna. Jego patriotyzm i ludowość były wyrazem głębokich przemyśleń, autentycznego zaangażowania w walkę o odzyskanie przez Polskę niepodległości i „uobywatelnienie” ludu polskiego. Należał do ludzi czynu, stając się zaprzeczeniem legendarnego już Gospodarza z *Wesela*. Tetmajer dostrzegał w polskim ludzie

moc potrzebną do odrodzenia narodu. Jego wielkim marzeniem była niepodległa, suwerenna Polska. I tej idei poświęcił swoją aktywność podczas I wojny światowej, stając się współtwórcą odrodzonego państwa polskiego. Tak charakteryzował Tetmajera Witos: „był szczerym demokratą wierzącym w lud i budującym na nim. W czasie Wielkiej Wojny wykazał bardzo wiele odwagi i poświęcenia. Jako zwolennik koalicji nie tylko wierzył w jej zwycięstwo, ale i głośno o tym mówił. Wiare w odrodzenie umiał także przelać na drugich, choć nie mógł tego dokazać z chłopami krakowskimi, którzy go jakoś nie chcieli zrozumieć”<sup>33</sup>. Na sprawy wiążące się z bytem odrodzonego państwa polskiego umiał spojrzeć z wyjątkową, godną podziwu przenikliwością. Był zwolennikiem ugody społecznej we współczesnym życiu politycznym. W sprawach nadrzędnych dla Polaków umiał stawać ponad podziałami politycznymi i społecznymi. Starał się godzić zwaśnionych polityków, apelując do ich rozsądku, a przede wszystkim patriotyzmu. Może być wzorem patriotycznej i realistycznej postawy dla współczesnych polityków. Był romantykiem i idealistą obdarzonym intuicją polityczną.

Tak scharakteryzował Tetmajera krakowski socjalista Emil Haecker, pisząc: „złote serce, fantazja »bajeczna«, charakter prawy i dzielny, popularna postać arcypolska”<sup>34</sup>. Cechą godną uwagi był jego optymizm. Witos odnotował, że słowa Tetmajera „[napębiają] nas otuchą, bo inaczej należałoby się chyba powiesić”<sup>35</sup>. Był człowiekiem towarzyskim, znanym i popularnym w środowisku artystycznym i literackim. Miał dostojny wygląd, nosił się szarmancko. Co ciekawe, dobrze czuł się we fraku, jak i w kontuszu szlacheckim czy też w sukmanie chłopskiej. Miał zdolności organizacyjne, był też zdolnym mówcą. Zarzucano mu niejednokrotnie brak realizmu i naiwność. Jednak nie można mu odmówić aktywności i konsekwencji w dążeniu do realizacji wyznaczonych sobie celów. Nie był zapewne politykiem pragmatycznym, wytrawnym, dla którego cel uświęca środki. Był człowiekiem uczciwym. Wielokrotnie jego poczynaniom towarzyszyło czułe serce i gorący temperament.

<sup>33</sup> W. Witos, dz. cyt., s. 306.

<sup>34</sup> E. Haecker, dz. cyt., s. 2.

<sup>35</sup> W. Witos, dz. cyt., s. 297.

<sup>32</sup> Tamże, s. 21.

**Piotr Hapanowicz** – dr, historyk, publicysta, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego, kustosz dyplomowany Muzeum Krakowa, kierownik Oddziału Pałac Krzysztofory. Kilkukrotny stypendysta Polskiej Misji Historycznej w Würzburgu, Fundacji z Brzezia Lanckorońskich w Londynie, Funduszu im. Jana i Suzanne Brzękowskich w Paryżu. W pracy badawczej koncentruje się na dziejach Krakowa, parlamentaryzmu polskiego oraz muzeologii. Autor licznych publikacji naukowych i popularnonaukowych, w tym książek: *Senatorowie województwa krakowskiego w II Rzeczypospolitej (1922–1939)* (Kraków 2007); *Generał Zygmunt Zieliński (1858–1925). Szkic do portretu* (Kraków 2012); *Szkicownik krakowski. Ludzie – wydarzenia – zabytki* (Kraków 2016); *Karol Rolle (1871-1954). Prezydent Krakowa* (Kraków 2019). Kurator wystawy stałej *Cyberteka. Kraków – czas i przestrzeń* oraz kilkunastu wystaw czasowych, w tym o Tadeuszu Kościuszcze i powstaniu styczniowym. Członek Towarzystwa Miłośników i Historii Zabytków Krakowa oraz Komitetu Kopca Kościuszki w Krakowie.  
e-mail: phapanowicz@wp.pl

Arkadiusz Kierys

Towarzystwo Historiograficzne, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

ORCID 0000-0002-3607-527X

Wiadomości Historyczne

nr 2/2023, s. 89–102

ISSN 0511-9162

## Żołnierze Bezdomni. Głos w sprawie konspiracji zbrojnej 1944–1947

„Część partyzantów pozostała w lesie lub szła do niego z pobudek idealistyczno-niepodległościowych, część z konieczności, część wreszcie ze swoistego wojennego przyzwyczajenia, niemożności powrotu do innego życia, niekiedy również z pokus bandyckich”<sup>1</sup>. Ludwik Stomma wymienił niemal wszystkie pobudki, jakimi kierowali się polscy partyzanci pod koniec II wojny światowej; zamieścił je w książce o znamienym tytule: *Polskie złudzenia narodowe*.

Jakiej by ocenie nie poddać tych, którzy pozostali w lesie z bronią w ręku, ówczesna sytuacja Polski była dla wszystkich – także dla nich – jasna i klarowna, zarówno co do pozycji międzynarodowej kraju, jak i położenia wewnętrznego<sup>2</sup>. Polityka faktów dokonanych, prowadzona na

naszych terenach, przekreślała jakąkolwiek nadzieję na sukces konspiracji i zwycięstwo w konfrontacji z władzą komunistyczną oraz Armią Czerwoną. Nie można było udawać, że nie widzi się lub nie akceptuje istniejących realiów:

1. Klęska powstania warszawskiego (październik 1944). Jeśli taki zryw jak powstanie w stolicy zakończyło się przegraną, każda inna próba insurekcyjna (uszczuplona przecież o 18 tys. zabitych i 15 tys. wziętych do niewoli) nie miała szans powodzenia. Warszawski Korpus Armii Krajowej (AK) był największym ujawnionym zgrupowaniem Polskiego Państwa Podziemnego (PPP)<sup>3</sup>.
2. Rozwiązanie Armii Krajowej (styczeń 1945). Wraz z ofensywą Armii Radzieckiej i przejmowaniem przez nią kontroli nad całym terytorium kraju komendant główny AK gen. Leopold Okulicki ps. Niedźwiadek podjął decyzję o rozwiązaniu struktur wojskowych. Utrzymanie masowej organizacji podziemnej w tych warunkach było niemożliwe. AK znalazła się w uścisku – jak meldował do Londynu Okulicki jeszcze pod koniec 1944 roku – między Armią Ludową (AL) z lewej strony i Narodowymi Siłami Zbrojnymi (NSZ) z prawej strony<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> L. Stomma, *Polskie złudzenia narodowe*, Warszawa 2015, s. 45.

<sup>2</sup> Problematykę tzw. żołnierzy wyklętych podjęła redakcja kwartalnika „Więź”, zob.: „*Żołnierze wyklęci*” – między historią, popkulturą a polityką. Dyskutują Tomasz Łabuszewski i Rafał Wnuk oraz Andrzej Friszke i Zbigniew Nosowski, „Więź” 2016, nr 3, s. 7–27. W dyskusji tej Tomasz Łabuszewski zdefiniował żołnierzy wyklętych jako zbrojne podziemie, które w wyniku zmian militarnych i geopolitycznych zmieniło głównego wroga z Niemiec na Związek Radziecki; ponadto uznał to zjawisko za powstanie antykomunistyczne; zob. też: R. Stobiecki, *Polityka historyczna a edukacja szkolna we współczesnej Polsce. Kilka uwag do dyskusji*, [w:] *Historia i pamięć. Studia i szkice historiograficzne*, red. J. Kolbuszewska, R. Stobiecki, Łódź 2016, s. 183–190.

<sup>3</sup> W. Bartoszewski, *1859 dni Warszawy*, wyd. 3–1. bez cenzury, przejr. i uzup., Kraków 2008, s. 850–856; M. Getter, *Straty ludzkie i materialne w Powstaniu Warszawskim*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2004, nr 8–9, s. 66–70.

<sup>4</sup> K. Kersten, *Rok pierwszy*, Warszawa 1993, s. 68–69.

3. Decyzje konferencji jałtańskiej (luty 1945). Podział stref wpływów między wielkie mocarstwa przypieczętował nowe granice państwa polskiego. Powrót do granic II RP był niemożliwy.
4. „Proces szesnastu” (marzec–czerwiec 1945). Aresztowanie przez NKWD szesnastu reprezentantów Polskiego Państwa Podziemnego, którym wytoczono proces w Moskwie spowodowało, że konspiracja krajowa pozostała bez czołowych przedstawicieli podziemnego „parlamentu” (Rady Jedności Narodowej), bez reprezentanta Rządu RP na uchodźstwie (Delegata Rządu na Kraj) i bez komendanta głównego Armii Krajowej.
5. Depesze rządu emigracyjnego do kraju (maj 1945). Władze polskie na uchodźstwie ostrzegały rodaków przed złudzeniami co do rychłego wybuchu wojny między Anglosasami a Sowietami. Był to wyraźny sygnał ostrzegawczy dla tych żołnierzy leśnych, którzy żyli jeszcze mrzonkami o wybuchu III wojny światowej i powrocie do kraju generała Andersa<sup>5</sup>. Że konflikt taki nie wybuchnie, usłyszał Jan Nowak-Jeziorański od polskiego premiera w Londynie z poleceniem wyraźnego przekazania dowództwu w kraju (i to zanim wybuchło powstanie warszawskie):

[...] zobowiązuję pana, aby pan powiedział naszym ludziom w kraju, że Mikołajczyk nie wierzy w wojnę między Rosją i Zachodem. Niech im pan powie – wybijał z naciskiem każde słowo – żeby w ogóle nie brali tej możliwości pod uwagę. W ciągu następnych dwudziestu, trzydziestu lat nie będzie wojny. Stoją przed nami dwa cele: ocalić biologiczne siły narodu i nie dać się skomunizować<sup>6</sup>.

6. Powołanie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej (czerwiec 1945). Mimo że powstał w wyniku rozmów moskiewskich,

<sup>5</sup> Zob.: *Oświadczenie Leona Lecha Beynara...*, Warszawa, dnia 26 sierpnia 1948 r., przedruk w: A. Galiński, *Z tajnych archiwów. Wyznania Pawła Jasienicy*, „Polityka” 1990, nr 22; zob. też: P. Jasienica, *Fragment życiorysu* [w:] tegoż, *Pamiętnik*, Warszawa 2007, s. 196–202.

<sup>6</sup> J. Nowak-Jeziorański, *Kurier z Warszawy*, wyd. 4, Kraków 2000, s. 285.

- prorowadzonych między krajowymi komunistami a nieliczną grupą polityków emigracyjnych, właśnie ze względu na osobę wicepremiera Stanisława Mikołajczyka, niedawnego jeszcze premiera rządu londyńskiego, dawał szansę na normalizację stosunków w kraju. Sam Mikołajczyk uważał, że jego powrót do kraju motywowany był chęcią ratowania żołnierzy Batalionów Chłopskich i Armii Krajowej przed groźbą wymordowania lub deportacji na mroźny Wschód<sup>7</sup>.
7. Testament Polski Walczącej (lipiec 1945). Rada Jedności Narodowej (RJN), czyli podziemny „parlament”, rozwiązała się w obliczu powstania nowego rządu (TRJN), tym samym kończyła dalszą działalność konspiracyjną; robiła to także po to, by nie stwarzać trudności i nie krępować stronnictw politycznych w wyborze taktyki przed spodziewanymi wyborami parlamentarnymi<sup>8</sup>.
8. Decyzje konferencji poczdamskiej (lipiec–sierpień 1945). Alianci uznają Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej za jedyną legalną władzę w Polsce i odmawiają tym samym dalszego uznawania Rządu RP na uchodźstwie<sup>9</sup>.

### „Dziki leśny wojsko”

Następcą aresztowanego w Pruszkowie gen. Leopolda Okulickiego (niegdysiejszego komendanta głównego AK, a wówczas komendanta głównego kadrowej organizacji NIE) został – mianowany przez niego niewiele wcześniej – płk Jan Rzepecki ps. Prezes<sup>10</sup>; ten, mimo że

<sup>7</sup> M. Łatyński, *Nie paść na kolana. Szkice o opozycji lat czterdziestych*, Londyn 1985, s. 105.

<sup>8</sup> *Odezwa Rady Jedności Narodowej do narodu polskiego i narodów sprzymierzonych. Testament Polski Walczącej*, [w:] *Polskie podziemie niepodległościowe 1944–1956*, oprac. A. Jaczyńska, S. Poleszak, Lublin 2015, s. 93–95.

<sup>9</sup> Na temat końca działalności Polskiego Państwa Podziemnego zob.: A.K. Kunert, *Rozbicie Polskiego Państwa Podziemnego*, [w:] *Wojna domowa czy nowa okupacja? Polska po roku 1944*, red. A. Ajnenkiel, Wrocław 1998, s. 29–39.

<sup>10</sup> Płk Jan Rzepecki pełnił funkcję Delegata Sił Zbrojnych na Kraj (od przełomu kwietnia i maja 1945 roku, na mocy rozkazu p.o. naczelnego wodza gen.

dopiero wrócił z niemieckiej niewoli, zdawał sobie sprawę ze skomplikowanej i trudnej do opanowania sytuacji zbrojnego podziemia. „Za przeciąganie sprawy przez nasze kierownictwo polityczne i wojskowe – pisał – za ślepotę i zignorowanie rzeczywistych warunków w kraju zapłaciliśmy straszną cenę. Błędy te były jedną z głównych przyczyn, że tysiące akowców tkwiło w lasach i szamotało się w niepotrzebnej konspiracji”<sup>11</sup>. Rzepecki nie miał złudzeń co do charakteru partyzantki, szczególnie tej spod znaku przedwojennej Falangi. Widział tych żołnierzy w oflagu Woldenberg, gdzie dostał się po upadku powstania warszawskiego – konsekwentnie stosowali tam oni rasistowski podział na oficerów polskich i oficerów żydowskich w polskich mundurach (dla których zresztą Niemcy profilaktycznie przygotowali osobny barak)<sup>12</sup>. Organizacja NIE u swoich założen nastawiona była na „długi dystans”, tzn. na działalność propagandową i samoobronną oraz utrzymanie ducha niepodległościowego w społeczeństwie przez pięć, może dziesięć lat, aż do możliwej – jeśli by taka miała nastąpić – konfrontacji zbrojnej Zachodu ze Wschodem. Nie przewidywano działań dywersyjnych ani partyzanckich<sup>13</sup>.

Przerażenie budziły w Rzepeckim meldunki z Białostoczczyzny, obfitujące w listy „zlikwidowanych wrogów” – do dwustu ludzi miesięcznie – w tym czasami całe rodziny; jako powód podawano „członkostwo w PPR” lub podejrzenie o sprzyjanie komunizmowi. Podsumował to w sposób następujący: „To była zbiurokratyzowana, zacięta, skryta, prawdziwie »mordercza« wojna domowa”<sup>14</sup>. Jedyne wyjście widział w ła-

---

Władysława Andersa). Posiadał on te same kompetencje co dawny KG AK; Rzepecki podporządkował sobie także kadry organizacji NIE (Niezawisłość), która początkowo zastąpić miała AK; zob.: A. Chmielarz, *Delegatura Sił Zbrojnych na Kraj*, [w:] *Armia Krajowa. Dramatyczny epilog*, red. K. Komorowski, Warszawa 1994, s. 12–31.

<sup>11</sup> J. Rzepecki, *Opuszczanie lasu*, „Karta” 2021, nr 106, s. 7 (maszynopis wspomnień Jana Rzepeckiego w Archiwum Ośrodka Karta, sygn. FOK/203).

<sup>12</sup> Tenże, *Wspomnienia i przyczynki historyczne*, wyd. 2 rozsz., Warszawa 1984, s. 383.

<sup>13</sup> J. Kurtyka, *Na szlaku AK (NIE, DZS, WiN)*, „Zeszyty Historyczne” 1990, z. 94, s. 15, 21.

<sup>14</sup> J. Rzepecki, *Opuszczanie lasu*, dz. cyt., s. 11.

godnej i sukcesywnej dekonspiracji oraz zakazie finansowania Narodowych Sił Zbrojnych z funduszy Armii Krajowej – do czego dochodziło naminnie. A działo się tak dlatego, że narodowcy czuli się teraz „spadkobiercami AK”; przygarniali do siebie zdeorientowanych i porzuconych żołnierzy wiernych jeszcze niedawno Londynowi.

Rzepeckiemu trudno było nadzorować wszystkie jednostki, jego rozkazy bojkotowano, poszczególni dowódcy byli niemal samozwańczymi władcami w kontrolowanych przez siebie „republikach partyzanckich”. Przyczyny tego stanu, tzn. rozkładu dyscypliny, wynikały też z przetrzebienia kadry oficerskiej w oddziałach AK przez NKWD po rozpoczęciu wymuszonej „współpracy” na Kresach Wschodnich. Załamała się wówczas struktura hierarchii i nastąpiło odolne rozprężenie<sup>15</sup>.

W lipcu 1945 roku, po powstaniu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej i w sierpniu tego samego roku, po konferencji poczdamskiej, Rzepecki wydał dwie odezwy – w pierwszej zwrócił się do „żołnierzy byłej Armii Krajowej”, w drugiej do „żołnierzy podziemia”. Obie miały charakter mitygujący, przypominały o zwolnieniu ich z przysięgi wojskowej, ostrzegały przed propagandą narodowców: by nie dawać posłuchu namawiającym do „jałowego szkodnictwa, do tworzenia zbrojnych oddziałów, do destrukcyjnego bandytyzmu politycznego”<sup>16</sup>; działania takie uznał za sprzeczne z linią Polski Podziemnej. Wzywał do walki legalnej, za jaką uznał udział w zbliżających się wyborach parlamentarnych (myśląc, że odbędą się na początku 1946 roku, zgodnie z deklaracjami jałtańskimi i poczdamskimi). W zakończeniu obu odezwy użył zwrotów odwołujących się do „wolności obywatelskiej” i „niezawisłości narodu” i one właśnie znalazły się w nazwie nowej organizacji konspiracyjnej o charakterze cywilno-politycznym: WiN, czyli „Wolność i Niezawisłość”<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> R. Wnuk, *Problem bandytyzmu wśród żołnierzy antykomunistycznego podziemia w Polsce (1945–1947)*, [w:] *Komunizm. Ideologia, system, ludzie*, red. T. Szarota, Warszawa 2001, s. 71.

<sup>16</sup> J. Rzepecki, *Odezwa do żołnierzy byłej Armii Krajowej*, „Karta” 2021, nr 106, s. 18.

<sup>17</sup> Szerzej na temat WiN zob.: A. Chmielarz, *Powstanie i działalność I Zarządu Głównego Zrzeszenia WiN*,

Powstała ona w celu zatrzymania i zagospodarowania ludzi, którzy pozostawieni sami sobie (bez jakichkolwiek struktur dawnego AK) czuli się niemal zapędzeni do lasu i mogliby pójść pod skrzydła nacjonalistów<sup>18</sup>; ale także dlatego, że latem 1945 roku (po powstaniu TRJN i rozwiązaniu RJN) działalność *stricte* wojskowa straciła jakkolwiek sens, trzeba było przestawić się na walkę półjawną i polityczną<sup>19</sup>. Nadzieje związane z Mikołajczykiem spowodowały, że polski Londyn wydał wręcz *Instrukcję Naczelnego Wodza i Rządu*, w której zobowiązał wszelkie organizacje konspiracyjne do zaprzestania działań dywersyjnych, gdyż „wojskowa działalność konspiracyjna stoi w sprzeczności z podjętą obecnie w Kraju jawną akcją polityczną”<sup>20</sup>. Mimo to w lesie pozostało jeszcze około 12 tysięcy żołnierzy<sup>21</sup> i dla nich, ale też dla tych obywateli, którzy nie godzili się na oddanie pola komunistom powstała organizacja, która w swojej pełnej nazwie zawierała cały sens istnienia: Ruch Oporu bez Wojny i Dywersji „Wolność i Niezawisłość”. „[...] celem Zrzeszenia – napisano w statucie

„Biuletyn IPN” 2020, nr 9, s. 14–23.

<sup>18</sup> J. Rzepecki, *Opuszczanie lasu*, dz. cyt., s. 23. Plk Jan Rzepecki został aresztowany w listopadzie 1945 r.; podczas przesłuchania ujawnił personalia współpracowników (pod warunkiem pozostawienia ich na wolności), ponadto przekazał fundusze konspiracyjne i skrytykował politykę rządu polskiego w Londynie. Skazano go na 8 lat więzienia, po czym natychmiast ułaskawiono na mocy decyzji prezydenta Bolesława Bieruta. Aresztowany ponownie w 1949, przesiedział do „odwilży” 1954 r.

<sup>19</sup> T. Strzembosz, *Rzeczpospolita podziemna. Społeczeństwo polskie a państwo podziemne 1939–1945*, Warszawa 2000, s. 368.

<sup>20</sup> Cyt. za: J. Kurtyka, dz. cyt., s. 29.

<sup>21</sup> Według gen. Stefana Mossora, autora i realizatora akcji „Wisła”, w lesie pozostawało pod koniec 1945 r. około 15 tysięcy ludzi. Jerzy Ślaski, badacz dziejów podziemia niepodległościowego, ocenia, że w 1945 było w lesie aktywnych od 8 do 12 tysięcy żołnierzy podziemia niepodległościowego, ale już w roku następnym liczba ta stopniała do 3 tysięcy, zob.: J. Poksiński, *Siłły zbrojne wobec ugrupowań niepodległościowych w Polsce w latach 1944–1956*, [w:] *Wojna domowa czy nowa okupacja?*, dz. cyt., s. 114; J. Ślaski, *Siłły zbrojnego oporu antykomunistycznego w latach 1944–1947*, [w:] *Wojna domowa czy nowa okupacja?*, dz. cyt., s. 44.

organizacji – jest wywalczenie i wprowadzenie w Polsce w życie zasad demokracji w zachodnio-europejskim znaczeniu tego słowa<sup>22</sup>.

„WiN miał działać do czasu przeprowadzenia wolnych wyborów – pisze Tomasz Balbus – i przybrać charakter obywatelskiej konspiracji politycznej bez działań zbrojnych, czego do końca nie udało się osiągnąć”<sup>23</sup>. Głównym narzędziem walki politycznej miała być od tej pory praca propagandowa, uświadamiająca społeczeństwu zagrożenia płynące z dyktatury proletariatu. Apelowano o czynny udział obywateli w życiu politycznym, obsadzanie stanowisk samorządowych i administracyjnych oraz kontrolę procesu wyborczego. Jedno było bezwzględnie zakazane: „podejmowanie jakichkolwiek działań o charakterze zbrojnym jako wyniszczających społeczeństwo”<sup>24</sup>. Dalszą walkę określano jako niebezpieczną zabawę w Don Kichotów; potencjał konspiracyjny wyrosły z Armii Krajowej zamierzano wykorzystać do walki politycznej – budowy społeczeństwa obywatelskiego w kraju pozbawionym swobód demokratycznych. Tragizm jednak WiN polegał na tym – uważał Jerzy Ślaski – że miał prowadzić walkę cywilną, zgodnie z deklaracją programową, dźwigała brzemień konspiracji zbrojnej, jako kontynuatorka AK<sup>25</sup>. Jak wyglądało to w praktyce, tzn. jak wyglądała dekonspiracja oddziałów zbrojnych w terenie, oddaje relacja porucznika Henryka Kozłowskiego, ps. Kmita:

Zgodnie z rozkazem o rozwiązaniu Delegatury Sił Zbrojnych, który dotarł do mnie gdzieś w połowie września 1945 r., rozwiązałem dowodzony przeze mnie oddział. Każdy z nas mógł się ujawnić lub nie; miał też możliwość wstąpienia do WiN-u i podjęcia dalszej konspiracji. Niemal wszyscy z naszej grupy zdecydowali się ujawnić. Trudno tu przedstawić ówczesną sytuację, motywy podjętych decyzji, wątpliwości i nadzieje, pragnienie kontynuowania przerwanych studiów, niepokój o losy znanych i nieznanymi

<sup>22</sup> Cyt. za: J. Kurtyka, dz. cyt., s. 32.

<sup>23</sup> T. Balbus, *Z dziejów prasy podziemnej 1946*. „Orzeł Biały” – pismo Obszaru Południowego WiN, „Więź” 2001, nr 1, s. 111.

<sup>24</sup> Tamże, s. 121; J. Kurtyka, dz. cyt., s. 34.

<sup>25</sup> J. Ślaski, dz. cyt., s. 42.

kolegów wywiezionych do obozów w Rosji lub tkwiących nadal z bronią w lasach.

W ówczesnym przeświadczeniu, jak i obecnych opiniach moich kolegów i moim [...] akcja ujawniania była w tamtejszej sytuacji politycznej w kraju akcją słuszną<sup>26</sup>.

Niestety, pewne rojenia związane z ewentualnym konfliktem Anglosasów z Sowietami jeszcze się tliły, dowodem okólnik WiN z lutego 1946 roku, w którym zawarto wytyczne na wypadek wybuchu wojny<sup>27</sup>. Ostatecznie kassandryczne wieszczanie Rzepeckiego spełniło się: niegdyś największa armia konspiracyjna Europy zamieniła się – jak sam określił – w „dzikie leśne wojsko”<sup>28</sup>.

### „Miłosierdzia dla nich tutaj nie będzie”

Następcą Jana Stanisława Jankowskiego, Delegata Rządu na Kraj także aresztowanego w Pruszkowie, został Stefan Korboński, polityk Stronnictwa Ludowego „Roch”, pełniący wcześniej funkcję szefa Kierownictwa Walki Cywilnej. Stanowisko delegata odpowiadało randze wicepremiera polskiego rządu na uchodźstwie, tym samym osoba pełniąca ten urząd sprawowała najwyższą władzę cywilną w kraju. Według Korbońskiego brak jednoznacznych działań Polskiego Państwa Podziemnego, szczególnie po aresztowaniu „szesnastu”, wytworzył próżnię polityczną, którą chciały wypełnić różne ośrodki, w tym przede wszystkim Narodowe Siły Zbrojne „grożące przejęciem agend Delegatury, jeśli zajdzie potrzeba nawet w drodze zamachu”<sup>29</sup>. Groźba ta spowodowała, że ściśle

<sup>26</sup> H. Kozłowski, *List w sprawie poakowskiej konspiracji antykomunistycznej*, „Zeszyty Historyczne” 1991, z. 96, s. 229.

<sup>27</sup> T. Honkisz, *Opór cywilny czy walka zbrojna? Dylematy polskiego podziemia politycznego 1945–1952* (dysertacja doktorska, Akademia Nauk Społecznych przy Komitecie Centralnym Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, 1990).

<sup>28</sup> K. Kersten, *Rozważania wokół podziemia 1944–1947*, [w:] tejsze, *Między wyzwoleniem a zniewoleniem. Polska 1944–1956*, Londyn 1993, s. 58.

<sup>29</sup> S. Korboński, *Polskie Państwo Podziemne. Przewodnik po Podziemiu z lat 1939–1945*, Paryż 1975, s. 226.

współpracował on z płk. Rzepeckim, sygnując kolejne odezwy:

W tym swoim tragicznym położeniu – pisał pod koniec maja 1945 roku do pozostających w konspiracji żołnierzy – musicie [...] jasno zdawać sobie sprawę, że nie jest dziś czas na walkę zbrojną, że rząd Rzeczypospolitej wyraźnie nakazał rozwiązanie AK, że walki zbrojnej przeciw obecnej okupacji nie zarządził i nie zalecił, oceniając ją jako szkodliwą [...]. Nie dawajcie więc wiary ani prowokatorom niemieckim, ani prowokatorom z NKWD, którzy – ostrzegamy – próbują wcisnąć się w Wasze szeregi [...]. Nie wiercie też działającym samowolnie Polakom lekkomyślnym, choć patriotycznie nastawionym, jeśli namawiają Was na partyzantkę, powołując się na rozkazy Władz Polskich. Pamiętajcie, że najpiękniejsze czyny żołnierskie są bezcelowe, jeśli nie są dokonane we właściwym czasie i jeśli nie służą celowi wskazanemu przez właściwe władze [...].

Więc, jak przystało najlepszemu i najkarniejszemu żołnierzowi, wykonujcie trudny rozkaz Prezydenta Rzeczypospolitej i Naczelnego Wodza – wracajcie do pracy nad odbudową Kraju, zachowując ostrożności potrzebne, by nie narażać się na zdradzieckie prześladowania<sup>30</sup>.

Korbońskiego niepokoiła agitacja NSZ-owskich ugrupowań konspiracyjnych prowadzona wśród młodzieży licealnej, zdawał sobie bowiem sprawę, że uciekała ona do lasu przed prześladowaniami i aresztowaniami, ale mimo to apelował, by wróciła do normalnego życia i pracy na rzecz kraju, bo w lesie czekały ją jedynie zguba i śmierć<sup>31</sup>. Postulaty Korbońskiego wspierała hierarchia kościelna i inteligencja, głównie ta, która już wróciła do jawnego życia i która znalazła swoje miejsce w środowisku katolickim. W liście pasterskim Episkopatu Polski ogłoszonym z okazji święta Chrystusa Króla w roku 1948 biskupi ostrzegali wiernych przed prowokacjami „ciemnych elementów”. „Życie polskie winno nam być drogie i święte – pisali. – Nie wolno go niepotrzebnie narażać. Krwią polską nie wolno

<sup>30</sup> Cyt. za: *Polskie podziemie niepodległościowe 1944–1956*, dz. cyt., s. 101.

<sup>31</sup> S. Korboński, *Polskie Państwo Podziemne*, dz. cyt., s. 233–234.

szafować w bezcelowych rozgrywkach. Naród musi pozostać silny, żywotny, zdolny do urzeczywistnienia tego, co jutro ma stanowić jego wielkość<sup>32</sup>. Dwa lata później prymas Stefan Wyszyński doprowadził do podpisania Porozumienia Państwo-Kościół, w którym za cenę zachowania Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, religii w szkołach i publicznego kultu Kościół polski zobowiązywał się do niepopierania podziemia zbrojnego: „Kościół katolicki, potępiając zgodnie ze swymi założeniami każdą zbrodnię, zwalczać będzie również zbrodniczą działalność band podziemia oraz będzie piętnował i karał konsekwencjami kanonicznymi duchownych, winnych udziału w jakiegokolwiek akcji podziemnej i antypaństwowej<sup>33</sup>”.

Redakcja „Tygodnika Powszechnego” poświęcała swoje łamy na przekonywanie młodzieży do podjęcia nauki szkolnej i uniwersyteckiej, a nie straceńcze siedzenie w lesie. Autorem artykułów był głównie Paweł Jasienica – dawny podkomendny mjr. Zygmunta Szendzielarza „Łupaszki”, dowódcy 5 Wileńskiej Brygady AK – któremu udało się na czas porzucić konspirację<sup>34</sup>. Doszło do paradoksalnej sytuacji, w której Polacy pracujący nad odbudową w kraju uważali się za patriotów, a leśnych ludzi za zdrajców, podczas gdy ci „zdraycy” uważali się za prawdziwych patriotów walczących o ojczyznę wolną i suwerenną, a podejmujących pracę za budowniczych zniewolonego systemu. „W lasach toczyła się wojna domowa – pisał Miłosz – i w tych warunkach sam fakt drukowania w prasie nowego rządu równał

się politycznej opcji, wbrew moralnym skrupułom<sup>35</sup>. Skrajni nacjonaści nie bali się nazywać „Tygodnik Powszechny” szmatławcem firmowanym przez Kurie Metropolitalną<sup>36</sup>.

Mimo to intelektualiści parający się piórem, a więc mający największy wpływ na opinię publiczną w kraju uznali, że choć Polska jest zależna od ZSRR, „nie jest okupowana, nie jest pod zaborem, posiada może i okaleczoną, okrojona, ale przecież niepodległość; że istniejąca władza jest władzą polską; że rosnąca supremacja komunistów nie wyklucza prowadzenia polityki polskiej<sup>37</sup>”. Stefan Kisielewski pisał wręcz o polskości w trzech wymiarach: polskiej lewicy rządzącej krajem, polskiej opozycji politycznej i konspiracyjnej oraz polskiej emigracji.

Odrzućmy w tej chwili wzajemne podejrzania i oskarżenia, odrzućmy sugestię na temat obcych agentur i zgódźmy się na jedno – trzy wymienione w tytule zasadnicze ośrodki polskiego życia politycznego, polskiej myśli politycznej składają się z Polaków; Polacy są w PPR, w PPS i w PSL, Polacy tworzą nieposiadający w tej chwili swojej organizacyjnej reprezentacji katolicki ośrodek opozycyjny, Polacy wreszcie na emigracji stworzyli środowisko polityczne, negujące całkowicie, w stu procentach dzisiejszą rzeczywistość w kraju<sup>38</sup>.

Ale co najważniejsze dla Kisielewskiego, wszystkie one były polskie i chciały dobra dla Polski (na swój sposób). Krystyna Kersten uznała deklarację jednego z najbardziej wpływowych wówczas publicystów opozycyjnych za ważną, bo pokazującą, jak w przededniu upadku koncepcji ustroju demokratycznego – w styczniu 1947 odbyły się sfalszowane wybory parlamentarne – próbowano ratować wspólne dobro na podstawie kryterium narodowego, wręcz narodowego interesu w postaci narodowej kultury

<sup>32</sup> Cyt. za: *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945–1974*, Paris 1975, s. 71.

<sup>33</sup> Tekst porozumienia opublikowano w „Trybunie Ludu” z dnia 15 kwietnia 1950 r., cyt. za: D. Waniek, *Ołtarz bez tronu...? Walka o rząd polskich dusz*, Warszawa 2021, s. 126–127.

<sup>34</sup> Zob.: A. Friszke, *Między wojną a więzieniem 1945–1953. Młoda inteligencja katolicka*, Warszawa 2015; A. Kiersy, *Polska Jasienicy. Biografia publicysty*, Kraków 2015; R. Jarocki, *Czterdzieści pięć lat w opozycji (o ludziach „Tygodnika Powszechnego”)*, Kraków 1990. Pozycję katolików świeckich w państwie socjalistycznym określił Stanisław Stomma w artykule: *Maksymalne i minimalne tendencje społeczne katolików w Polsce*, „Znak” 1946, nr 3; zob. też: J. Turowicz, *Drogi do Europy*, „Tygodnik Powszechny” 8 kwietnia 1945, nr 3, s. 1–2.

<sup>35</sup> C. Miłosz, *Zaraz po wojnie. Korespondencja z pisarzami 1945–1950*, Kraków 2007, s. 9.

<sup>36</sup> K. Kersten, *Rozważania wokół podziemia...*, dz. cyt., s. 53–54.

<sup>37</sup> Taż, *Powojenne wybory intelektualistów*, [w:] tejsze, *Między wyzwoleniem a zniewoleniem*, dz. cyt., s. 124.

<sup>38</sup> S. Kisielewski, *Lewica, opozycja, emigracja. (Rozważania świąteczne)*, „Dziś i Jutro” 1947, nr 1.



i tożsamości, tak jakby były one nadrzędne w stosunku do polityki<sup>39</sup>. Stąd też wyborem niektórych intelektualistów było pozostanie w kraju takim, jaki jest, a nie emigracja; niektórzy wręcz uważali, że nie wypada opuszczać narodu w niedoli, choć wiedzieli, że miłosierdzia dla nich tutaj nie będzie<sup>40</sup>.

### „Antrakt między wojnami”

Nikt nie odmawiał „leśnym” szczerych pobudek walki o Polskę wolną i suwerenną, forma tej walki była już jednak i nieadekwatna do powstałych warunków, i zabójcza dla młodego pokolenia. O alogiczne postępowanie konspiracji oskarżała podziemie także ówczesna lewica. Ryszard Nazarewicz, oficer Armii Ludowej i pracownik Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego, później absolwent Wieczorowego Uniwersytetu Marksizmu-Leninizmu, w jednej z publikacji broniących Polski Ludowej pisał:

Organizacje podziemia określały swą działalność w prowadzonej przez nie propagandzie jako walkę o suwerenność i niepodległość Polski przeciwko okupacji sowieckiej. Tak też zapewne rozumiało ją wielu uczestników tej działalności. W istocie jednak im większe było nasilenie podziemia, tym mniejszy był zakres suwerenności Polski, gdyby zaś zagroziła ona w istotnym stopniu globalnym interesom ZSRR, a także wiodącym przez Polskę jego połączeniom z okupowanymi Niemcami, mogłoby dojść do prawdziwej okupacji Polski i – być może – utraty niepodległości. Hasło walki o niepodległość kamuflowało istotne cele zbrojnego podziemia: dążenie do władzy i przywrócenie systemu przedwojennego<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> K. Kersten, *Powojenne wybory intelektualistów*, dz. cyt., s. 124.

<sup>40</sup> Tamże, s. 132.

<sup>41</sup> R. Nazarewicz, *Wokół kwestii wojny domowej*, „Nowe Horyzonty” 1997, nr 2, s. 52–53. Na marginesie dyskusji o terminologii tego, co działo się w Polsce po II wojnie światowej, a mianowicie czy była to rzeczywiście wojna domowa, warto zwrócić uwagę na fakt, że w prasie PRL powszechnie stosowano pojęcie „mała wojna domowa”, a jej zakres chronologiczny określano na lata 1944–1947. Przykładem

Okres schyłkowy Polskiego Państwa Podziemnego trwał dokładnie rok – od lata 1944 do kolejnego lata 1945 roku i zakończył się samolikwidacją. Dramatyzm tej sytuacji – uważał Tomasz Strzembosz – polegał na tym, że „nastąpiła ona pod naciskiem nie hitlerowskiej władzy okupacyjnej, nie tego wroga, przeciw któremu organizowało ono opór społeczeństwa polskiego, a pod presją fałszywego sojusznika oraz powiązanych z nim i jemu we wszystkim uległych, instalowanych tu polskich władz parapaństwowych i państwowych”<sup>42</sup>. Polacy stali się w obozie aliantów „przegranymi zwycięzcami”; z jednej strony zakończył się koszmar wojny i masowej eksterminacji, ale z drugiej na tym zwycięstwie pojawiła się głęboka ryna pozbawiająca radości z tego zwycięstwa – nowa okupacja<sup>43</sup>.

Żołnierze podziemia niepodległościowego pod koniec wojny pozostawieni zostali sami sobie, jakby „bezdomni”: bez przywództwa politycznego, które po konferencji poczdamskiej przestało istnieć jako podmiot międzynarodowy; bez przywództwa krajowego, którego część zneutralizowano w „procesie szesnastu”; bez dachu nad głową i bez jasnego celu trwania w konspiracji. Marcin Zaremba nazywa ich „upadłymi żołnierzami” przypominającymi pod pewnymi względami przegranych żołnierzy państw centralnych z końca I wojny światowej: „Dla obu grup wspólny mianownik stanowiła brutalizacja zachowań i radykalizacja poglądów politycznych – pisał – [oraz] postrzeganie świata na manichejski, czarno-biały sposób, wedle którego »czarni« to Żydzi i komuniści; łączyło ich też poczucie straszliwej klęski”<sup>44</sup>. Z dumnej konspiracji stawali się z czasem – dodaje Zaremba – okrutną karykaturą samej siebie<sup>45</sup>.

Błędy popełniono już wcześniej, przy rozwiązaniu Armii Krajowej, to wówczas komendant

tego jest artykuł *Droga do jednej ojczyzny*, umieszczony w „Żołnierzu Wolności” z 8 marca 1968 r.

<sup>42</sup> T. Strzembosz, *Rzeczpospolita podziemna*, dz. cyt., s. 327.

<sup>43</sup> J. Chrobaczyński, *Konteksty przełomu 1944–1945. Społeczeństwo wobec wojennych rozstrzygnięć. Postawy – zachowania – nastroje*, Kraków 2015, s. 523.

<sup>44</sup> M. Zaremba, *Wielka trwoga. Polska 1944–1947. Ludowa reakcja na kryzys*, Kraków 2012, s. 343.

<sup>45</sup> Tamże, s. 347.

główny AK gen. Leopold Okulicki zwolnił żołnierzy z wierności przysiędze wojskowej:

Żołnierze Armii Krajowej!

Daję Wam ostatni rozkaz. Dalszą swą pracę i działalność prowadźcie w duchu odzyskania pełnej niepodległości Państwa i ochrony ludności polskiej przed zagładą. Starajcie się być przewodnikami Narodu i realizatorami niepodległego Państwa Polskiego. W tym działaniu każdy z Was musi być dla siebie dowódcą. W przekonaniu, że rozkaz ten spełnicie, że zostanieecie na zawsze wierni tylko Polsce oraz by Wam ułatwić dalszą pracę – z upoważnienia Pana Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej zwalniam Was z przysięgi i rozwiązuję szeregi AK<sup>46</sup>.

Ostatni rozkaz Okulickiego – opublikowany oficjalnie w „Biuletynie Informacyjnym”, głównym organie konspiracji – był nieprecyzyjny i nie określał jasno ani statusu, ani dalszej sytuacji oddziałów leśnych, dawał za to duże pole interpretacji co do dalszego postępowania, szczególnie jeśli każdy stawał się „dla siebie dowódcą”. Poza tym równocześnie wydał on tajny rozkaz do komendantów obszarów i okręgów AK, w którym kadrze dowódczej nakazał pozostać w konspiracji, zamelinować pozostałe środki finansowe i sprzęt oraz polecał „zachować małe, dobrze zakonspirowane sztaby i całą sieć radio”<sup>47</sup>. W ten sposób komendant, który wzywał żołnierzy do ujawniania się, sam pozostawał w konspiracji; słowa i czyny Okulickiego były ze sobą sprzeczne i nie dawały podkomendnym jasnego sygnału – co dalej?

Zauważali to podkomendni Okulickiego. Płk Józef Rybicki ps. Maciej, dowódca Kedywu Okręgu Warszawskiego AK, wspominał, że owszem, rozkaz było łatwo wydać, tyle że zaraz potem nastąpił kompletny beład w strukturach

<sup>46</sup> *Ostatni rozkaz dzienny dowódcy Armii Krajowej*, „Biuletyn Informacyjny” 19 stycznia 1945, nr 3, s. 1, cyt. za: *Prawdziwa historia Polaków. Ilustrowane wypisy źródłowe 1939–1945*, t. 3: 1944–1945, oprac. D. Baliszewski, A.K. Kunert, Warszawa 2000, s. 2445; zob. też: A. Przemyski, *Ostatni komendant. Generał Leopold Okulicki*, Lublin 1990, s. 193–194.

<sup>47</sup> *Tajny rozkaz Nr 32/K do komendantów obszarów, okręgów i podokręgów AK*, cyt. za: *Prawdziwa historia Polaków*, dz. cyt., s. 2444.

byłej AK. Według jego oceny powstało wówczas niemal 1300 niezależnych oddziałów i co najgorsze:

Władze bezpieczeństwa atakowały nas mówiąc: bandy. Tak jest, trzeba sobie powiedzieć prawdę – pisał na łamach „Zeszytów Historycznych” Rybicki. – Część ludzi przeszła na bandytyzm. Nie ma na to rady. Nie było pieniędzy, nie było ludzi. [...] Znikły punkty zaopatrzeniowe. Wskutek reformy rolnej ziemiaństwo, które zaopatrywało w żywność, tzw. kułacy, gdzie można było dostać zboże, cielaka czy tam świniaka do lasów – nie ma co brać. Stało się tak wskutek tego, że część ludzi z AK, która się nie podporządkowała, zaczęła rabować chłopów<sup>48</sup>.

Płk Władysław Liniarski, ps. Mścisław, komendant Okręgu Białostockiego AK, nie krył irytacji z decyzji Okulickiego i nie podporządkował się jego rozkazowi, tłumacząc:

Rozprowadzić element najwartościowszy, tj. przeważnie dowódców, pozostawiając resztę na pastwę losu, to czyn, na jaki może się zdobyć tylko szubrawiec. Oddziałów leśnych się nie rozprowadzi, bo po rozejściu zbiorą się na nowo, ale w bandę rabunkową. Pozostaje jedno – zorganizować się w samoobronie. To jest zresztą to, do czego dąży bezwiednie społeczeństwo<sup>49</sup>.

Gdy Okulicki wydawał swój ostatni rozkaz, oddziały specjalne AK ze zgrupowania ppłk. Jana Mazurkiewicza ps. Radosław obsadzały Częstochowę w celu brony klasztoru jasnogórskiego, profilaktycznie, gdyby wycofujący się Niemcy

<sup>48</sup> J. Rybicki, *Rok 1945*, „Zeszyty Historyczne” 1987, nr 82, s. 23–24.

<sup>49</sup> Cyt. za: T. Łabuszewski, *Podziemie niepodległościowe w Polsce powojennej*, „Wiadomości Historyczne” 2003, nr 5, s. 12; zob. też: K. Krajewski, T. Łabuszewski, *Białostocki Okręg AK-AKO VII 1944–VIII 1945*, Warszawa 1997, s. 125. Propaganda komunistyczna w stały i systematyczny sposób popularyzowała w społeczeństwie polskim „jedność” ideologiczną AK, NSZ i Gestapo; szczególnie w kwestii antysemityzmu, zob.: K. Kersten, *Polityczny i propagandowy obraz zbrojnego podziemia w latach 1945–1947 w świetle prasy komunistycznej*, [w:] *Wojna domowa czy nowa okupacja?*, dz. cyt., s. 141–148.

próbowali go zniszczyć<sup>50</sup>. Jednocześnie największe zgrupowanie NSZ – Brygada Świętokrzyska rozpoczynała swój marsz na zachód pod ochroną Wehrmachtu<sup>51</sup>, a żołnierze krakowskiej AK zajmowali Wawel, by ochronić gród królewski przed ewentualną grabieżą ze strony żołdaków Armii Czerwonej<sup>52</sup>. Działo się to, co Rzepecki później nazwał powszechną wolą oporu wśród byłych żołnierzy AK, przybierającą charakter żywiołowy, ale też pobudzoną teraz demonami nacjonalizmu:

Rozwiązanie AK – pisał we wspomnieniach – usamodzieliło Narodową Organizację Wojskową i zdjęło ostatnie hamulce z NSZ. Obie te organizacje głośno sięgały po spadek po AK, ożywiły swą działalność zamiast ją zmniejszać i podburzały teren. [...] My, „góra” naszej Delegatury Sił Zbrojnych, znajdowaliśmy się pod naporem wzburzonych, roznamiętnionych dołów i oscyłowaliśmy między nimi wykazującymi przeważnie rozsądny umiar politykami z Delegatury Rządu<sup>53</sup>.

Gwoli sprawiedliwości należy zaznaczyć, że dominującym argumentem za pozostaniem w lesie była nakręcana do granic możliwości spirala terroru organizowana przez komunistyczny aparat bezpieczeństwa, wspomagany dywizjami NKWD. Bano się represji po ujawnieniu i tego, co śmiało można nazywać mordem sądowym – doraźnych wyroków przed trybunałami wojskowymi<sup>54</sup>. W dawnych miejscach kaźni hitlerowskiej

przebywało teraz tysiące AK-owców; do najbardziej znanych należały Majdanek i Zamek Lubelski. Innych, którzy nie chcieli zasilić szeregów „Berlingowców”, deportowano do łagrów (m.in. do osławionego Ostaszkowa, gdzie wcześniej więziono polskich oficerów, zanim zamordowano ich w pobliskim Miednoje). Szacuje się, że pojmanych żołnierzy podziemia niepodległościowego mogło być do 16–17 tysięcy<sup>55</sup>. Nawet sam gen. Zygmunt Berling był zaskoczony skalą represji:

W całym kraju pacholkiwie Berii z wojsk NKWD szerzyli spustoszenie. Sekundowały im w tym bez przeszkód kryminalne elementy z aparatu Radkiewicza. Ludność okradano z jej mienia w czasie legalnych i nielegalnych rewizji. Zupełnie niewinnych ludzi deportowano i wtrącano do więzień. Strzelano do ludzi jak do psów. Dosłownie nikt nie czuł się bezpieczny i nie znał dnia ani godziny. Naczelnny prokurator wojskowy powiedział mi po powrocie z inspekcji, na którą wysłałem go do więzień Przemyśla, Zamościa i Lublina, że trzyma tam ponad 12 tysięcy ludzi. Nikt nie wie, jakie zarzuty im się stawia, przez kogo zostali aresztowani i co się z nimi zamierza uczynić<sup>56</sup>.

Wraz z terrorem szła akcja propagandowa mająca za zadanie zohydzić społeczeństwu konspirację zbrojną; sugerowano, jakoby od początku

---

sądownictwa wojskowego PRL. *Materiały i dokumenty*, [oprac.] J. Poksiński, Warszawa 1996; J. Poksiński, *Sędziowie wojskowi w latach 1944–1956. Próba zarysowania problemu*, „Niepodległość i Pamięć” 1997, nr 1; J. Paśnik, *Obieg zamknięty. Sądy wojskowe w Polsce w latach 1944–1949*, „Prawo i Życie” 1989, nr 21.

<sup>50</sup> S. Korboński, *Polskie Państwo Podziemne*, dz. cyt., s. 215. Po klęsce powstania warszawskiego w Częstochowie umieszczono Komendę Główną Armii Krajowej.

<sup>51</sup> Zob.: K. Detka, *Militarne i polityczne aspekty funkcjonowania Brygady Świętokrzyskiej NSZ w latach 1944–1945 i powojenne losy jej żołnierzy*, Kielce 2018 („Kombatanci Ziemi Świętokrzyskiej. Zeszyty historyczne” z. 5).

<sup>52</sup> I. Dańko, *Jak akowcy bronili Wawelu*, „Gazeta Wyborcza (Kraków). Tygodnik Krakowski” 18 stycznia 2007, online: <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/1,42699,3866703.html> [dostęp: 13.04.2021].

<sup>53</sup> Cyt. za: K. Kersten, *Narodziny systemu władzy. Polska 1943–1948*, Poznań 1990, s. 125.

<sup>54</sup> Zob.: P. Woźniak, *Zapluty karzele reakcji. Wspomnienia AK-owca z więzień PRL*, wyd. 3, Warszawa 1990; „My, sędziowie, nie od Boga...” *Z dziejów*

<sup>55</sup> Por.: T. Żenczykowski, *Polska lubelska 1944*, Paris 1987; S. Ciesielski, W. Materski, A. Paczkowski, *Represje sowieckie wobec Polaków i obywateli polskich*, wyd. 2 popr., Warszawa 2002; T. Wolsza, *Obozy na ziemiach polskich w latach 1945–1956*, [w:] *Komunizm. Ideologia, system, ludzie*, dz. cyt., s. 86–88; H. Piskunowicz, *Zwalczanie polskiego podziemia przez NKWD i NKGB na kresach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej*, [w:] *Wojna domowa czy nowa okupacja?*, dz. cyt., s. 49–71.

<sup>56</sup> List gen. Zygmunta Berlinga do Władysława Gomułki z 20 listopada 1956 r., cyt. za: J. Nowak, *Sprawa generała Berlinga*, „Zeszyty Historyczne” 1976, z. 37, s. 43.

wojny nie walczyła ona z okupantem, tylko stała „z bronią u nogi”<sup>57</sup>. Na tym właśnie kłamstwie opierał się słynny plakat: *AK – zapluty karzeł re-akcji*.

To, co trzymało „wyklętych” w lesie, to także mentalne przeświadczenie o tymczasowości sowieckiej okupacji i możliwości przeczekania rządów pacholków Moskwy aż do wybuchu kolejnej wojny, tym razem między dawnymi alian-tami. Nazywali to „antraktem między wojnami” lub „długim marszem” na oczekiwaną wojnę<sup>58</sup>. Taką właśnie logiką kierował się między innymi kpt. Stanisław Sojczyński ps. Warszyc, który na terenie centralnej Polski, głównie łódzkiego, stworzył Konspiracyjne Wojsko Polskie (KWP), mające na celu ponowne scalenie dawnych AK-owców, co po części się udało, ale nie na długo<sup>59</sup>. Nie na długo, bo wyczekiwanie w konspiracji wycieńczało psychicznie i fizycznie, nawet tych najtwardszych. Najlepiej ujął to po latach Stefan Korboński, pisząc:

Zamiast wiary w zwycięstwo, topniejąca z każdym miesiącem nadzieja na konflikt, który nie wiadomo kiedy się zacznie. Zamiast zapału do walki i nieustannego nękania przeciwnika, przygnębiające wymykanie się z obław i nocne wędrówki po wertepach. Zamiast zrzutów broni i zaopatrzenia, stare wystrzelane gruchoty i skąpa amunicja liczona na wagę złota. A nade wszystkim górował brak snu i ogromne zmęczenie, którego nie można było się pozbyć<sup>60</sup>.

### „Walką zbrojną w kraju nie odzyska się niepodległości”

Na granicy wojny i pokoju w społeczeństwie polskim dominował chaos informacyjny, ludzie byli

<sup>57</sup> P. Jasienica, „Z bronią u nogi”, „Tygodnik Powszechny” 1946, nr 37; zob. też: *Doświadczenia lat wojny 1939–1945. Fakty, postawy, refleksje*, red. W. Bartoszewski, wyd. 2, Kraków 2009, s. 170–176.

<sup>58</sup> T. Strzembosz, *Rzeczpospolita podziemna*, dz. cyt., s. 367; K. Kersten, *Rozważania wokół podziemia...*, dz. cyt., s. 81–82.

<sup>59</sup> T. Lenczewski, *Konspiracyjne Wojsko Polskie*, [w:] *Armia Krajowa. Dramatyczny epilog*, dz. cyt., s. 78–79.

<sup>60</sup> S. Korboński, *W imieniu Kremla*, Warszawa 1997, s. 279.

zagubieni, a niepewność jutra powodowała, że raz z nadzieją, a raz z rezerwą odnosili się do ludowego Wojska Polskiego. Panował nastrój wyczekiwania przejawiający się zarówno sprzeciwem wobec narzuconego porządku politycznego, a zarazem czynnym angażowaniem się w odbudowę zniszczonego kraju<sup>61</sup>. Społeczeństwo było osłabione i wyczerpane, z normami moralnymi odziedziczonymi po wojnie i eksterminacji; zarazem zdeorientowane i w stanie „płynnym” przez następujące po sobie fale migracyjne i uchodźcze. Kraj nad Wisłą jawił się zarazem jako wolny i zniewolony, jako suwerenny i zależny od wschodniego mocarstwa, jako demokratyczny, ale walczący z opozycją. Dochodziła do tego frustracja z powodu porzucenia sprawy polskiej przez dotychczasowych sojuszników – zachodnich aliantów. Państwo polskie takie, jakie społeczeństwo знаło przed i w czasie wojny (rząd londyński stanowił przecież ciągłość przedwojennej sanacji), przestało właśnie istnieć. Nastąpił bezrząd lub trafniej – rządy silniejszego: mogły to być jednostki Milicji Obywatelskiej, Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego, NKWD albo dominującej w okolicy partyzantki leśnej<sup>62</sup>. Dochodziło do sytuacji, w której nawet chłopci otrzymujący ziemię od nowej władzy nie wierzyli do końca w realność reformy rolnej; byli przekonani, że kiedy Armia Czerwona przestanie ich chronić, zostaną wystrzelani jak kuropatwy<sup>63</sup>.

W styczniu 1945 roku przedstawiciele stronnictw politycznych, którzy trzeźwym okiem patrzyli na to, co się dzieje w kraju, apelowali do londyńczyków w sposób kategoryczny:

Dla ratowania niepodległości i ludzi konieczne jest wyczerpanie wszelkich możliwości porozumienia się z Rosją, nawet przy bardzo ciężkich ustępstwach na wschodzie. Trwanie rządu

<sup>61</sup> K. Kersten, *Rok pierwszy*, dz. cyt., s. 68; też, *Społeczeństwo polskie wobec władzy ustanowionej przez komunistów 1944–1947*, [w:] *Rzeczywistość polska i sposoby radzenia sobie z nią*, red. M. Marody, A. Sułek, Warszawa 1987, s. 13.

<sup>62</sup> Taż, *Między wyzwoleniem a zniewoleniem*, dz. cyt., s. 6, 12, 46, 78.

<sup>63</sup> Zob.: M. Turlejska, *Zapis pierwszej dekady 1945–1954*, Warszawa 1972, s. 66.

[Tomasza] Arciszewskiego [następcy Mikołajczyka] grozi bezwarunkowo rozbiciem jedności w Kraju i dlatego powinien on niezwłocznie ustąpić, a przyjąć rząd jedności o wyraźnym obliczu społeczno-politycznym, oparty o główne siły w narodzie – chłopów – o pełnym autorytecie w Kraju i u Aliantów, jako skuteczne przeciwstawienie się Lublinowi<sup>64</sup>.

Politycy ci wybierali mniejsze zło, w przeciwieństwie do polskiego Londynu, który z bezpiecznej odległości patrzył na wydarzenia w ojczyźnie i mógł arbitralnie odrzucać decyzje Wielkiej Trójki; sytuacja w kraju zmuszała do kompromisu, do odpowiedzialnych decyzji, pociągających przecież za sobą skutki dla wielotysięcznych rzesz konspiratorów<sup>65</sup>. Z apelem polityków współbrzmiała analiza wojskowa dokonana przez szefa sztabu AK na Lubelszczyźnie, płk. Franciszka Żaka. W depeszy do swoich zwierzchników na emigracji pisał, że społeczeństwo było całkowicie zdezorientowane milczeniem rządu londyńskiego i bezkarnym postępowaniem Sowietów. W jednych oddziałach opór słabł, w innych przybierał na sile. Obawiał się odruchowego wystąpienia przeciwko komunistycznej władzy, nad którym nie będzie miał kontroli, a chcąc nie chcąc, będzie musiał stanąć na jego czele<sup>66</sup>.

Pierwszym z emigracji, który zrozumiał tragicizm sytuacji, był Karol Popiel, prezes Stronnictwa Pracy:

Rozumiano, że po tragicznym zrywie i upadku Powstania Warszawskiego nie wolno przeciągać zbyt napiętej struny i znów apelować do „świętych uczuć” – pisał we wspomnieniach. – Rozumiano, że weszliśmy w okres prozy życia codziennego. Okres barykad i poezji romantycznej był już poza nami. Codziennosc była inna, niż to

sobie wyobrażaliśmy. Ale ona będzie teraz uczyć nowego myślenia politycznego<sup>67</sup>.

Rząd Arciszewskiego dopiero pod koniec 1946 roku w odezwie do narodu polskiego deklarował:

W momencie kiedy zaostrzenie terroru i wzmożenie prowokacji mogą znów wielu Polaków popchnąć do walki zbrojnej, Rząd RP uważa za potrzebne przypomnieć swe zasadnicze stanowisko. Jest rzeczą wielkiej wagi, aby wszyscy ludzie dobrej woli w Polsce zrozumieli, że walką zbrojną w kraju nie odzyska się niepodległości, stworzy się natomiast pretekst do akcji eksterminacyjnej, mającej na celu wyniszczenie całego najbardziej ofiarnego żywiołu polskiego. Rząd RP wzywa wszystkich obywateli, aby nie tworzyli żadnych nowych organizacji zbrojnych, a z istniejących niezwłocznie wystąpili. Przywódcy organizacji tego typu powinni je rozwiązać. Kto z nich nie zastosuje się do woli Rządu i wyzyskując patriotyzm młodzieży polskiej kontynuować będzie działalność zbrojną, wystawi wiele cennych istnień ludzkich na niepotrzebną zagładę, a sam dopuści się w ten sposób czynu godnego potępienia<sup>68</sup>.

W podobnym tonie wypowiadał się będący już na emigracji gen. Tadeusz „Bór” Komorowski. Zwracał uwagę na fakt, że istnienie konspiracji działało jedynie na korzyść komunistycznych organów represji, gdyż stanowiło uzasadnienie ich istnienia i ich działań<sup>69</sup>. Na takim samym stanowisku stał też twórca siatki wywiadowczej w kraju, działający z rozkazu gen. Władysława Andersa – rtm. Witold Pilecki. Oficer niezwykle zasłużony w działalności konspiracyjnej, który po powstaniu warszawskim i pobycie w oługu przydzielony został do II Korpusu Polskiego,

<sup>64</sup> K. Kersten, *Rok pierwszy*, dz. cyt., s. 70; zob. też: S. Mikołajczyk, *Zniewolenie Polski. Przykład sowieckiej agresji*, Warszawa 1984, s. 177–178.

<sup>65</sup> S. Salmonowicz, *Polskie Państwo Podziemne – jego struktury cywilne*, [w:] tegoż, *Kilka minionych wieków. Szkice i studia z historii ustroju Polski*, Kraków 2009, s. 143–145.

<sup>66</sup> K. Kersten, *Narodziny systemu władzy*, dz. cyt., s. 89.

<sup>67</sup> K. Popiel, *Od Brześcia do „Polonii”*, London 1967, s. 47–48.

<sup>68</sup> Protokół z posiedzenia Rady Ministrów, 28 listopada 1946, Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, cyt. za: K. Kersten, *Spółczesność polskie wobec władzy komunistów*, [w:] tejsze, *Między wyzwoleniem a zniewoleniem*, dz. cyt., s. 21.

<sup>69</sup> K. Kersten, *Rozważania wokół podziemia...*, dz. cyt., s. 79.

powrócił do Polski z zamiarem uporządkowania struktur podziemnych, między innymi odciągając je od działań *stricte* militarnych<sup>70</sup>.

Z czasem i reprezentacja polityczna Stronnictwa Narodowego (w kraju i za granicą) zrozumiała, że dalsza walka zbrojna nie ma sensu. W jednej z odezww pisali:

Jesteśmy realistami. Dlatego nie rzucamy hasła do szarży z gołymi rękami na bolszewickie czołgi, ale do tego co można. Musimy dobrze liczyć każdy krok i każdego Polaka, aby nas nie zabrakło w wolnej Polsce. [...] W walce tej nie chodzi o piękne gesty ani o jednostkowe bohaterstwo – chodzi o wyniki. Dlatego nie wzywamy was do lasu ani do chwycenia broni. Wprost przeciwnie – wołamy o opanowanie, o walkę cichą, niewidoczną dla zdrajców, ale codzienną, konsekwentną, niezłomną, prowadzoną na każdym kroku, w każdej dziedzinie o polskość naszego życia<sup>71</sup>.

Apel ten był jednoznacznie skierowany do najbardziej aktywnych jednostek spod sztandaru przedwojennej endecji i ONR-u: Narodowej Organizacji Wojskowej, Narodowych Sił Zbrojnych<sup>72</sup> i Narodowego Zjednoczenia Wojskowego. Postępowanie endeków wiązało się z chęcią przywrócenia ich legalnej działalności, tak by mogli uczestniczyć w wyborach parlamentarnych. W sierpniu 1945 roku odpowiedni memoriał przesłali do Krajowej Rady Narodowej, a w nim deklarowali:

Stronnictwo Narodowe, zgłaszając wniosek o legalizację, pragnie w ten sposób przyczynić się do ewolucji stosunków w kierunku sprawiedliwości i pokojowego współżycia wszystkich Polaków, a więc do prawdziwej pacyfikacji kraju i do uniknięcia rozlewu krwi polskiej w bratobójczej walce. Jakkolwiek Stronnictwo walki tej nie prowadzi, to legalizacja jego stanie się dla Polski

momentem ważnym. Stronnictwo Narodowe posiada bowiem w szerokich warstwach Narodu Polskiego, a zwłaszcza w jego młodym pokoleniu, poważne wpływy. Jego zatem postawa zdecydowanie w dużej mierze o kształtowaniu się stosunków w kraju<sup>73</sup>.

### „Broni było wiele, porachunki załatwiano krwawo”

„Powojenne warunki sprzyjały bandytyzmowi, broni było wiele, porachunki załatwiano krwawo – pisała Krystyna Kersten. – Granica między poczynaniami tak czy inaczej powiązanymi ze strukturami organizacyjnymi konspiracji a zwykłym bandytyzmem, pod płaszczykiem walki z komuną, Moskalami, Żydami, jest płynna”. Polska badaczka wraz z prof. Andrzejem Friszke zapytali ppłk. Wincentego Kwiecińskiego ps. Jur (prezesa III ZG Zrzeszenia WiN) o problem dekonspiracji oddziałów leśnych; w odpowiedzi usłyszeli:

[...] oddziały, nad którymi pracowaliśmy, rozładowaliśmy, ale stopniowo i dość powoli, dlatego że staraliśmy się stworzyć tym ludziom jakieś warunki egzystencji. Proponowałem jeszcze Rzepeckiemu, przed jego aresztowaniem, w obszernym memoriale, aby w tym celu sięgnąć do funduszy, którymi dysponował [gen. Stanisław] Tatar. Mając znaczne wpływy w PUR [Państwowym Urzędzie Repatriacyjnym] proponowałem, by korzystając z tych pieniędzy subwencjonować przesiedlenie na zachód całych rodzin ludzi spalonych, szukających schronienia w lesie. Jak można było rozładować lasy, jeżeli chłopcy się ukrywali; gdzie się mieli ukrywać? Szli do lasu. Las był stale zasilany. [...] Próbowaliśmy wciągnąć Kościół do pomocy przy rozładowaniu grup zbrojnych. Myśmy zdawali sobie sprawę, że dla organizacji politycznej istnienie takich grup stanowi tylko obciążenie. Ale przecież nie mogliśmy powiedzieć oddziałowi, powiedzmy z Grójca, idźcież do diabła. Próbowaliśmy, między innymi pomagać im finansowo, przejść do normalnego życia. Było to wszystko bardzo trudne. Na Białostocczyźnie, kiedy próbowaliśmy wpłynąć na [Wojciecha] Lisa [ps. Mściciel], aby rozładował

<sup>70</sup> M. Zając, *Bohater narodowy, nie nacjonalistyczny. Jak pamiętamy Witolda Pileckiego*, „Więź” 2016, nr 3, s. 32.

<sup>71</sup> Cyt. za: K. Kersten, *Rozważania wokół podziemia...*, dz. cyt., s. 54–55.

<sup>72</sup> NSZ rozwiązane zostały rozkazem mjr. Zygmunta Broniewskiego z dnia 5 lipca 1945 r.

<sup>73</sup> K. Popiel, dz. cyt., s. 157–158.

swoje oddziały, to on po prostu zastrzelił naszego wysłannika<sup>74</sup>.

Płk Kwieciński nie miał też wątpliwości co do tego, kto do struktur WiN należał, a kto nie. Do zdyscyplinowanych oficerów zaliczał: mjr. Hieronima Dekutowskiego ps. Zapora oraz mjr. Mariana Bernaciaka ps. Orlik (obaj operowali na terenie Lubelszczyzny). Zwykłymi watażkami z kolei nazwał Józefa Kurasia ps. Ogień działającego na Podhalu oraz kpt. Władysława Łukasika ps. Młot z terenów Podlasia<sup>75</sup>.

O zjawisku anarchii w jednostkach poakowskich i zbliżeniu z oddziałami narodowymi pisze Andrzej Paczkowski. Zwraca on uwagę na niebezpieczną mieszaninę, jaka się wówczas wytworzyła: desperacji, brutalności, okrucieństwa i antysemityzmu. „Zdarzało się – podobnie zresztą jak w czasie wojny – że pod oddziały partyzanckie podszywały się zwykle grupy bandyckie, trafiały się jednak i oddziały głęboko zdemoralizowane, które gubiły polityczny sens swego istnienia”<sup>76</sup>. Przykładem tego może być Pułk Ziemi Kujawskiej AK pod dowództwem osiemnastoletniego Jerzego Gadzinowskiego ps. Szary – w końcu września 1945 roku zamordowali ocalałych Żydów z okolic Osiecin, prawdopodobnie tych, którym udało się uniknąć eksperymentów z mobilnymi komorami gazowymi, czyli ciężarówkami, gdzie do metalowej skrzyni ładunkowej tłoczono spaliny z rur wydechowych<sup>77</sup>.

<sup>74</sup> Tamże, s. 89.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> A. Paczkowski, *Zdobycie władzy 1945–1947*, Warszawa 1993, s. 44.

<sup>77</sup> Jerzy Gadzinowski ps. Szary został schwytany przez funkcjonariuszy Urzędu Bezpieczeństwa i w lutym 1946 r. wyrokiem Sądu Wojewódzkiego w Poznaniu skazany na karę śmierci. Dziś widnieje w panteonie: „Żołnierze Wyklęci. Zapomniani Bohaterowie” na stronie internetowej IPN (bez wzmianki o czystkach etnicznych, jakich dokonywał), <https://podziemiezbrojne.ipn.gov.pl/zol/biogramy/90867,Jerzy-Gadzinowski-Szary.html> [dostęp: 31.07.2021]; por.: P. Głuchowski, *Asfalt na macewach*, „Gazeta Wyborcza. Wolna Sobota” 31 lipca 2021, s. 12–13; <https://bydgoszcz.wyborcza.pl/bydgoszcz/7,128852,13437488,krwawe-wyczyny-oddzialu-szarego.html> [dostęp: 31.07.2021].

Jak mówił jeden z „wyklętych”: „Każda wojna domowa ma to do siebie, że z biegiem czasu staje się coraz bardziej okrutna. Historia nie zna wyjątku od tej reguły”<sup>78</sup>. Do działalności antyhitlerowskiej i antysowieckiej doszły więc rabunki o charakterze ekonomicznym, ale i mordy o podłożu narodowym lub religijnym<sup>79</sup>. Czystki etniczne miały swoje swoiste „usprawiedliwienie”: Niemców zabijano za terror okupacyjny, Ukraińców za rzeź wołyńską<sup>80</sup>, Słowaków za udział w kampanii wrześniowej<sup>81</sup>, Białorusinów za prawosławie<sup>82</sup>, a Żydów za to, że są Żydami, a właściwie za to, że przeżyli Holocaust<sup>83</sup> (Żyd w propagandzie nacjonalistycznej przestał być

<sup>78</sup> P. Jasienica, *Pamiętnik*, dz. cyt., s. 199.

<sup>79</sup> Zob.: T. Strzembosz, *Przestępczość i okupacja*, [w:] *Problemy bandytyzmu w okupowanej Polsce w latach 1939–1947*, red. T. Strzembosz, Warszawa 2003; R. Wnuk, dz. cyt., s. 75–77.

<sup>80</sup> G. Motyka, R. Wnuk, *Pany i rezuny. Współpraca AK-WiN i UPA 1945–1947*, Warszawa 1997, s. 146–149; G. Motyka, *Nacjonalizm zwykłych ludzi*, „Ale Historia” 2021, nr 46, s. 2; P. Smoleński, *Krwawe żniwo „Wołyńska”*, „Ale Historia” 2022, nr 8, s. 7–8.

<sup>81</sup> „Ogień” walczył o Polskę niepodległą – rozmowa z dr. Korkuciem z IPN, <https://dzieje.pl/aktualnosci/ogien-walczył-o-polske-niepodlegla-rozmowa-z-dr-korkuciem-z-ipn> [dostęp: 19.04.2021].

<sup>82</sup> Por.: M. Ostapiuk, *Komendant „Burego”. Biografia kpt. Romualda Adama Rajsa „Burego” 1913–1949*, Białystok–Olsztyn–Warszawa 2019; M. Semczyszyn, *Pacyfikacja pięciu wsi. O ciemnych kartach biografii kapitana Romualda Rajsa „Burego”*, „Kwartalnik Historyczny” 2020, nr 2; P. Reszka, *Ciemna strona „Burego”*, „Newsweek” 2018, nr 8; D. Wilczewski, *Dla podlaskich Białorusinów Romuald Rajs ps. „Bury” to zbrodniarz, dla IPN bohater*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1735044,1,dla-podlaskich-bialorusinow-romuald-rajs-ps-bury-to-zbrodniarz-dla-ipn-bohater.read> [dostęp: 19.04.2021].

<sup>83</sup> Por.: S. Rudnicki, *Mogą żyć, byle nie u nas...*, „Więź” 2006, nr 4; A. Żbikowski, *Morderstwa popełnione na Żydach w pierwszych latach po wojnie*, [w:] *Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944–2010*, red. F. Tych, M. Adamczyk-Garbowska, Lublin 2011; J. Tokarska-Bakir, *Okrzyki pogromowe. Szkice z antropologii historycznej Polski lat 1939–1946*, Wołowiec 2012; J.T. Gross, *Upiorna dekada. Eseje o stereotypach na temat Żydów, Polaków, Niemców, komunistów i kolaboracji 1939–1948*, wyd. nowe, popr. i rozsz., Kraków 2007; Z.S. Siemaszko, *Narodowe Siły Zbrojne*, Londyn 1982.

ofiara eksterminacji, a stał się figurą bolszewika-okupanta). Nie oszczędzono przedwojennego kapelana Wojska Polskiego dla żołnierzy wyznania prawosławnego Bazylego Martysza: w maju 1945 roku oddział NSZ dokonał egzekucji – zginął jako ksiądz prawosławny i Ukraińiec<sup>84</sup>. Nikt chyba lepiej nie opisał bezsensu dalszych walk niż Zygmunt Zaremba, przedstawiciel PPS w Radzie Jedności Narodowej:

Wywiązywały się walki, w których leśni ludzie odgryzali się jak odyńce, osaczone przez wilki. [...] Nie była to jednak walka, za którą stało zorganizowane Podziemie, której przyświecał wyraźny cel polityczny, a cały naród wspomagał materialnie i moralnie. Zmaganie się leśnych ludzi z wojskiem i policją przybierało teraz coraz bardziej postać brutalnej walki o życie. A za tym często przychodziło zwyrodnienie celów i środków. Aby przeżyć, trzeba było gwałtem ściągać z chłopów haracz żywnościowy. Za wszelką cenę trzeba było zdobywać pieniądze. Granice moralne, dzielące dotychczas żołnierzy leśnych od zwykłych band, zacierały się coraz bardziej<sup>85</sup>.

<sup>84</sup> Zob.: K. Mazurek, *Życie i działalność księdza Bazylego Martysza. Droga do świętości*, Warszawa 2018; P. Smoleński, *Święty Bazyle*, „Ale Historia” 2021, nr 29.

<sup>85</sup> Z. Zaremba, *Wojna i konspiracja*, Londyn 1957, s. 323.

Podsumowując, latem 1945 roku było już jasne, że walka zbrojna skończyła się, że konspiracja nie ma sensu, że państwo polskie – takie, jakie ukształtowały je decyzje krymskie i poczdamskie – stało się faktem, a naszego położenia geopolitycznego nikt i nic nie zmieni. Polskie Państwo Podziemne przestało istnieć i kończąc swój żywot, wezwało rodaków do życia jawnego i do pracy na rzecz powszechnego dobra. O zaprzestanie jakichkolwiek walk apelowały wszystkie instytucje narodowe: Rząd RP na uchodźstwie, Kościół katolicki, partie polityczne (w tym Stronictwo Narodowe), dawne kierownictwo AK i dowództwa innych organizacji konspiracyjnych. W lesie pozostawały pojedyncze „grupy trudno uchwytnie, rozproszone, przeważnie niemające ani stałego składu, ani stałego miejsca postoju...”<sup>86</sup> – jak trafnie diagnozował ówczesną sytuację „wyklętych” ekspert z drugiej strony barykady, zastępca szefa Sztabu Generalnego WP gen. Stefan Mossor.

„Żołnierze wyklęci” jeszcze mogli sami siebie nazywać żołnierzami, ale już jedynie na własny rachunek i własną odpowiedzialność.

<sup>86</sup> Notatka gen. bryg. Stefana Mossora w sprawie bandytyzmu z 25 lutego 1946, cyt. za: J. Poksiński, *Siłły zbrojne wobec ugrupowań...*, dz. cyt., s. 115.

**Arkadiusz Kierys** – dr nauk humanistycznych w zakresie historii. Członek Towarzystwa Historiograficznego. Nauczyciel w Uniwersyteckim Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu. Zainteresowania naukowe: historia historiografii, dzieje opozycji intelektualnej w PRL. Autor monografii dotyczącej życia i działalności Leona Lecha Beynara: *Polska Jasienicy. Biografia publicysty* (Kraków 2015) oraz edycji zbioru jego pism: *Historia to nie dziwka. Antologia tekstów Pawła Jasienicy, jego interlokutorów i recenzentów* (Kraków 2018). Badania nad polityką historyczną polskiej prawicy skutkowały pracą: *Pedagogika wstydu. Problem semantyczny i ideologiczny* (Stary Toruń 2023). Jest także autorem skryptu pomocniczego z historii dla uczniów szczególnie uzdolnionych humanistycznie: *Historia mundi. Starożytność. Od prehistorii do imperium perskiego* (Toruń 2010). Publikuje artykuły i felietony w periodykach naukowych („Res Historica”, „Sensus Historiae”, „Historia i Polityka”, „Archiwum Emigracji”) oraz czasopismach („Ale Historia”, „Gazeta Wyborcza”, „Polityka”, „Więź”, „Znak”).



Arkadiusz Maksim

Szkoła Doktorska Uniwersytetu Opolskiego  
ORCID 0009-0009-1845-3060

Wiadomości Historyczne

nr 2/2023, s. 103–113

ISSN 0511-9162

## „Nic nie warte banknoty”

### Hiperinflacja 1923 roku w świetle współczesnych polskich szkolnych podręczników historii

Rok 2023 przywitał Europejczyków, w tym Polaków, wysoką, dwucyfrową inflacją. Taki stan rzeczy utrzymywał się przez całe pierwsze półrocze i w wielu gospodarstwach domowych spędzał ludziom sen z powiek. Zmagania z inflacją, jakkolwiek trudne, nie są jednak sytuacją nową w gospodarce – dokładnie sto lat temu nasi przodkowie również walczyli z podobnym problemem, lecz jego przebieg był dużo bardziej dotkliwy niż dziś, ponieważ wzrost cen był na tyle gwałtowny, że mieliśmy do czynienia z hiperinflacją. Działo



Dzieci bawiące się banknotami to, obok zdjęć samych banknotów, najczęściej pojawiający się obraz prezentujący zjawisko hiperinflacji poza Polską. Źródło: M. McCaffrey, *There's More to Money than Hyperinflation*, <https://mises.org/wire/theres-more-money-hyperinflation> [dostęp: 4.11.2023]

się to w wielu państwach, szczególnie w Polsce, Republice Weimarskiej oraz państwach powstałych po upadku Austro-Węgier.

Wiedzę o tych wydarzeniach, a przede wszystkim o samym zjawisku inflacji i jej przyczynach, młodzi ludzie czerpią głównie ze szkolnych podręczników do historii. To właśnie analiza treści opracowań do historii może dać nam odpowiedź na pytanie, w jaki sposób przekazywana jest młodemu pokoleniu wiedza na temat funkcjonowania gospodarki. Z tego właśnie powodu w tym artykule przyjrzymy się, jak temat inflacji sprzed stu lat w Polsce i na świecie prezentowany jest w szkolnych podręcznikach do nauczania historii po reformie z 2017 roku.

#### Podstawa programowa<sup>1</sup>

Najważniejszym dokumentem, który reguluje realizowany przez nauczycieli materiał oraz to,

<sup>1</sup> Tam, gdzie mowa o podstawie programowej, autor ma na myśli Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy

co znajdziemy w podręcznikach, jest podstawa programowa. W przypadku nauczania historii musimy zajrzeć do jej czterech elementów – podstawy programowej do nauczania historii w szkole podstawowej, szkole branżowej, a także liceum i technikum na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym.

### Szkoła podstawowa

W szkole podstawowej kwestie inflacji i hiperinflacji odnajdziemy przede wszystkim w punkcie:

XXX. Społeczeństwo i gospodarka II Rzeczypospolitej. Uczeń:

3. ocenia osiągnięcia gospodarcze II Rzeczypospolitej, a zwłaszcza powstanie Gdyni, magistrali węglowej i Centralnego Okręgu Przemysłowego.

Nie jest tu napisane wprost, że uczeń szkoły podstawowej ma posiadać wiedzę o sytuacji gospodarczej z lat 1922–1924, jednak autorzy podręczników do szkoły podstawowej o kryzysie i reformach rządu Władysława Grabskiego wspominają bez wyjątku. Jeszcze mniej konkretne są wymagania dotyczące sytuacji na świecie – w punkcie:

XXVII. Europa i świat po I wojnie światowej. Uczeń:

3. charakteryzuje oblicza totalitaryzmu (włoskiego faszystów, niemieckiego narodowego socjalizmu, systemu sowieckiego): ideologię i praktykę.

Nie ma tam wprost informacji o hiperinflacji z 1923 roku, jednak była ona jednym z elementów prowadzących Hitlera do władzy w Niemczech, co powoduje, że podręczniki do szkół podstawowych nie omawiają tematu powojennej inflacji w sposób dokładny.

### Szkoła branżowa

W przypadku szkoły branżowej należy szukać informacji o zjawiskach gospodarczych z początków lat 20. XX wieku w punktach:

---

oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej z późniejszymi zmianami – „Dziennik Ustaw” [dalej: Dz.U.] 2017 poz. 356, Dz.U. 2021 poz. 1533 oraz Dz.U. 2022 poz. 609.

XII. Ustanowienie i zagrożenia ładu wersalskiego w Europie. Uczeń:

3. wyjaśnia okoliczności i następstwa objęcia władzy w Niemczech przez Hitlera;

5. charakteryzuje przemiany gospodarcze i kulturalne oraz osiągnięcia naukowe okresu międzywojennego.

Tu jednak będziemy mieli do czynienia przede wszystkim z opisem Wielkiego Kryzysu z 1929 roku, a hiperinflacja w Niemczech zostanie jedynie wspomniana.

Polski dotyczy punkt:

XIII. Problemy i osiągnięcia II Rzeczypospolitej. Uczeń:

4. ocenia znaczenie głównych osiągnięć gospodarczych niepodległej Polski, uwzględniając zniszczenia wojenne i kryzys ekonomiczny.

Ponownie, podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej, nie ma tu wprost wymienionego interesującego nas zagadnienia, jednak podręczniki o nim wspominają.

### Liceum oraz technikum – poziom podstawowy

Uczeń liceum na lekcjach historii może spotkać się z tematem hiperinflacji z 1923 roku w następujących punktach podstawy programowej:

XXXIX. Europa i świat po I wojnie światowej. Uczeń:

1. analizuje cywilizacyjne i kulturowe następstwa wojny; ocenia straty wojenne, wylicza społeczne i gospodarcze następstwa wojny.

XL. Narodziny i rozwój totalitaryzmów w okresie międzywojennym. Uczeń:

3. charakteryzuje genezę i główne idee niemieckiego narodowego socjalizmu oraz drogę Hitlera do władzy w Niemczech.

XLIII. Społeczeństwo i gospodarka II Rzeczypospolitej. Uczeń:

1. charakteryzuje skalę i skutki wojennych zniszczeń, uwzględniając zaborowe „dziedzictwo”;

3. przedstawia i ocenia dokonania pierwszych lat odbudowy (m.in. reformy Władysława Grabskiego i unifikacja państwa).

Po raz pierwszy mamy wprost nazwany jeden z elementów, którymi zajmujemy się w tym artykule. Zjawisko hiperinflacji nie pojawia się



Uczniowie niemal w każdym podręczniku mogą zapoznać się z przykładami banknotów wykorzystywanych w okresie hiperinflacji. Źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Hiperinflacja> [dostęp: 4.11.2023]

wprost, jednak reformy Władysława Grabskiego wynikają z tego właśnie zjawiska.

### Liceum oraz technikum – poziom rozszerzony

Podstawa programowa na poziomie rozszerzonym zawiera wymagania podstawowe, dokładając do punktu XLIII dwa dodatkowe elementy:

1. charakteryzuje przemiany społeczne i gospodarcze w II Rzeczypospolitej, z uwzględnieniem problemu reformy rolnej;
3. ocenia politykę gospodarczą i społeczną władz II Rzeczypospolitej.

Nie mamy tutaj rozszerzenia wymagań o jakieś konkretne zagadnienia związane z reformami Grabskiego lub zjawiskiem hiperinflacji, jednak uczeń z poziomu rozszerzonego ma za zadanie ocenę polityki gospodarczej, a zatem również będzie formułował własne zdanie na temat decyzji podjętych przez rząd Władysława Grabskiego.

Analizując podstawę programową pod kątem treści dotyczących hiperinflacji oraz reform podjętych przez władze Rzeczypospolitej, dostrzegamy, że pojawiają się one w sposób szczątkowy, jako dodatek do szerszych zjawisk społeczno-gospodarczych. Treści te jako mające istotny wpływ na kształtowanie wydarzeń znajdujących się w podstawie programowej pojawiają się oczywiście w opracowaniach szkolnych. Dużo mniej konkretów dotyczy wydarzeń spoza Polski – tu należy zdać się na autorów podręczników, którzy opisując wydarzenia zawarte w podstawie programowej, wspominają o hiperinflacji (przede wszystkim w przypadku

dojścia do władzy Adolfa Hitlera w Niemczech). Jednak wprost nie wynika to z wymagań zawartych w rozporządzeniu, a pojawiają się podręczniki, które zjawiska tego nie omawiają (szczególnie te do szkoły podstawowej).

### Przyczyny inflacji

Patrząc na podręczniki do historii, niezależnie od poziomu kształcenia, zauważalny jest ciąg przyczynowo-skutkowy w powstaniu inflacji w Polsce – nowo powstałe państwo polskie ma ogromne wydatki, związane szczególnie z utrzymaniem swojej niepodległości, odbudową instytucji państwowych oraz toczonymi wojnami, nie ma jednak na to wszystko pieniędzy, co doprowadza do deficytu budżetowego, który władze zaspokajają, drukując nowe banknoty. Takie działanie powoduje inflację w kraju, a kiedy przekroczony zostaje punkt krytyczny, mamy do czynienia z hiperinflacją. Autorzy podręczników są zgodni co do przyczyn inflacji – w podręczniku przygotowanym przez wydawnictwo Operon dla szkoły podstawowej za przyczynę inflacji uznane zostaje drukowanie przez rząd papierowego pieniądza bez pokrycia w towarach na rynku<sup>2</sup>. Podobnie sprawę przedstawia podręcznik wydawnictwa GWO – władze, aby pokryć swoje wydatki, drukowały pieniądze, co bezpośrednio prowadzi do inflacji, a następnie hiperinflacji<sup>3</sup>. W opracowa-

<sup>2</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Gdynia 2017, s. 144.

<sup>3</sup> T. Małkowski, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2017 („Podróże w Czasie”), s. 200.

niu wydawnictwa MAC możemy przeczytać, że dodruk pieniądza jest jedną z przyczyn hiperinflacji w Polsce<sup>4</sup>. Podręcznik przygotowany przez wydawnictwo Nowa Era dodaje niedostateczne dochody państwa jako przyczynę wywołującą inflację (rząd nie ma pieniędzy, więc je drukuje)<sup>5</sup>. W podręcznikach wykorzystywanych w szkole branżowej przekaz jest bardzo podobny do tego, który rysuje się z publikacji przeznaczonych dla szkoły podstawowej. Warto wspomnieć o pojęciu „nierównowagi budżetowej”, która trapiła polskie państwo, a powodować ją miały trudności w ściąganiu podatków. Niestety samo pojęcie nie jest dokładnie wyjaśnione<sup>6</sup>. Warto dodać, że podręczniki wszystkich poziomów wspominają o obawach zagranicznych inwestorów o przetrwanie Polski, co skutecznie zniechęcało ich do lokowania swoich pieniędzy w II Rzeczypospolitej<sup>7</sup>. W podręczniku GWO znaleźć można informację o tym, że spadek realnych płac powoduje załamanie popytu, co prowadzi do zmniejszenia produkcji przemysłowej, czego następstwem jest rosnące bezrobocie<sup>8</sup>. Podręczniki przeznaczone do liceum, zwłaszcza dla poziomu rozszerzonego, dokładniej opisują zagadnienia związane z sytuacją gospodarczą ziem polskich po odzyskaniu niepodległości, a kwestie dotyczące przyczyn inflacji pozostają na poziomie ogólności zbliżonym do tych ze szkoły podstawowej<sup>9</sup>. Istotna może być wzmianka, którą zawiera podręcznik wydawnictwa Nowa Era do nauki na poziomie podstawowym, który wspomina także, że polski pieniądz traci zaufanie społeczeństwa, co przejawia się wykorzystaniem go jedynie do opłacania podatków. Inne transakcje mają być prowadzone w innych walutach<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> S. Ciechanowski, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Kielce 2020, s. 231.

<sup>5</sup> J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *Wczoraj i dziś 7. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017, s. 222.

<sup>6</sup> S. Zając, *Dziś historia 2*, Toruń 2021, s. 115.

<sup>7</sup> I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Mieloch, *Historia 7. Podręcznik*, Warszawa 2017, s. 231.

<sup>8</sup> T. Małkowski, dz. cyt., s. 200.

<sup>9</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 3. Zakres rozszerzony*, Warszawa 2021, s. 554–555.

<sup>10</sup> T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum*

## Definicja inflacji oraz hiperinflacji

Jedną z najważniejszych kwestii w perspektywie przyszłego wykorzystania wiedzy dotyczącej zjawiska historycznej inflacji oraz hiperinflacji jest możliwość poznania definicji i mechanizmu kierującego tym zjawiskiem, stąd też należy bliżej przyjrzeć się temu, jak inflacja definiowana jest przez szkolne podręczniki. Przeważnie pojęcie to jest wydzielone – w podręczniku wydawnictwa Operon dla szkoły podstawowej znajdziemy w osobnej ramce definicję inflacji oraz hiperinflacji. Odpowiednio są to „proces polegający na wzroście cen i spadku realnej wartości pieniądza”, a w przypadku hiperinflacji „inflacja o bardzo wysokim poziomie”, prowadząca do „załamania systemu finansowego państwa”<sup>11</sup>. Autorzy podręcznika *Wczoraj i dziś 7* określają hiperinflację jako „gwałtowny spadek wartości pieniądza”, którego skutkiem jest „szybki i olbrzymi wzrost cen”<sup>12</sup>. Podobnie jest to zdefiniowane w książce wydawnictwa GWO – „spadek wartości pieniądza połączony ze wzrostem cen”. Zjawisko hiperinflacji zobrazowano przykładem wyceny bochenka chleba, który w okresie grudzień 1919 – listopad 1923 zmienia swoją cenę z niecałej marki do 201 miliardów marek<sup>13</sup>. Szymon Ciechanowski, twórca książki dla wydawnictwa MAC, nie podaje definicji, jednak mamy informację o gospodarce w fazie hiperinflacji, którą charakteryzuje „błyskawiczny, niekontrolowany spadek siły nabywczej pieniądza”<sup>14</sup>. Prócz definicji wartą uwagi informację znajdziemy w podręczniku WSiP: hiperinflacja powoduje problemy natury kalkulacji ekonomicznej – nie wiadomo było, czy sprzedany produkt pozwoli zakupić surowce i utrzymać produkcję<sup>15</sup>.

W szkole branżowej oba podręczniki określają inflację podobnie, a definicja nie odbiega szczególnie od tej, którą znajdziemy w książkach do

*ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Warszawa 2021, s. 522.

<sup>11</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7*, dz. cyt., s. 144.

<sup>12</sup> J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, dz. cyt., s. 222.

<sup>13</sup> T. Małkowski, dz. cyt., s. 156.

<sup>14</sup> S. Ciechanowski, dz. cyt., s. 209.

<sup>15</sup> I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Mieloch, dz. cyt., s. 232.

nauki w szkole podstawowej: podręcznik wydawnictwa SOP definiuje hiperinflację jako „gwałtowny spadek wartości pieniądza i związany z nim wzrost cen”<sup>16</sup>, a podręcznik wydawnictwa Operon zawiera także informację, że o hiperinflacji mówimy w momencie przekroczenia wzrostu cen o 50% w skali miesiąca<sup>17</sup>.

Podobna definicja pojawia się w liceum i technikum na poziomie podstawowym: Nowa Era definiuje hiperinflację jako błyskawiczny wzrost cen, WSiP dodaje do tego, że wzrost jest przez władze niekontrolowany, co powoduje destabilizację systemu finansowego. Tutaj pojawia się pozytywny skutek początkowej fazy inflacji – wzrost konkurencyjności polskich towarów. W rozszerzonej wersji podręcznika autorzy dodają po pierwsze łacińską genezę terminu (*inflatio* – nadymanie, wzdęcie), po drugie ubożenie społeczeństwa, po trzecie różnorodność przyczyn (emisja pieniądza, wzrost cen surowców)<sup>18</sup>. Podręcznik wydawnictwa Nowa Era dla poziomu rozszerzonego wspomina o tragedii, jaką jest utrata oszczędności, którą powoduje ogromny wzrost cen<sup>19</sup>.

## Rozwiązanie problemu i reformy Władysława Grabskiego

Problem hiperinflacji występującej w Polsce doprowadza do upadku rządu Witosa – co do tego zgodnych jest wiele podręczników<sup>20</sup>. Prócz politycznych skutków wzrostu cen mamy również informacje o konsekwencjach społecznych: w kilku opracowaniach pojawia się wzmianka o strajkach, protestach oraz wystąpieniach ludzi<sup>21</sup>. Najczęściej wspominanym przykładem

takich wydarzeń są te z Krakowa z 1923 roku, gdzie zginęło ponad 30 osób<sup>22</sup>. Zadanie poprawy sytuacji gospodarczej kraju otrzymuje Władysław Grabski, który staje na czele rządu powołanego przez prezydenta Stanisława Wojciechowskiego. Rządu złożonego z bezpartyjnych fachowców, co zdaniem autorów podręcznika wydawnictwa Operon pozwoliło premierowi i ministrom działać – kluby niepopierające rządu nie występowały przeciw niemu, ponieważ był bezpartyjny, a sam Grabski budował szerokie zaplecze gabinetu<sup>23</sup>. Rząd Grabskiego miało charakteryzować również posiadanie specjalnych uprawnień<sup>24</sup>, nie są one jednak konkretnie opisane, co wymaga od nauczyciela doprecyzowania, o jakie dokładnie możliwości chodziło.

W jednym z podręczników możemy przeczytać fragment exposé premiera Grabskiego, co pozwala korzystającym z niego uczniom zapoznać się z założeniami reform, które premier chciał przeprowadzić<sup>25</sup>. Podręczniki podkreślają, że Grabski od razu bierze się do pracy – od powołania rządu do wprowadzenia w 1924 roku reformy walutowej mija niecałe pół roku. Markę polską zastępuje złoty. Prawo do emisji tej waluty posiada specjalnie utworzony w tym celu Bank Polski. Bank Polski, co zgodnie podkreśla część podręczników, miał posiadać niezależność polityczną uniemożliwiającą ponowne zwiększanie podaży pieniądza w gospodarce<sup>26</sup>. W niektórych podręcznikach znajdziemy kurs wymiany – 1,8 mln marek na jednego złotego, a także wysokość kursu dolara – 5,18 zł za jednego dolara<sup>27</sup>.

<sup>16</sup> S. Zając, dz. cyt., s. 91.

<sup>17</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2. Podręcznik dla szkoły branżowej I stopnia. Dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej*, Gdynia 2020, s. 119.

<sup>18</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, dz. cyt., s. 433.

<sup>19</sup> T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, dz. cyt., s. 409.

<sup>20</sup> S. Ciechanowski, dz. cyt., s. 209.

<sup>21</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7*, dz. cyt., s. 144; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, dz. cyt., s. 522; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, cz. 2, Gdynia 2022, s. 256.

<sup>22</sup> Dokładny opis wydarzeń krakowskich znajdziemy w: J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7*, dz. cyt., s. 144; informację podają także: S. Ciechanowski, dz. cyt., s. 209; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, dz. cyt., s. 256.

<sup>23</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, dz. cyt., s. 257.

<sup>24</sup> S. Ciechanowski, dz. cyt., s. 219.

<sup>25</sup> A. Chwalba, Ł. Kępski, *Ślady czasu 3. Historia. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańsk 2022, s. 481.

<sup>26</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, dz. cyt., s. 556.

<sup>27</sup> I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Miełoch, dz. cyt., s. 232.

Zaledwie dwa podręczniki do nauczania historii na poziomie rozszerzonym piszą o zjawisku niespotykanym w dzisiejszym świecie – oparciu nowej waluty na złocie. Jeden złoty miał odpowiadać wartości 0,29 g złota<sup>28</sup>. Autorzy podręczników zgodni są co do tego, że sama zmiana waluty byłaby niewystarczająca, należało zająć się również kwestią dochodów budżetu państwa. Niektórzy podeszli do tego bardzo lakonicznie, pisząc o konieczności obniżenia wydatków i zwiększenia dochodów. W części publikacji znajdziemy dokładniejszy opis: poprawę sytuacji gospodarczej kraju miało zagwarantować urealnienie wysokości podatków, przyspieszenie ich ściągania oraz oszczędności w administracji państwowej – spadek liczby zatrudnionych na państwowych stanowiskach miał wynieść nawet 30 tysięcy<sup>29</sup>. Inne wspomniane źródło oszczędności, które można znaleźć w podręcznikach, to zaprzestanie dotowania kolei<sup>30</sup>. Można wysnuć wniosek, że autorzy podręczników oceniają reformy rządu Grabskiego jako idące w kierunku zmniejszenia roli państwa w gospodarce poprzez ograniczenie liczby pracowników administracji państwowej oraz urynkowanie pewnych dziedzin, np. kolei. Docenione przez autorów podręcznika wydawnictwa Operon jest to, że reforma walutowa mająca hamować inflację zostaje uznana za przeprowadzoną własnymi siłami, bez wsparcia innych państw i korzystania z udzielanych przez nie pożyczek<sup>31</sup>.

Nie ma wśród autorów podręczników zgody co do oceny reformy walutowej przeprowadzonej przez Władysława Grabskiego – część widzi w niej podstawę rozwoju gospodarczego Polski w okresie międzywojennym<sup>32</sup>. Wprowadzenie złotego i ujarzmienie inflacji nazwane zostaje jednym z największych sukcesów Polski w okresie międzywojennym (bez doprecyzowania, że chodzi jedynie o gospodarkę)<sup>33</sup>. Z drugiej strony

<sup>28</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, dz. cyt., s. 556; T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, dz. cyt., s. 522.

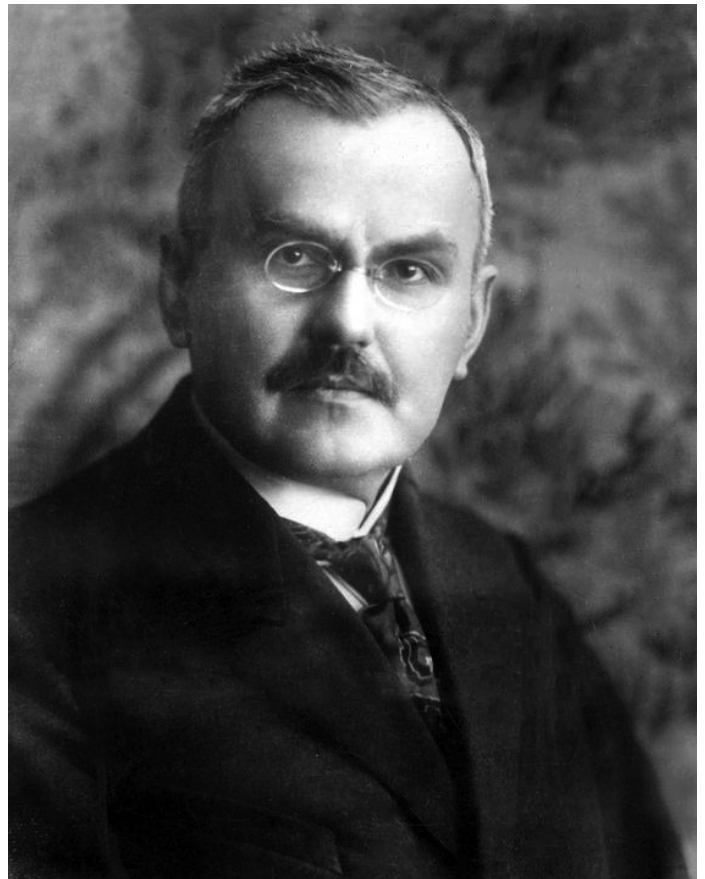
<sup>29</sup> I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Miełoch, dz. cyt., s. 232; T. Małkowski, dz. cyt., s. 200.

<sup>30</sup> J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7*, dz. cyt., s. 145.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> T. Małkowski, dz. cyt., s. 201, 221.

<sup>33</sup> A. Chwalba, Ł. Kępski, dz. cyt., s. 481.



Podręczniki przedstawiają Władysława Grabskiego, autora reformy walutowej. Właśnie to zdjęcie jest wykorzystywane najczęściej w podręcznikach szkolnych. Źródło: [https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C5%82adys%C5%82aw\\_Grabski](https://pl.wikipedia.org/wiki/W%C5%82adys%C5%82aw_Grabski) [dostęp: 04.11.2023]

znaleźć można twierdzenia, że w dłuższej perspektywie doprowadziła do zmniejszenia konkurencyjności polskiego eksportu, spadku produkcji oraz wzrostu bezrobocia<sup>34</sup>. Niestety, historia gospodarcza jest na tyle skomplikowana, że nie sposób przyznać rację któremuś z obozów. Niedługo po wprowadzeniu reformy walutowej rozpoczęła się wojna celna z Niemcami, a następnie Wielki Kryzys, co uniemożliwia dogłębną analizę danej kwestii przy innych czynnikach niezmiennych (ekonomiczne *ceteris paribus*).

Druga z reform gabinetu Grabskiego to reforma rolna. Z podręczników dowiadujemy się, że jej założeniem było wykupienie przez państwo wielkich majątków ziemskich (powyżej 180 ha oraz powyżej 300 ha na Kresach), a następnie

<sup>34</sup> T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, dz. cyt., s. 522.

podzielenie i korzystna sprzedaż chłopom (choć można znaleźć informację o przekazaniu ziemi)<sup>35</sup>. Autorzy podręczników zgodnie podkreślają, że podjęta reforma rolna była niewystarczająca – podzielono niecałe 2 miliony ha, co oznaczało, że nie osiągnięto średniej założonej w ustawie<sup>36</sup>. Możemy również znaleźć informacje, że na tak zorganizowanej reformie rolnej zyskiwali głównie bogatsi chłopcy, którzy mogli kupić ziemię po cenie rynkowej, a najbiedniejsi pozostali zależni od pracy najemnej<sup>37</sup>. W podręcznikach istnieje również zgoda, że równie ważna dla możliwej poprawy sytuacji na wsi była odbudowa miast i rozwój przemysłu, co w ocenie autorów podręczników miało pozwolić ludności wiejskiej na zmianę miejsca zamieszkania, a w efekcie zmniejszyć popyt na ziemię na wsi. Taka poprawa była jednak, zdaniem autorów, niewystarczająca<sup>38</sup>. Można znaleźć także informację, że rozwiązaniem, na które zdecydowało się ok. 2 mln ludzi, była emigracja zarobkowa<sup>39</sup>.

### Materiały graficzne, zadania dodatkowe

Bieżące podręczniki do nauczania historii charakteryzują się bogatą szatą graficzną, dużą liczbą zdjęć, obrazów i grafik. Nie inaczej jest w tematach dotyczących inflacji z 1923 roku – wszystkie wydawnictwa umieściły w swoim podręczniku ilustracje tego tematu.

Do najpopularniejszych należą:

1. Postać Władysława Grabskiego – ojciec reformy walutowej znajduje się w zdecydowanej większości podręczników; jest tam umieszczona fotografia (we wszystkich podręcznikach ta sama) prezentująca jego twarz, opatrzona krótkim biogramem prezentującym go jako premiera oraz autora reformy skarbowej.

<sup>35</sup> S. Ciechanowski, dz. cyt., s. 219; T. Małkowski, dz. cyt., s. 201; J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, dz. cyt., s. 223.

<sup>36</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2*, dz. cyt., s. 166.

<sup>37</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, dz. cyt., s. 558; T. Krzemiński, A. Niewęglowska, dz. cyt., s. 523.

<sup>38</sup> T. Krzemiński, A. Niewęglowska, dz. cyt., s. 523.

<sup>39</sup> J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, dz. cyt., s. 563.

Kilka podręczników rozpisuje się bardziej na jego temat, poruszając kwestie edukacji<sup>40</sup>, oddelegowanie na konferencję pokojową do Paryża<sup>41</sup> czy zasiadanie w Dumie Państwowej w okresie rozbiorów<sup>42</sup>.

2. Karykatura z czasów hiperinflacji z czasopiśmie „Szczutek”, w żartobliwy sposób obrazująca problem hiperinflacji. Przez autorów niektórych podręczników wykorzystana została do skłonienia uczniów do refleksji nad tym zjawiskiem<sup>43</sup>. Co ciekawe, pod ilustracją pochodzącą z czasopiśmie „Szczutek” nr 22/1922 znaleźć można aż trzy daty – 1922, 1923 oraz 1924.
3. Banknoty – uczniowie mają okazję zapoznać się z szeroką gamą obowiązujących w II Rzeczypospolitej. Nowa Era porównuje banknoty sprzed reformy Grabskiego (5 milionów marek) oraz po reformie (1 złoty), Operon branżowy zamieścił banknot o nominale 10 milionów marek polskich pochodzący z 1923 roku, dodając pod zdjęciem komentarz o 360-krotnym spadku wartości marki polskiej od końca 1922 do końca 1923 roku, a SOP banknot o nominale 2 zł z 1936 roku.
4. Graficzne ilustracje hiperinflacji w Republice Weimarskiej – np. podręcznik wydawnictwa Operon dla szkoły branżowej pokazał niemiecki banknot o nominale 100 bilionów marek, zamieszczając również dodatkowy komentarz o wzroście cen w okresie VI 1922 – I 1932 wynoszącym 3600%, a także kurs dolara z XI 1923 roku wynoszący 14 bilionów marek<sup>44</sup>. Mamy także znaczki pocztowe o wartości 20 miliardów marek w podręczniku GWO. Popularne są również zdjęcia bezwartościowych niemieckich banknotów służących do rozpalań w piecu (ta grafika posłużyła również autorom podręcznika do zadania pytania o wpływ zjawiska hiperinflacji na życie codzienne)<sup>45</sup>,

<sup>40</sup> T. Krzemiński, A. Niewęglowska, dz. cyt., s. 521.

<sup>41</sup> A. Chwalba, Ł. Kępski, dz. cyt., s. 481.

<sup>42</sup> J. Czuby, P. Szlanta, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Warszawa 2021, s. 348.

<sup>43</sup> J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, dz. cyt., s. 322; S. Zając, dz. cyt., s. 115.

<sup>44</sup> M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 2*, dz. cyt., s. 119.

<sup>45</sup> J. Czuby, P. Szlanta, dz. cyt., s. 353.

dzieci bawiących się plikami banknotów czy tapetowania ścian niemieckimi markami<sup>46</sup>.

W podręcznikach do liceum/technikum wydziałnictwa WSiP (zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym) zamieszczone zostały wykres i tabela przedstawiające kurs dolara. Podobnie przedstawiono to zagadnienie w podręczniku SOP – również w formie tabeli.

Można odnieść wrażenie, że uczeń, sięgając do podręcznika historii, ma do czynienia z szeroką gamą ilustracji wzmacniających przekaz tematu dotyczącego hiperinflacji: może zapoznać się z banknotami o niewyobrażalnym nominale, zobaczyć, że były one wykorzystywane do wszystkiego za wyjątkiem płacenia, a także poznać autora reformy poprawiającej sytuację w naszym kraju.

Istotnym elementem każdego tematu poruszonego w podręczniku są zadania podsumowujące oraz te umieszczone w tekście. Mają one na celu pomóc uczniowi sprawdzić, czy w wystarczającym stopniu opanował zadany materiał oraz zwrócić uwagę na zagadnienia najistotniejsze. W odniesieniu do omawianego tematu mamy kilka kategorii zadań:

1. Omówienie sytuacji gospodarczej II Rzeczypospolitej w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości<sup>47</sup>;
2. Omówienie przyczyn i skutków, które niesie za sobą inflacja oraz hiperinflacja w odniesieniu do państwa oraz społeczeństwa<sup>48</sup>;
3. Omówienie osiągnięć i reform Władysława Grabskiego<sup>49</sup>;
4. Omówienie sukcesów i porażek gospodarczych II Rzeczypospolitej<sup>50</sup>.

Niewiele jest tutaj niestety miejsca na własną inicjatywę ucznia – zaledwie jedno zadanie zachęca do własnej oceny: w podręczniku MAC jedno z poleceń brzmi „Oceń polskie dokonania

<sup>46</sup> J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, dz. cyt., s. 250.

<sup>47</sup> Np. J. Czuby, P. Szlanta, dz. cyt., s. 353.

<sup>48</sup> Np. J. Ustrzycki, M. Ustrzycki, *Historia 7*, dz. cyt., s. 148; T. Małkowski, dz. cyt., s. 201; J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, dz. cyt., s. 322.

<sup>49</sup> J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, dz. cyt., s. 250.

<sup>50</sup> Np. M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, dz. cyt., s. 264.



Karykatura z czasopisma „Szczutek”, w żartobliwy sposób ma zachęcać uczniów do zastanowienia nad zjawiskiem hiperinflacji. W podręcznikach można znaleźć trzy daty jej publikacji – 1922, 1923 oraz 1924. Źródło: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Karykatura\\_\(HistoriaPolski\\_str.150\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Karykatura_(HistoriaPolski_str.150).jpg) [dostęp: 4.11.2023]

w tej dziedzinie (*gospodarce*)<sup>51</sup>. Większość poleceń wymaga od uczniów wykazania się konkretną wiedzą, znajomością faktów, a nie ich interpretacją i wykorzystaniem wiedzy w praktyce, co przy zadaniach związanych z gospodarką nie jest rozwiązaniem optymalnym.

## Niemcy – Europa – świat

Kwestia kryzysu i hiperinflacji w pozostałych państwach jest opisana zdecydowanie mniej dokładnie niż w przypadku Polski. W podręcznikach do szkoły podstawowej znajdziemy przede

<sup>51</sup> S. Ciechanowski, dz. cyt., s. 224.



wszystkim wzmianki o tym, że kryzys gospodarczy oraz związana z nim inflacja, a w późniejszej fazie również hiperinflacja, pojawia się po zakończeniu wojny w różnych państwach. Jako przyczynę podaje się, podobnie jak w przypadku Polski, drukowanie pieniędzy niemających pokrycia w złocie lub towarach. Nie wszystkie jednak publikacje opisują wydarzenia z lat 1922–1923 w Republice Weimarskiej – zagadnienie to nie jest poruszone w podręcznikach wydawnictw MAC oraz Nowa Era. Podręcznik wydawnictwa Operon umieścił informację o niemieckiej hiperinflacji w ramce jako ciekawostkę, a podręcznik WSiP ograniczył się do lakonicznego stwierdzenia: „Prowadziło to [drukowanie pieniędzy – przyp. autora] do inflacji [...]. Dotknęła ona państwa powstałe po rozpadzie Austro-Węgier, Bułgarię, Grecję i Polskę. Z czasem we wszystkich tych krajach udało się przywrócić stabilność gospodarczą”. O tym, że kryzys dotknął również Niemcy, dowiadujemy się z umieszczonej obok ilustracji<sup>52</sup>. Najobszerniej temat przedstawiony jest w podręczniku GWO. Tam możemy przeczytać o przyczynach kryzysu, gwałtownych wzrostach cen, a także o tym, jak trudności gospodarcze prowadzą Hitlera do puczu monachijskiego. Samo rozwiązanie problemu kryzysu ujęte jest bardzo zwięźle: „W połowie lat 20. Republika Weimarska opanowała kryzys. Rząd zreformował walutę, uzyskał także obietnicę pomocy gospodarczej od Stanów Zjednoczonych”<sup>53</sup>. Jak widać, temat w szkole podstawowej ujęty jest dość ubogo, a uczeń może odnieść mylne wrażenie, że powojenna inflacja była *stricte* przypadłością nowo powstałego państwa polskiego.

W przypadku szkoły branżowej temat również nie jest ujęty zbyt obszernie, co podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej wynika wprost z podstawy programowej. Podręcznik wydawnictwa Operon wspomina zjawisko inflacji oraz hiperinflacji w odniesieniu do Niemiec, Austrii, Węgier i Polski jako państw dotkniętych hiperinflacją, jednak poza definicją hiperinflacji oraz krótkim opisem wzrostu cen w Republice Weimarskiej umieszczonym pod zdjęciem banknotu o nominale 100 bilionów marek nie

znajdziemy rozwinięcia tematu. Ponownie mamy do czynienia z dość zdawkowym opisem zjawiska lub jego pominięciem.

Kryzys dużo dokładniej opisany jest w podręcznikach do liceum/technikum. Tam również pojawia się informacja, że trudności dotyczą także inne kraje poza II Rzeczpospolitą i Republiką Weimarską. Wymieniane są tu przede wszystkim Bułgaria, Grecja oraz kraje powstałe po rozpadzie Austro-Węgier<sup>54</sup>. Jeśli chodzi o przyczyny inflacji w Niemczech, mamy informację, że wynika ona z dodruku pieniądza przez władze w związku z trudną sytuacją gospodarczą Niemiec, reparacjami po I wojnie światowej, a także zaciągniętymi pożyczkami. Sytuacja jeszcze bardziej nasila się po zajęciu Zagłębia Ruhry przez Francję i Belgię. Podana jest także informacja o tym, jak kryzys został rozwiązany: uczeń poznaje postać Gustava Stresemanna, autora reformy walutowej w Niemczech, która spowodowała powstrzymanie zjawiska hiperinflacji w kraju<sup>55</sup>. Zjawisko europejskiej, a zwłaszcza niemieckiej hiperinflacji w podręcznikach licealnych opisane jest już w sposób nieco dokładniejszy, jednak brakuje konkretów dotyczących sposobu rozwiązania problemu tego zjawiska – mamy jedynie enigmatycznie brzmiące określenie, że kryzys został powstrzymany poprzez reformę niemieckiej waluty.

## Podsumowanie

Szkolny podręcznik do historii jest w wielu przypadkach jedyną książką o tematyce historycznej, którą czyta młody człowiek. W momencie wprowadzenia reformy edukacji w 2017 roku lekcje historii oraz wiedzy o społeczeństwie są jedynymi w szkole podstawowej, które pozwalają uczniowi poznać zagadnienia kierujące życiem gospodarczym. Dlatego tak ważne jest, aby wiedzę o tych tematach przedstawiać w sposób jak najdokładniejszy, ze szczególnym uwzględnieniem znajomości pojęć i funkcjonowania zjawisk gospodarczych. Stąd też cieszyć może fakt,

<sup>52</sup> I. Kąkolowski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Miełoch, dz. cyt., s. 178.

<sup>53</sup> T. Małkowski, dz. cyt., s. 156.

<sup>54</sup> J. Kłaczek, A. Łaszkiwicz, S. Roszak, dz. cyt., s. 250; J. Czuby, P. Szlanta, dz. cyt., s. 264.

<sup>55</sup> A. Chwalba, Ł. Kępski, dz. cyt., s. 356; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, dz. cyt., s. 418.

że w podręcznikach szkolnych znajdziemy dość szczegółowy opis przyczyn inflacji (autorzy zgodnie obwiniają za taki stan rzeczy rząd wpuszczający do gospodarki nadmiarowy pieniądź bez pokrycia), a także samą definicję zjawiska oraz tego, kiedy mamy do czynienia z hiperinflacją. Na bardzo wysokim poziomie, jak na szkolne podręczniki, jest także przedstawienie trudności gospodarczych Polski z początków lat 20. XX wieku: uczeń dowiaduje się o przyczynach inflacji, o tym, co działo się z oszczędnościami, jakie były skutki dla społeczeństwa oraz państwa, a w końcu jak rozwiązano ten problem. Informacje te w kontekście II Rzeczypospolitej są dość dokładne. Nieco gorzej sytuacja wygląda w odniesieniu do innych państw: temat niemieckich problemów gospodarczych w dużej części prac omówiony jest w niewielkim stopniu, a o pozostałych państwach Europy, w których wystąpiło to zjawisko, mamy jedynie wzmianki. Mniej optymizmu można mieć, spoglądając na to, jakie zadania sprawdzające stają przed uczniem we fragmentach podsumowujących poszczególne tematy. Znajdziemy tam zadania przede wszystkim wymagające szczegółowej wiedzy, a nie wykorzystania jej w praktyce. Patrząc w przyszłość możemy jednak umiarkowanie optymistycznie – uczniowie powinni kończyć cykl nauki z dość dobrym pojęciem na temat zjawiska inflacji i jego przyczyn.

## Bibliografia

### Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356, online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 12.08.2023]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 sierpnia 2021 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. 2021 poz. 1533, online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001533/O/D20211533.pdf> [dostęp: 12.08.2023]

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 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. 2022 poz. 609, online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000609/O/D20220609.pdf> [dostęp: 12.08.2023]

### Podręczniki

- Choińska-Mika Jolanta, Szlanta Piotr, Zielińska Katarzyna, *Historia. Podręcznik. Liceum i technikum. Klasa 3. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021
- Chwalba Andrzej, Kępski Łukasz, *Ślady czasu 3. Historia. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2022
- Ciechanowski Szymon, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, MAC Edukacja, Kielce 2020
- Czubaty Jarosław, Szlanta Piotr, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2021
- Kąkolewski Igor, Kowalewski Krzysztof, Plumińska-Mieloch Anita, *Historia 7. Podręcznik*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017
- Kłaczek Jarosław, Łaskiewicz Anna, Roszak Stanisław, *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021

- Kłaczko Jarosław, Łaskiewicz Anna, Roszak Stanisław, *Wczoraj i dziś 7. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017
- Krzemiński Tomasz, Niewęłowska Aneta, *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021
- Małkowski Tomasz, *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2017 („Podróże w Czasie”)
- Ustrzycki Mirosław, Ustrzycki Janusz, *Historia 2. Podręcznik dla szkoły branżowej I stopnia. Dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2020
- Ustrzycki Mirosław, Ustrzycki Janusz, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 2*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2022
- Ustrzycki Mirosław, Ustrzycki Janusz, *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 2*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2022
- Ustrzycki Janusz, Ustrzycki Mirosław, *Historia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2017
- Zajac Stanisław, *Dziś historia 2*, SOP Oświatowiec, Toruń 2021

**Arkadiusz Maksim** – doktorant w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Opolskiego, nauczyciel historii w szkole podstawowej, absolwent studiów historycznych na Uniwersytecie Opolskim. Był koordynator Klubu Austriackiej Szkoły Ekonomii w Opolu, współautor Mapy Wydatków Opola. Zainteresowania badawcze: historia gospodarcza oraz jej miejsce w szkolnej edukacji historycznej.

## Walka o granice II RP, wojna o Śląsk Cieszyński – koncepcja zajęć w szkole podstawowej\*

### Wstęp

Aktualna podstawa programowa kształcenia z historii przewiduje w klasie siódmej szkoły podstawowej nauczanie o początkach II RP i kształtowaniu się granic odrodzonego państwa polskiego. Na próżno w niej szukać szczegółowej wzmianki o losie pogranicza polsko-czechosłowackiego, pewne informacje o nim można znaleźć jednak we wszystkich podręcznikach do historii opracowanych przez różne wydawnictwa a dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej i Nauki<sup>1</sup>. Również popularne syntezы naukowe, często zalecane przez wykładowców do nauki historii Polski od 1918 do 1945 roku, bardzo ogólnie mówią o kształtowaniu się południowej granicy z Czechosłowacją. Zważywszy na fakt, iż w szkole podstawowej zagadnienie stosunków polsko-czechosłowackich pojawia się w podręcznikach do historii jeszcze w trakcie omawiania zagadnienia o zajęciu przez Polskę Zaolzia w październiku 1938 roku, opracowanie tego tematu może być utrudnione, jeśli uczniowie nie poznają dobrze wcześniejszych losów tego terenu. Do młodzieży docierać mogą

też wiadomości z polskiej polityki, w której niedawno popularnym tematem, obok reparacji wojennych od Republiki Federalnej Niemiec, była wypowiedź jednego z posłów o konieczności uregulowaniu długu granicznego pomiędzy Republiką Czeską a Rzeczpospolitą Polską<sup>2</sup>. Uczeń, porównując te wiadomości z tymi, które powinien znać z wcześniejszych etapów edukacji, dowiaduje się, że polsko-czeskie spory graniczne trwają już od początku państwowości polskiej.

Przeprowadzenie w szkole podstawowej zajęć na temat walki o granicę polsko-czechosłowacką można umieścić w ramach zajęć dodatkowych dla uczniów zainteresowanych nauką o historii bądź też poprowadzić ją w ramach rozszerzonej lekcji historii dotyczącej formowania się granic II RP po odzyskaniu niepodległości. Po odpowiednim dostosowaniu przedstawionego w tej pracy materiału, polegającym na adaptacji narracji i ćwiczeń do możliwości starszych uczniów, można opracowany tutaj scenariusz lekcji wykorzystać w nauczaniu młodzieży szkoły ponadpodstawowej, podczas lekcji dotyczącej kształtowania się granic Polski po odzyskaniu przez nią niepodległości. Podobnie jak w przypadku rozkładu materiału w szkole

\* Tekst ten jest częścią dydaktyczną pracy licencjackiej; napisany został na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie pod opieką dr. hab. Józefa Brynkusa, prof. UKEN.

<sup>1</sup> Informacje o podręcznikach odnoszą się do tych, które zostały dopuszczone do użytku w szkołach według reformy 2017/2018.

<sup>2</sup> I. Kacprzak, *Polsko-czeskie starcie o „dług terytorialny”. PiS traktuje tę kwestię poważnie*, „Rzeczpospolita”, publikacja: 2022.09.07, <https://www.rp.pl/polityka/art37012151-polsko-czeskie-starcie-o-dlug-terytorialny-pis-traktuje-te-kwestie-powaznie> [dostęp: 25.11.2022].

podstawowej, większość twórców podręczników do szkół ponadpodstawowych zamieściła w nich również treści nauczające o zajęciu przez Polskę Zaolzia w 1938 roku<sup>3</sup>.

Praca ta odnosić się będzie wyłącznie do zagadnienia walk na Śląsku Cieszyńskim z pominięciem wydarzeń rozgrywających się na Spiszku oraz Orawie, ze względu na ograniczoną ilość czasu przypadającą na godzinę lekcyjną. Omawianie tego tematu – jak i każdego innego dotyczącego kształtowania się, zmiany przebiegu granic państwowych – warto zaopatrzyć w obudowę dydaktyczną składającą się z pracy ucznia z mapą. W opracowywanym przypadku, poprzez dobór odpowiednich tekstów źródłowych, uczeń zyska możliwość nakreślenia na mapie przebiegu – „dzień po dniu” – wydarzeń na Śląsku Cieszyńskim ze stycznia 1919 roku (jest to III etap pracy z mapą na lekcji historii, w którym to uczniowie tworzą własną narrację przedstawionych na niej zdarzeń<sup>4</sup>). Główny materiał, na którym oparta jest obudowa merytoryczna zajęć szkolnych, to memuarystyczne dzieło gen. Franciszka Ksawerego Latinika<sup>5</sup>, będące jednym z podstawowych źródeł do prac badawczych nad konfliktem z Czechami z 1919 roku. Wybrane

<sup>3</sup> Podręczniki wydawnictwa Operon jako jedyne nie zawierają informacji dotyczących zajęcia przez Polskę Zaolzia w 1938 roku.

<sup>4</sup> E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 175–176.

<sup>5</sup> Franciszek Ksawery Latinik (1864–1949) – generał dywizji Wojska Polskiego, w czasie I wojny światowej walczył po stronie austro-węgierskiej, dowodząc m.in. 100. Pułkiem Piechoty złożonym głównie z mieszkańców Śląska Cieszyńskiego. Walczył pod Gorlicami, brał udział w ofensywie na Lublin. W 1917 r. przeniesiony na front włoski, gdzie walczył jedynie do czerwca 1918 z powodu odniesionych obrażeń. Po wyzdrowieniu przeniesiony na stanowisko dowódcy okręgu Zamość. Od 17 listopada 1918 r. organizował jako dowódca Wojskowego Okręgu w Cieszynie polskie oddziały na terenie Śląska Cieszyńskiego. W czasie wojny polsko-bolszewickiej w 1920 r. dowodził 1. Armią broniącą przedpola Warszawy, mianowany wojskowym gubernatorem stolicy. W 1925 r. przeniesiony w stan spoczynku, zmarł w Krakowie, por. M. Zgórnjak, *Franciszek Ksawery Latinik*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XVI, Wrocław 1971, s. 567–568.

zostało ono ze względu na charakter lekcji, która w głównej mierze opiera się na tekstach źródłowych. Merytorycznymi materiałami pomocniczymi będą publikacje autorstwa lub też redakcji prof. dr. hab. Idziego Jana Panica, badacza historii Górnego Śląska i Śląska Cieszyńskiego. Zasadnicze ramy merytoryczne tej lekcji będą zawarte pomiędzy 19 X 1918, kiedy to powołano Radę Narodową Księstwa Cieszyńskiego, a 28 VII 1920, kiedy Rada Ambasadorów dokonała arbitralnego podziału Śląska Cieszyńskiego. Uzupełnieniem będą również fakty odnoszące się do początków państwa polskiego, kiedy rozpoczął się spór o te tereny z królestwem Czech, a które to czasy będą w okresie kształtowania się granic po Wielkiej Wojnie również argumentem dla strony czeskiej za pełnym zwierzchnictwem nad tymi terenami<sup>6</sup>. Przewiduję jedną godzinę lekcyjną na przedstawienie uczniom tego zagadnienia, a ze względu na ciąg przyczynowo skutkowy nauczanie o tym wydarzeniu odbędzie się po omówieniu na wcześniejszej lekcji zagadnień związanych z walkami o kresy wschodnie, z wojną polsko-bolszewicką, z powstaniem wielkopolskim, powstaniem śląskimi oraz plebiscytem na Warmii i Mazurach. Treść pracy, która zapisana jest kursywą, stanowi rozwinięcie niektórych zagadnień, uzasadnienie wykorzystania metod dydaktycznych, opis przeprowadzenia ćwiczenia i czynności nauczyciela, a także wskazuje na oczekiwane odpowiedzi ze strony uczniów.

## Cele lekcji

Ogólne:

- Uczeń zna przyczyny, przebieg i skutki konfliktu z Czechosłowacją w 1919 roku.
- Na podstawie zdobytych wiadomości uczeń w trakcie pobierania dalszej nauki będzie potrafił zrozumieć sytuację związaną z zajęciem przez Polskę terenów Zaolzia w 1938 roku.

Szczegółowe:

- Uczeń rozumie, jak inne wydarzenia związane z walkami o granice II Rzeczypospolitej wpłynęły na los wojny z Czechosłowacją;

<sup>6</sup> F.K. Latinik, *Walka o Śląsk Cieszyński w r. 1919*, Cieszyn 1934, s. 28; A. Przybylski, *Walka o Śląsk Cieszyński w styczniu 1919 roku*, Warszawa 1932, s. 9.

- Uczeń potrafi wymienić i opowiedzieć o bohaterach odradzającego się państwa polskiego, którzy są związani ze Śląskiem Cieszyńskim.

Operacyjne:

- Uczeń, wykorzystując teksty źródłowe oraz mapę Śląska Cieszyńskiego, wyznacza przebieg działań podczas wojny polsko-czechosłowackiej.
- Uczeń, wykorzystując mapę Śląska Cieszyńskiego przed 1919 oraz po 1920 roku, potrafi wskazać zmianę przebiegu granicy pomiędzy Polską a Czechosłowacją.
- Uczeń potrafi wymienić przyczyny wybuchu wojny o Śląsk Cieszyński i podzielić je na te o charakterze politycznym, ekonomicznym, historycznym.

## Rekapitulacja wtórna

*Ważne do przypomnienia będą wydarzenia związane z walką o kresy wschodnie oraz wojną z bolszewikami, które to wypadki wpłynęły na małą liczebność wojsk polskich na Śląsku Cieszyńskim w czasie agresji Czechosłowacji. Aby w większym stopniu zaangażować odpowiadających uczniów, proszeni są oni również o wskazanie omawianych miejsc na mapie Polski.*

- Kim były Orleńta Lwowskie, o co walczyli Polacy we Lwowie?
- Ile było powstań śląskich oraz jaki był ich skutek?
- Czy plebiscyt na Warmii i Mazurach zakończył się dla Polski pozytywnie?
- Po przyjeździe jakiego polityka do Poznania wybuchło powstanie wielkopolskie i jak się ono zakończyło?
- Co takiego wydarzyło się 15 VIII 1920 r. pod Warszawą oraz jak nazywamy to wydarzenie?

## Ogniwo wiążące

W czasie trwania wojny polsko-ukraińskiej o Galicję Wschodnią oraz w czasie wojny polsko-bolszewickiej, która decydowała o dalszym istnieniu Polski, na południu Polski, na terenie Śląska Cieszyńskiego dochodziło do starć z regularną armią czechosłowacką, a później zapadały polityczne decyzje dotyczące granic Polski i Czechosłowacji.

## Opracowanie nowego materiału

*Do opracowania tej części lekcji pomocna będzie praca z mapą Śląska Cieszyńskiego (np. H. Batorski, *Podział Śląska Cieszyńskiego*, [w:] *Atlas historyczny świata*, red. J. Wolski, wyd. 3, Warszawa–Wrocław 1992, s. 125).*

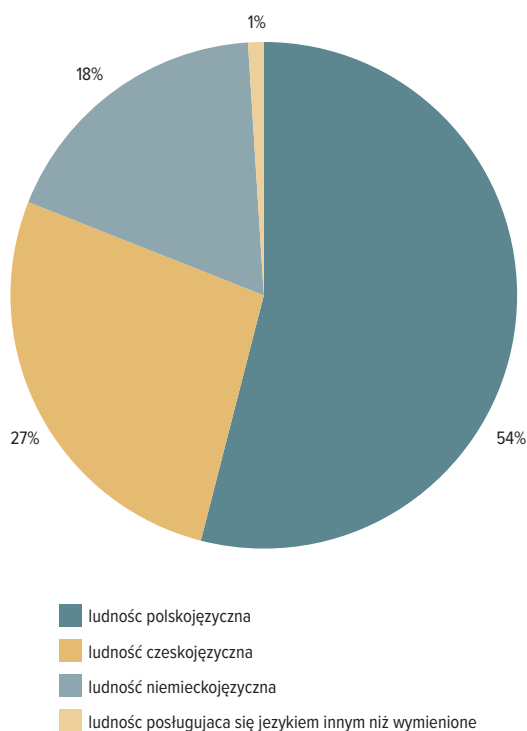
19 X 1918 r. na terenie dawnego Księstwa Cieszyńskiego powołano Radę Narodową Księstwa Cieszyńskiego z siedzibą w Cieszynie. Organ ten, podporządkowany później polskim organom w Krakowie, które przejmowały na terenie Galicji rządy z rąk austriackich, dążył do przyłączenia tych ziem do nowo powstającego państwa polskiego. Również Czesi odpowiedzieli na działania Polaków, tworząc 30 X 1918 r. Krajową Radę Narodową dla Śląska, która miała zająć się tworzeniem czeskich organów państwowych na terenie tzw. Śląska Austriackiego.

5 XI 1918 r. pomiędzy stronami polską i czeską doszło do podpisania porozumienia, które miało być tymczasowym rozwiązaniem sporu granicznego. Ustalenia te pozwoliły w miarę spokojnie prowadzić życie gospodarcze po obu stronach linii demarkacyjnej, nie były one jednak ostatecznym rozwiązaniem sporu granicznego. Według umowy miała go rozwiązać dwustronna komisja na zasadach etnicznych, co potwierdził również Ignacy Paderewski 4 I 1919 r. podczas przemówienia w Krakowie, kierując do delegatów Śląska Cieszyńskiego słowa: „Ludność polska Śląska Cieszyńskiego może być zupełnie spokojną. Na podstawie oświadczeń odpowiedzialnych mężów stanu państw koalicji mogę Was zapewnić, że kwestja Śląska Cieszyńskiego rozwiązana zostanie na zasadzie etnograficznej. Wszelkie fakta dokonane, które by się opierały na innej zasadzie, są i będą bez znaczenia. Gdyby Czesi chcieli zająć zbrojnie jakąkolwiek część Śląska Cieszyńskiego, nie wpłynie to wcale na ostateczne rozstrzygnięcie tej sprawy, a sami zaszkoiliby sobie wielce w opinii koalicji”<sup>7</sup>. Czescy działacze, na czele z Ferdynandem Pelcem<sup>8</sup>, byli przekonani,

<sup>7</sup> F.K. Latinik, dz. cyt., s. 39.

<sup>8</sup> Ferdinand Pelc (1876–1932) – jeden z liderów Rady Narodowej dla Śląska, w latach 1919–1927 pełnił rolę prezydenta Krajowej Komisji Rządzącej dla Śląska w Opawie, por. *Elektryczny słownik biograficzny Śląska Cieszyńskiego*, <https://katalog>

Wykres 1. Procentowy podział ludności na Śląsku Cieszyńskim w 1910 r. pod względem używanego języka



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: K. Piątkowski, dz. cyt., s. 75.

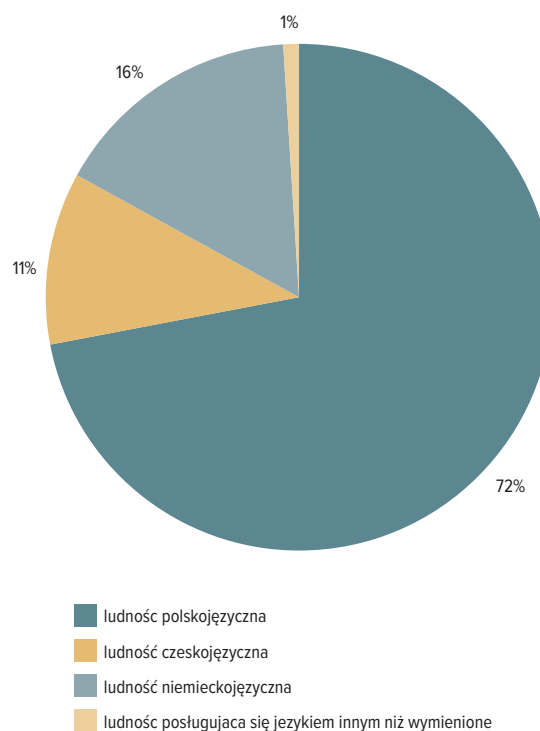
że zawarta umowa będzie obowiązywała wyłącznie przez kilka dni, aż do czasu wejścia w życie porozumienia zawartego pomiędzy „wodzami rewolucji czeskiej i polskiej”<sup>9</sup>.

Na terenie Śląska Cieszyńskiego, według spisu powszechnego z 1910 r., blisko 55% mieszkańców było polskojęzycznych, czeskojęzycznych było około 27%, a językiem niemieckim posługiwało się około 18%; pozostały odsetek ludności stanowiła w głównej mierze mniejszość żydowska. Wyłączając z tego spisu powiat polityczny frydecki, otrzymujemy następujący stosunek ludności: 72% ludność polskojęzyczna, 1% ludność czeskojęzyczna i 16% ludność niemieckojęzyczna. Wyniki te dobitnie świadczą, iż pomimo wielowiekowej przynależności tych terenów do obcych państw, oderwania od polskiej zwierzchności, nie nastąpiła tutaj asymilacja

<sup>9</sup> -sownik.kc-cieszyn.pl/document/79007 [dostęp: 6.01.2023].

<sup>9</sup> A. Przybylski, dz. cyt., s. 8.

Wykres 2. Procentowy podział ludności na Śląsku Cieszyńskim (z wyłączeniem powiatu frydeckiego) w 1910 r. pod względem używanego języka

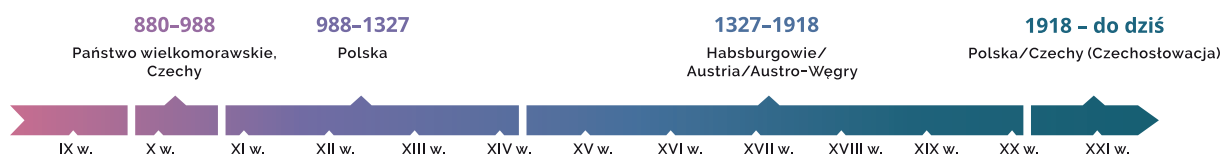


Źródło: Opracowanie własne na podstawie: K. Piątkowski, dz. cyt., s. 75.

polских mieszkańców, którzy zachowali swoją odrębność. Sytuacja ta była solidnym i mocnym kontrargumentem przeciw czeskim głosom o historycznej zwierzchności nad tymi terenami – pomimo wieluset lat poza terenem Rzeczypospolitej ludzie tutaj mieszkający nadal mówili w języku polskim<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> K. Piątkowski, *Stosunki narodowościowe w Księstwie Cieszyńskim*, Cieszyn 1918, s. 75. C.K. Centralna Komisja Statystyczna na arkuszach spisowych od 1880 roku podaje rubrykę „język potoczny” (por. D. Klimkiewicz, *Z polskiej propagandy spisowej na Śląsku Cieszyńskim (1880–1910)*, „Pamiętnik Cieszyński” 2003, t. 18, s. 45; K. Piątkowski, dz. cyt., s. 64), jednak niektórzy autorzy używają sformułowań „Polacy, Czesi, Niemcy” (por. K. Piątkowski, dz. cyt., s. 75; K. Nowak, *Polsko-czechosłowacki konflikt graniczny (1918–1920)*, [w:] *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*, t. VI, red. I. Panic, Cieszyn 2015, s. 17) lub też nawet używają zamiennie „Polacy – ludność polskojęzyczna, [...]” (por. K. Nowak, dz. cyt., s. 17, 26). Nie można

Wykres 3. Oś czasu przedstawiająca państwową przynależność Śląska Cieszyńskiego na przestrzeni wieków



Źródło: Opracowanie Aneta Młodawska, na podstawie: R. Michałowski, dz. cyt., s. 169; K. Polek, dz. cyt., s. 50; G. Labuda, dz. cyt., s. 22.

Argument etniczny	Argument gospodarczy	Argument historyczny
Większość mieszkańców Śląska Cieszyńskiego mówiła w języku polskim.	Według Czechów Zagłębie Karwińskie i kolej koszycko-bogumińska stanowiły o istnieniu państwa czechosłowackiego.	Księstwo Cieszyńskie przez znacznie dłuższy okres było zależne od Czech niż od Polski.
Argument przemawiający za: <i>Polską</i>	Argument przemawiający za: <i>Czechosłowacją</i>	Argument przemawiający za: <i>Czechosłowacją</i>

Północno-zachodnia część Śląska Cieszyńskiego obfituje w złoża węgla kamiennego, podstawowego paliwa kopalnego na początku XX wieku, dlatego ten region był tak ważny gospodarczo zarówno dla Czech, jak i dla Polski. Z Bogumina do Koszyc, które znajdowały się na Słowacji, biegła linia kolejowa, nad którą zarząd według umowy z 5 XI 1918 r. sprawowała strona polska. Czesi mieli więc utrudniony transport węgla i innych towarów z Zagłębia Karwińskiego, które stanowiło jeden z największych w ówczesnych Czechach ośrodków przemysłowych. Podnosili oni argument, iż przez brak kontroli nad linią koszycko-bogumińską zagrożony jest byt nowo powstałej Czechosłowacji.

Strona czeska wysuwała argumentację, iż ze względu na historyczną przynależność Księstwa Cieszyńskiego do Czech należałoby, mimo znaczącej przewagi ludności polskiej na tym terenie, włączyć Śląsk Cieszyński do Czechosłowacji. Przypomnijmy sobie historię przynależności państwowej tego regionu: przed początkiem istnienia państwa polskiego tereny te przynależały

do Czech, a być może wcześniej, bo od 880 roku do państwa wielkomorawskiego<sup>11</sup>, od około 988 roku Mieszko I opanował te tereny<sup>12</sup>, a Bolesław Chrobry około 1000 roku zdołał przyłączyć do Polski całe Morawy, i tak były one pod panowaniem polskim do XIV wieku<sup>13</sup>. W 1327 roku książę cieszyński Kazimierz I złożył hołd lenny królowi czeskiemu i Śląsk Cieszyński znalazł się pod panowaniem Czechów. W 1526 roku królem Czech został Ferdynand I Habsburg. Od tego okresu możemy generalnie mówić o habsburskim/austriackim panowaniu nad Śląskiem Cieszyńskim, które trwało aż do 1918 roku, kiedy to tereny Księstwa Cieszyńskiego zostały podzielone pomiędzy nowo powstałą Czechosłowację i Polskę.

**POLECENIE** – Po zapoznaniu się z trzema argumentami wysuwanymi przez Polskę oraz Czechosłowację uporządkuj je w formie tabeli i wskaż, na korzyść którego państwa one przemawiały.

mówić, że ludność niemieckojęzyczna to Niemcy, ponieważ takim samym językiem władali również Austriacy – to samo można odnieść do grup językowych czesko- i polskojęzycznych. Używanie języka np. polskiego nie jest przecież jednoznaczne z byciem Polakiem.

<sup>11</sup> R. Michałowski, *Historia powszechna. Średniowiecze*, Warszawa 2012, s. 169; K. Polek, *Państwo wielkomorawskie i jego sąsiedzi*, Kraków 1994, s. 50.

<sup>12</sup> G. Labuda, *Pierwsze państwo polskie*, Kraków 1989, s. 22.

<sup>13</sup> I. Panic, *Dzieje polityczne*, [w:] *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*, t. II, red. I. Panic, Cieszyn 2015, s. 31; pominięto bliiski sojusz księcia Mieszka Cieszyńskiego z królem Czech Waławem II, aby prościej zobrazować przebieg przynależności na osi czasu.



Od 11 XI 1918 r. idea powstania państwa polskiego zaczęła się materializować i dotknęła również Śląska Cieszyńskiego; pierwsze decyzje o przyłączeniu tego obszaru do Polski dotyczyły sfery wojskowej. 12 XI 1918 r. Józef Piłsudski wydał nakaz generałowi Roi, aby umocnił załogi i obsadę wojskową na Śląsku Cieszyńskim, a w późniejszym czasie obszar ten wszedł w skład wojskowego krakowskiego Okręgu Generalnego.

**POLECENIE** – *Na podstawie decyzji marszałka Piłsudskiego oraz przemówienia I.J. Paderewskiego z 4 I 1919 r. wyjaśnij, czego obawiali się oni ze strony Czechosłowacji.* (Na podstawie przemówienia Paderewskiego ogłoszonego w Krakowie i rozkazów Józefa Piłsudskiego można wywnioskować, że obawiali się oni napaści na Śląsk Cieszyński ze strony Czechosłowacji).

Na 26 I 1919 r. zaplanowano w Polsce przeprowadzenie wyborów powszechnych do Sejmu Ustawodawczego, które miały odbyć się również na terenach zarządzanych przez Polskę na podstawie umowy z 5 XI 1918 r. Decyzja o zorganizowaniu na spornym terenie wyborów nie podobała się władzom czeskim. Twierdziły one, że będzie to niejako plebiscyt na tych terenach i da to Polsce kolejny argument za ich całkowitym przejęciem.

Czeski rząd w Pradze 12 I 1919 r. wypowiedział Polsce umowę zawartą pomiędzy Radą Narodową Księstwa Cieszyńskiego a Radą Narodową dla Śląska, ponieważ według niego umowa ta zobowiązywała Radę Narodową dla Śląska, a nie rząd w Pradze. Wcześniej Rada Narodowa dla Śląska utraciła swoją suwerenną podmiotowość w kraju i stała się jedynie organem wykonawczym rządu centralnego, w przeciwieństwie do Rady Narodowej Księstwa Cieszyńskiego, która swoją mocną pozycję w kraju zajmowała aż do podziału Śląska Cieszyńskiego. Czeski rząd, mający poparcie Francji, liczył, że kwestia Śląska Cieszyńskiego zostanie rozpatrzona dla niego pozytywnie w trakcie trwania konferencji pokojowej. Działania te były początkiem błyskawicznego zaogniania się konfliktu. 21 I 1919 r. rząd czeski przesłał do Polski notę, w której domagał się wycofania z terenów Śląska Cieszyńskiego polskich wojsk.

Czeski rząd liczył na uzyskanie od ententy przyzwolenia na okupowanie spornych terenów z powodu „szerzącego się tam anarchizmu oraz bolszewizmu”. Nie uzyskawszy zgody ze strony sprzymierzonych na takie działanie, czeskie

władze uciekły się do wykorzystania przebywających w Pradze przedstawicieli wojsk sprzymierzonych. Dzień 23 I 1919 r. wyznaczono na początek napaści wojskowej na tereny Śląska Cieszyńskiego będące pod polskim zarządem. Data ta była zwieńczeniem opracowywanych przez Czechów od trzeciej dekady grudnia 1918 r. planów zajęcia tych terenów.

Polskimi oddziałami na terenie Śląska Cieszyńskiego dowodził płk F.K. Latinik. Jednak w związku z toczącymi się bojami na terenach wschodniej Galicji nawet te oddziały, które były zapowiadane w dniu 12 XI 1918 r. przez marszałka J. Piłsudskiego, nigdy nie dotarły. Obrona tych terenów była zorganizowana przez ochotników i milicję, zawodowych żołnierzy pod komendą płk. F.K. Latinika było bardzo mało. Czesi zaś za linią rozgraniczającą dysponowali około trzykrotnie większymi od polskich siłami, które składały się z zawodowych, regularnych oddziałów czeskich sformowanych jeszcze za czasów cesarstwa austro-węgierskiego.

**POLECENIE** – *Zapoznaj się z tekstem źródłowym, a następnie odpowiedz na pytania:*

- Kiedy rozpoczęła się wojna z Czechosłowacją?
- Jakie warunki stawiali Czesi oraz jakie tereny chcieli oni zająć? Skorzystaj z mapy.
- Czy Czesi twierdzili, że zajmą te tereny na stałe?

### Zamiar obsadzenia Śląska przez Czechów

Dziś dnia 23. b. m. o godz. 10 ½. Przed południem zjawilo się w Radzie Narodowej czterech oficerów koalicyi, przybyłych z Mor. Ostrawy i zażądało rozmowy z brygadierem p. Latinikiem. Gdy tenże nadszedł, oznajmili mu, żeby do dwóch godzin dał oświadczenie czy wojsko polskie opuści dobrowolnie Śląsk Cieszyński, gdyż wojska koalicyi (czeskie) mają zamiar dziś jeszcze obsadzić Śląsk aż do Białki [Białka – rzeka przepływająca przez obecną Bielsko-Białą – przyp. autora]. Okupacya ta nie przesądza, według ich oświadczenia, ostatecznego uregulowania sprawy na rzecz Polaków.

Rada Narodowa doniosła o tem natychmiast prezydentowi ministrów p. Paderewskiemu i prosiła o interwencyę.

Dziś, t.j. 23. b.m., aresztowali Czesi w Orłowej ks. prof. Brzuskę i dyrektora Piątkowskiego, w Łazach zaś inżyniera Sykałę i jego żonę.

Godz. ¾ 2. Po poł. od Piłsudskiego i Paderewskiego nadszedł z Warszawy telegram: Bronić się; rzekomych oficerów koalicji odstawić żywcem do Warszawy.

Z Krakowa donoszą, że francuski generał Barthelemy wysłał rozkaz do Mor. Ostrawy, żeby komenda wstrzymała się od kroków nieprzyjacielskich.

Z Bogumina dworca donoszą, że tamtejsza czeska załoga została rozbrojona<sup>14</sup>.

*W tym momencie, aby uczniowie samodzielnie zapoznali się z przebiegiem działań wojennych, należy przeprowadzić ćwiczenie 1, a następnie w celu sprawdzenia poprawności ich pracy wspólnie omówić całe zadanie. Po sprawdzeniu ćwiczenia uczniowie zostaną poproszeni o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:*

- Czy działania zbrojne rozpoczęły się przed czy po wizycie delegacji u płk. F.K. Latinika?
- Czy w samym Cieszynie Czesi napotkali jakiś opór ze strony polskich wojsk?
- Do jakiego miasta doszły wojska czeskie, gdzie rozegrały się losy obrony Śląska Cieszyńskiego?<sup>15</sup>

Polskie dowództwo zarządziło odwrót wojsk już w dniu 27 stycznia, aby zająć lepsze pozycje obronne na zachodnim brzegu Wisły. Czechom udało się przekroczyć rzekę w okolicach Ustroń, jednak to pod Skoczowem trwała obrona, która zawiązała większość wojsk obu stron i która to decydowała, zdaniem płk. F.K. Latinika, o losach całej obrony. Walki pod Skoczowem trwały od 28 do 30 I 1919 r., kiedy to Czesi zaprzestali walk, do czego zmusiła ich ententa; w tym samym czasie polskie oddziały rozpoczynały przygotowania do odwrotu na drugą stronę rzeki.

Sprawa Śląska Cieszyńskiego nabrała charakteru międzynarodowego. Zaczęła być

poruszana na obradującej w Paryżu konferencji pokojowej, gdzie czeska i polska strona przetrzały się nawzajem winą za rozpoczęcie konfliktu zbrojnego. Żądania terytorialne Czechów, jak i Polaków zmieniały się wraz z trwaniem rozmów pokojowych. Wstępnie jednak ustalono, że Czesi tymczasowo przejmą kontrolę nad terenami na północ od Cieszyna, a Polacy na południe. Minimum, jakiego żądali Czesi, to granica na rzece Olzie wraz z cieszyńskim zachodnim dworcem kolejowym, a przede wszystkim swobodny dostęp do zagłębia węglowego i linii kolejowej. Polacy proponowali poparcie Czechów w uzyskaniu części Górnego Śląska w zamian za cały Śląsk Cieszyński. Ostatecznie zdecydowano się przeprowadzić plebiscyt na spornych terenach.

Datę głosowania plebiscytowego wielokrotnie przekładano; trwała bardzo zacięta kampania agitacyjna ze strony Polski i ze strony Czech. Zdecydowano, że plebiscyt musi odbyć się do dnia 2 VII 1920 r. Polska w tym czasie walczyła z nawałą Armii Czerwonej, nie dysponowano środkami, aby móc sprawnie prowadzić kampanię na rzecz plebiscytu. Premier Władysław Grabski na konferencji pokojowej w Spa złożył więc notę, iż Polska poddaje się arbitralnemu podziałowi Śląska Cieszyńskiego, czyli decyzji ententy bez przeprowadzenia plebiscytu. Podzielono Śląsk Cieszyński generalnie wzdłuż rzeki Olzy, przydzielając Czechosłowacji to, czego chciała; Polska nie otrzymała nawet minimum swoich żądań. W czechosłowackiej części Śląska Cieszyńskiego 48,6% ogółu mieszkańców stanowiła ludność polskojęzyczna. Polska poniosła porażkę, za którą wzięła rewanż w 1938 roku, zajmując tak zwane Zaolzie.

## Rekapitulacja pierwotna

*Aby ułatwić uczniom zrozumienie tematu oraz przeprowadzić z nimi rekapitulację pierwotną, przewidziano przeprowadzenie ćwiczenia nr 2, które w razie braku czasu na zajęciach może zostać potraktowane jako praca domowa. Zadanie to ułatwi uczniom zrozumienie, jak wydarzenia z innej części Polski wpływały na sytuację na Śląsku Cieszyńskim. Inne pytania, które mogą zostać użyte w ramach rekapitulacji pierwotnej, to:*

<sup>14</sup> „Gwiazdka Cieszyńska” 1919, nr 7, s. 1.

<sup>15</sup> Uczniowie mogą mieć problem z odpowiedzią na to pytanie, ponieważ mogą odebrać sformułowanie z ćwiczenia 1 pkt 5 jako subiektywną opinię płk. Springwalda dotyczącą bitwy skoczowskiej; podczas omawiania ćwiczenia należy zwrócić uwagę uczniów na znaczenie bitwy pod Skoczowem.

- Kto stanowił większość językową na Śląsku Cieszyńskim przed 23 I 1919 r.?
- Jak nazywały się polski i czechosłowacki organ państwowy zarządzający na terenie Śląska Cieszyńskiego?
- Jak nazywał się dowodzący polską obroną na Śląsku Cieszyńskim?
- W jakim okresie trwała wojna z Czechosłowacją? Ile trwało to dni?
- Bitwą pod jaką miejscowością zakończyła się wojna?
- W jaki ostateczny sposób uformowała się granica z Czechosłowacją na Śląsku Cieszyńskim? Czy ten podział był korzystny dla Polski?

## Ćwiczenia

### Ćwiczenie 1

Korzystając z materiałów źródłowych, przyporządkuj do pól na mapie miejsca, gdzie odbywały się wymienione wydarzenia.

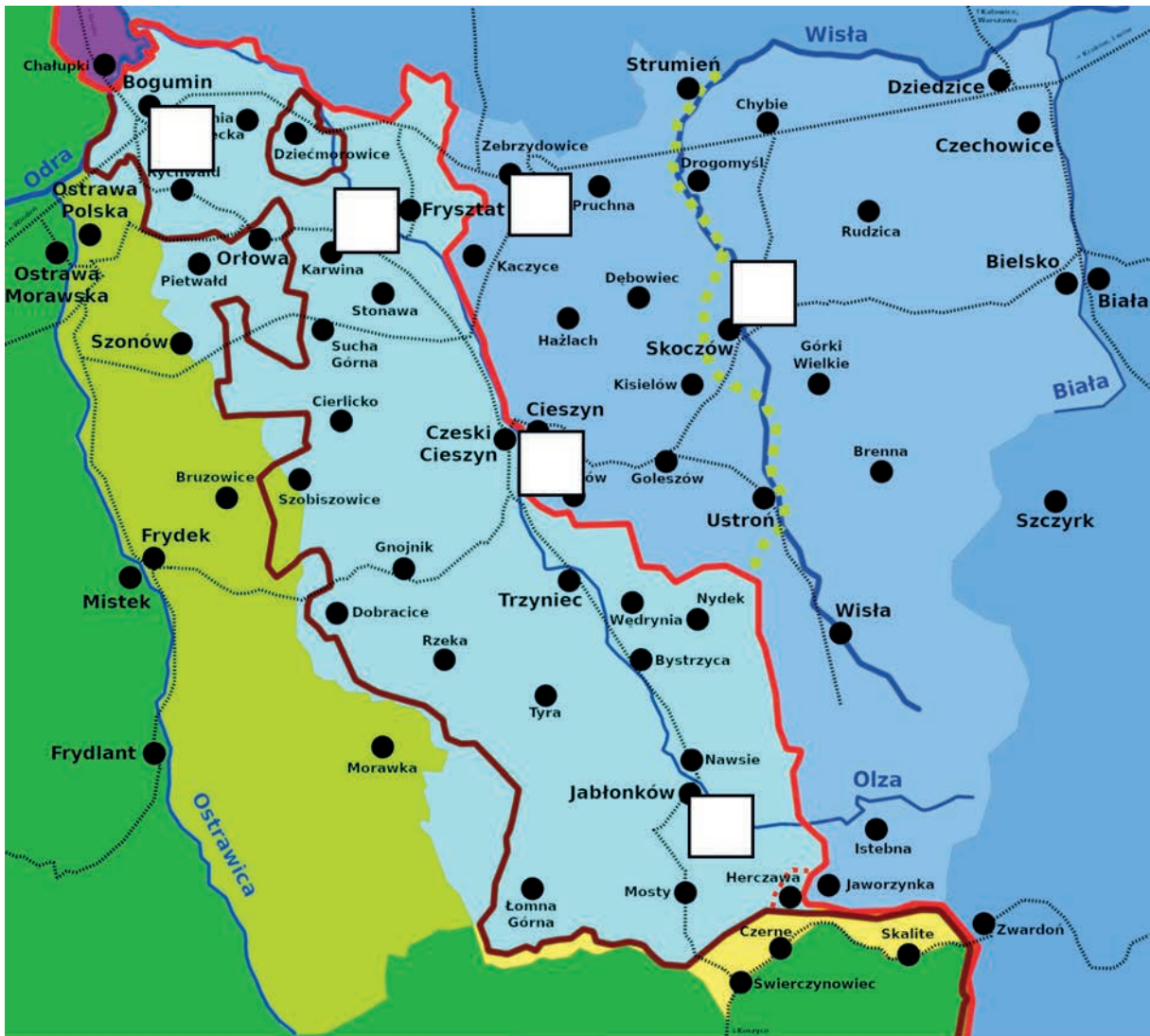
Materiały źródłowe:

Lp.	Data	Opis wydarzeń (pisownia oryginalna)
1	23 I 1919 r.	Jeszcze przed zjawieniem się delegacji czesko-koalicyjnej w Cieszynie, bo o godzinie 8-mej minut 30 rano, rozpoczęli Czesi walkę z naszymi placówkami, wysuniętymi na zachód od Bogumina.
2	24 I 1919 r.	Po krótkiej walce z cofającymi się polskimi oddziałami zajęli Czesi dworzec kolejowy Karwina, rankiem przed 7-mą godziną.
2.1	24 I 1919 r.	Pluton ppor. Krystka uszkodził jeszcze na czas progi i szyny toru kolejowego i zabarykadował tunel. [...] Czesi naprawiwszy przez noc tor kolejowy i usunąwszy barykady z tunelu, podsunęli się dopiero 24 stycznia rano do Jabłonkowa.
3	26 I 1919 r.	[...] powtórzyli Czesi natarcie 26-go wcześniej rano [...] Rozbiły one doszczętnie słabe siły Hallera, rozdzielone na 3–4 km długiej linii obronnej. Bohaterski kpt. Haller padł bohaterską śmiercią na placu boju u wyloty Małych Kończyc [miejscowość położona obok Zebrzydowic – przyp. autora] w chwili, gdy swych cofających się rozbitków starał się do dalszego oporu zgromadzić.
4	27 I 1919 r.	Tego samego dnia t. j. 27-go przedpołudniem, wykonały wojska czeskie generalny atak na Cieszyn, który opróżniony z polskich wojsk ubiegłej nocy trafił w próżnię. Zajęto więc stolicę śląską bez krwi przelewu [...].
5	30 I 1919 r.	Z huku dział wnioskował płk. Springwald już o godzinie 8-mej rano, że pod Skoczowem rozstrzyga się los obrony [...].

Źródło: F.K. Latinik, dz. cyt., s. 47–77.

### Ćwiczenie 2

Ćwiczenie mające na celu zobrazowanie uczniowi ciągu przyczynowo-skutkowego, który miał wpływ na liczebność polskich wojsk na terenie Śląska Cieszyńskiego; zależności między planowaną datą wyborów do Sejmu II RP a wybuchem wojny z Czechosłowacją; beznadziejnej sytuacji Polski związanej z wojną przeciwko bolszewikom w momencie podjęcia decyzji przez rząd o wycofaniu się z plebiscytu na terenie Śląska Cieszyńskiego.



Poland	<span style="color: blue;">■</span>	Polska
Czechoslovakia (now Czech Republic)	<span style="color: green;">■</span>	Czechosłowacja (obecnie Czechy)
Germany (Poland from 1945)	<span style="color: purple;">■</span>	Niemcy (od 1945 Polska)
Polish part of Cieszyn Silesia (now)	<span style="color: lightblue;">■</span>	Polska część Śląska Cieszyńskiego (współcześnie)
Czech part of Cieszyn Silesia (now)	<span style="color: lightgreen;">■</span>	Czeska część Śląska Cieszyńskiego (współcześnie)
Border from the agreement of November 5, 1918	<span style="color: red;">—</span>	Granica z porozumienia 5 XI 1918
Border 28.08.1920(*) - 02.10.1938, and since 09.05.1945	<span style="color: orange;">—</span>	Granica od 28 VII 1920(*) do 2 X 1938 i od 9 V 1945
Incorporated to Poland in October 1938 (with later border corrections)	<span style="color: lightblue;">■</span>	Ziemie przyłączone do Polski w październiku 1938 (wraz z późniejszymi korektami)
Part of Slovakia taken over on 25.10.1938	<span style="color: yellow;">■</span>	Część Słowacji zajęta 25 X 1938
Main rivers	<span style="color: blue;">—</span>	Główne rzeki
Railways at the time of the conflict	<span style="color: grey;">—</span>	Linie kolejowe w dobie konfliktu
Maximal extent of the Czech offensive 28-30.01.1919	<span style="color: yellow;">■</span>	Maksymalny zasięg ofensywy czeskiej 28-30 I 1919
(*) apart from Herczawa (to Czechoslovakia on 20.06.1924)		(*) oprócz Herczawy (do Czechosłowacji 20 VI 1924)

Źródło: Wikimedia Commons, edycja własna.

Korzystając z podręcznika, własnej wiedzy oraz wiadomości z bieżącej lekcji, uzupełnij tabelę, wpisując brakującą datę lub wydarzenie, a następnie umieść cyfrę zdarzenia na osi czasu. Jako przykład wykorzystaj pierwsze zdarzenie.

Lp.	Data	Wydarzenie
1	od 14 II 1919 r. do 18 X 1920 r.	Wojna polsko-bolszewicka
2		Wojna polsko-czechosłowacka
3	26 I 1919 r.	
4		Obrona Lwowa
5		Planowana data wyborów na Śląsku Cieszyńskim



## Bibliografia

Choraży Ewa, Konieczka-Słiwińska Danuta, Roszak Stanisław, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008.

*Elektroniczny słownik biograficzny Śląska Cieszyńskiego*, <https://katalog-sloownik.kc-cieszyn.pl/document/79007> [dostęp: 6.01.2023].

„Gwiazdka Cieszyńska” 1919, nr 7.

Kacprzak Izabela, *Polsko-czeskie starcie o „dług terytorialny”. PiS traktuje tę kwestię poważnie*, „Rzeczpospolita”, publikacja:7.09.2022, <https://www.rp.pl/polityka/art37012151-polsko-czeskie-starcie-o-dlug-terytorialny-pis-traktuje-te-kwestie-powaznie> [dostęp: 25.11.2022].

Klimkiewicz Daniela, *Z polskiej propagandy spisowej na Śląsku Cieszyńskim (1880–1910)*, „Pamiętnik Cieszyński” 2003, t. 18, s. 45–51.

Łabuda Gerard, *Pierwsze państwo polskie*, Kraków 1989.

Latinik Franciszek Ksawery, *Walka o Śląsk Cieszyński w r. 1919*, Cieszyn 1934.

Michałowski Roman, *Historia powszechna. Średniowiecze*, Warszawa 2012.

Nowak Krzysztof, *Polsko-czechosłowacki konflikt graniczny (1918–1920)*, [w:] *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*, t. VI, red. I. Panic, Cieszyn 2015, s. 15–66.

Panic Idzi, *Dzieje polityczne*, [w:] *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*, t. II, red. I. Panic, Cieszyn 2015, s. 29–190.

Piątkowski Kazimierz, *Stosunki narodowościowe w Księstwie Cieszyńskim*, Cieszyn 1918.

Polek Krzysztof, *Państwo wielkomorawskie i jego sąsiedzi*, Kraków 1994.

Przybylski Adam, *Walka o Śląsk Cieszyński w styczniu 1919 roku*, Warszawa 1932.

Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego, według reformy 2017/2018, szkoła podstawowa (4–8), historia.

Zgórniak Marian, *Franciszek Ksawery Latinik*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XVI, Wrocław 1971.

**Eryk Witas** – absolwent studiów pierwszego stopnia na kierunku historia, student studiów drugiego stopnia na historii na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (dawniej Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie). W kręgu jego zainteresowań leży historia rodzinnej Żywiecczyny oraz historia epidemii chorób zakaźnych na przykładach konkretnych miast.

e-mail: ewitas12@wp.pl

## Archiwalna fotografia w edukacji uczniów szkół podstawowych

Narodowe Archiwum Cyfrowe (NAC) od początku swojej działalności zajmuje się zabezpieczaniem, przechowywaniem, digitalizacją i udostępnianiem zasobu, w którym oprócz fotografii znajdują się także filmy i nagrania dźwiękowe. Zbiory zdjęć przechowywane wiecześnie na oryginalnych nośnikach – negatywach (również szklanych) są systematycznie skanowane i udostępniane online, tak aby mogły dotrzeć do szerokiego grona odbiorców. Digitalizacja fotografii stwarza bogate możliwości dla dydaktyki historii. Kopie cyfrowe archiwalnej fotografii ułatwiają przekazanie uczniowi wiedzy o przeszłości, a co najważniejsze – mogą również stać się przyczynkiem do rozwijania historycznej pasji.

Skorzystanie z serwisu *Szukaj w Archiwach* jest bezpłatne. Po wejściu na stronę [www.szukajwarchiwach.gov.pl](http://www.szukajwarchiwach.gov.pl)<sup>1</sup> z listy różnych archiwów<sup>2</sup> użytkownik może wybrać Narodowe Archiwum Cyfrowe. Następnie po kliknięciu w odnośnik „Lista zespołów” odbiorca zyskuje dostęp do zbiorów dostępnych online. Serwis umożliwia darmowe przeglądanie oraz pobieranie zdigitalizowanych fotografii w rozdzielczości 300 dpi do wydruku maksymalnie w formacie A4. Dla uczniów szkół podstawowych serwis może być przydatny na przykład do przygotowania prezentacji na lekcję lub do pogłębienia wiedzy na dowolny temat z historii XX wieku i niektórych

zagadnień XIX wieku. Baza zdjęć Narodowego Archiwum Cyfrowego dostępna na [szukajwarchiwach.gov.pl](http://szukajwarchiwach.gov.pl) może inspirować nauczycieli do tworzenia interesujących lekcji historii oraz języka polskiego lub nauczania początkowego. Wiele fotografii wspaniale ilustruje tematy podstawy programowej; zapoznanie się z nimi pomoże uczniowi lepiej zapamiętać problematykę lekcji. Kopie cyfrowe dają możliwość tworzenia licznych materiałów dydaktycznych: plansz z fotografiami, kart pracy, infografik itp. Wszystkie dostępne skany w serwisie można oglądać bezpłatnie bez rejestracji. Zdjęcia, które posiadają adnotację „Domena publiczna” lub „Prawa należą do archiwum”, można swobodnie pobierać i wykorzystywać ponownie na różnych polach eksploatacji.

Narodowe Archiwum Cyfrowe prowadzi bezpłatne lekcje archiwalne, na których prezentowane są zdjęcia z zasobu o doniosłym znaczeniu dla historii i kultury Ojczyzny. Uczestnicy zajęć uczą się samodzielnie eksplorować archiwalny zasób, korzystając ze strony [szukajwarchiwach.gov.pl](http://szukajwarchiwach.gov.pl). Na zajęciach uczniowie wnikliwie oglądają archiwalia, mają możliwość poznania szczegółów życia codziennego w minionych epokach, przyjrzenia się uwiecznionemu na fotografiach polskiemu folklorowi oraz tradycjom czy też architekturze. Lekcje nawiązują do podstawy programowej. Dla I etapu edukacyjnego proponujemy temat pt. *Poznajemy tajemnice Narodowego Archiwum Cyfrowego*, w którym opowiadamy o pamiątkach przeszłości, roli archiwów oraz

<sup>1</sup> [www.szukajwarchiwach.gov.pl](http://www.szukajwarchiwach.gov.pl) [dostęp: 21.09.2023].

<sup>2</sup> W serwisie *Szukaj w Archiwach* znajdują się także niektóre archiwa kościelne.



Uroczystość poświęcenia kamienia węgielnego pod budowę Instytutu Radowego im. Marii Skłodowskiej-Curie.  
Źródło: NAC

pokazujemy uczniom najbardziej interesujące fotografie z zasobu. W następnej kolejności odbywa się warsztat plastyczny. Uczestnicy wykonują zakładki do książek lub magnesy z wykorzystaniem kopii cyfrowych archiwalnej fotografii. Podobne lekcje archiwalne poszerzone o naukę korzystania z serwisu *Szukaj w Archiwach* są organizowane dla klas czwartych. Oferta dla II etapu edukacyjnego składa się z bloków tematycznych, w każdym znajdują się po 2 tematy. Nauczyciel może wybrać zajęcia *Warszawa – historia miasta zarejestrowana na fotografiach Narodowego Archiwum Cyfrowego* lub *Podróż dookoła świata z NAC z bloku „Źródła historyczne w Narodowym Archiwum Cyfrowym”*. Dostępne są również tematy: *II Rzeczpospolita Polska na fotografiach Narodowego Archiwum Cyfrowego* lub *Ważne wynalazki XX wieku na fotografiach Narodowego Archiwum Cyfrowego z bloku „Dwudziestolecie międzywojenne w obiektywie Narodowego Archiwum Cyfrowego”*.

Oto kilka przykładów fotografii z uwolnionymi prawami autorskimi, które nawiązują do tematów podstawy programowej historii szkoły podstawowej.

1. Do tematu klasy IV „Postacie i wydarzenia o doniosłym znaczeniu dla kształtowania polskiej tożsamości kulturowej” możemy zaproponować szeroki wybór zdjęć:
  - a. Józefa Piłsudskiego: 3/1/0/6/2943<sup>3</sup> – 11 fotografii z obchodów Święta Niepodległości na placu Saskim w Warszawie,
  - b. Marii Skłodowskiej-Curie: 3/1/0/10/813 – 5 zdjęć z uroczystości poświęcenia kamienia węgielnego pod budowę Instytutu Radowego im. Marii Skłodowskiej-Curie,
  - c. Eugeniusza Kwiatkowskiego: 3/1/0/2/2143, 3/1/0/2/2144 – 2 fotografie sytuacyjne z epoki.
2. Do tematu dla klasy VII „Społeczeństwo i gospodarka II Rzeczypospolitej” w poszczególnych aspektach tematu proponujemy wykorzystać:

<sup>3</sup> Numer sygnatury można przepisać do wyszukiwarki na stronie: <https://www.szukajwarchiwach.gov.pl/web/narodowe-archiwum-cyfrowe>, następnie użytkownik ma możliwość darmowego obejrzenia i pobrania zdjęć.



Uroczystość „srebrnego wesela” kapitana Eustazego Borkowskiego i jego żony Wilhelminy na statku MS Batory.  
Źródło: NAC

- a. w aspekcie „społeczna struktura państwa”: 3/1/0/12/300 (Łemkowie), 3/1/0/12/391 (Huculi) – zdjęcia grup etnicznych,
- b. w aspekcie „osiągnięcia gospodarcze II RP”: 3/1/0/8/5101, 3/1/0/8/37 – fotografie polskich transatlantyków, 3/1/0/8/4692/6 – budowa portu w Gdyni, 3/1/0/8/1942 – fabryka w Niedomicach jako element Centralnego Okręgu Przemysłowego.

Zdjęcia, które wymieniłam powyżej, pochodzą z zespołu „Koncern Ilustrowany Kurier Codzienny – Archiwum Ilustracji”. Założycielem i właścicielem koncernu wydawniczego był Marian Dąbrowski. Redakcja mieściła się w krakowskim Pałacu Spiskim, który później był nazywany „Pałacem Prasy”<sup>4</sup>. Głównym wydawanym tytułem był dziennik „Ilustrowany Kurier Codzienny”

wraz z dodatkami, takimi jak m.in. „Kurier Radiowy”, „Kurier Filmowy”, „Kurier Kobiety”<sup>5</sup>. W skład zespołu archiwalnego zasobu Narodowego Archiwum Cyfrowego wchodziły negatywy fotografii opublikowanych w prasie. Pierwszy numer „Ilustrowanego Kuriera Codziennego” z ilustracją w formie fotografii został wydany w maju 1925 roku<sup>6</sup>. Ponadto koncern wydawał tygodnik „Światowid”, który od pierwszego numeru opublikowanego w sierpniu 1924 roku składał się niemal wyłącznie z fotografii<sup>7</sup>. Najmłodsze fotografie z tego zespołu są datowane na 1939 rok, gdy na przełomie września i października redakcja została przejęta przez władze hitlerowskie<sup>8</sup>. Współcześnie ocalałe ze zniszczeń II wojny światowej fotografie z Archiwum Ilustracji Ilustrowanego Kuriera Codziennego mogą na nowo cieszyć oko odbiorcy.

<sup>4</sup> A. Bańdo, „Ilustrowany Kurier Codzienny” w setną rocznicę powstania (historia uzupełniona na tle wyników badań z ostatniego dziesięciolecia), „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2011, t. 9, s. 65–67.

<sup>5</sup> Tamże, s. 79.

<sup>6</sup> „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1925, nr 120 (2 V).

<sup>7</sup> „Światowid. Ilustrowany kurier tygodniowy” 1924, nr 1 (9 VIII).

<sup>8</sup> A. Bańdo, dz. cyt., s. 83.



Godne polecenia są również publikacje mające na celu popularyzację najciekawszych archiwaliów. Wszystkie są dostępne na stronie [www.nac.gov.pl](http://www.nac.gov.pl) w zakładce „Edukacja – albumy i publikacje NAC”<sup>9</sup>. W przygotowaniu lekcji szkolnych warto zwrócić uwagę na wszystkie dostępne tytuły, poniżej przybliżam trzy z nich.

### 1. *100 × 100*

Jest to szczególne wydawnictwo Narodowego Archiwum Cyfrowego, które powstało z okazji setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Po wstępnych kwerendach archiwalnych wyboru zdjęć dokonali internauci. W albumie znalazły się fotografie z trzech zespołów archiwalnych: „Archiwum Fotograficzne Henryka Poddębskiego”, „Archiwum fotograficzne Narcyza Witczaka-Witaczyńskiego” oraz „KoncERN Ilustrowany Kurier Codzienny – Archiwum Ilustracji”, łącznie sto fotografii prezentujących najwspanialsze zdjęcia z terytorium II Rzeczypospolitej. To właśnie na kartach tej książki znajdziemy fotografie ilustrujące dumę polskiego dziedzictwa narodowego. Wszystkie zdjęcia są ułożone kategoriami: życie codzienne, krajobraz, kultura, przemysł, sport, obyczaje, dzieci i młodzież, wojsko, nauka<sup>10</sup>.

### 2. *Warszawa Siemaszki*

Album zawiera zbiór fotografii powojennej Warszawy wybranych spośród kolekcji liczącej sześć tysięcy negatywów Zbyszka Siemaszki, syna uznanego fotografa wileńskiego Leonarda Siemaszki. Część zdjęć ilustruje odbudowę stolicy od roku 1946<sup>11</sup>, odbiorca może obejrzeć również budowę takich obiektów jak warszawska rotunda czy most Gdański<sup>12</sup>. Bardzo interesujące dla uczniów mogą okazać się fotografie życia codziennego Warszawy w latach 50. Fotograf pozostawił w swojej spuściźnie zdjęcia będące okazją

do przeniesienia się w czasie do m.in. Parku Kultury w Powsinie, do Centralnych Domów Towarowych, kawiarni Lajkonik czy też na odkryte baseny Legii<sup>13</sup>.

### 3. *PRL Grażyny Rutowskiej*

Fotografie lat 60., 70. i 80. XX wieku z tego albumu są źródłem wiedzy na temat życia w różnych rejonach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Uczeń, oglądając je, może pozyskać wiedzę z zakresu m.in. motoryzacji, urbanistyki, historii reklamy czy ubioru<sup>14</sup>.

Jeszcze raz serdecznie zachęcam do zapoznania się z bogatym zasobem Narodowego Archiwum Cyfrowego i do wykorzystywania go na co dzień w edukacji. Niech lekcje będą dla uczniów okazją do zobaczenia historii na własne oczy, dzięki zdigitalizowanym i łatwo dostępnym fotografiom z narodowego zasobu archiwalnego.

## Bibliografia

### Źródła

„Ilustrowany Kurier Codzienny” 1925, nr 120 (2 V)  
„Światowid. Ilustrowany kurier tygodniowy” 1924, nr 1 (9 VIII)

Fotografie ze zbiorów NAC, sygnatury:

3/1/0/2/2943  
3/1/0/10/813  
3/1/0/2/2143  
3/1/0/2/2144  
3/1/0/12/300  
3/1/0/12/391  
3/1/0/8/5101  
3/1/0/8/37  
3/1/0/8/4692/6  
3/1/0/8/1942

### Opracowania

Bańdo Adam, „*Ilustrowany Kurier Codzienny*” w setną rocznicę powstania (historia uzupełniona na tle

<sup>9</sup> <https://www.nac.gov.pl/wiedza-i-edukacja/archiwalna-biblioteka-cyfrowa> [dostęp: 21.09.2023].

<sup>10</sup> *100 x 100. Sto zdjęć z okazji stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości*, red. M. Porajska-Hałka, Warszawa 2018, s. 8.

<sup>11</sup> K. Kalisz, *Warszawa Siemaszki. Fotografie z Narodowego Archiwum Cyfrowego*, wyd. II, Warszawa 2022, s. 17.

<sup>12</sup> Tamże, s. 31–32.

<sup>13</sup> Tamże, s. 111–121.

<sup>14</sup> Ł. Karolewski, *PRL Grażyny Rutowskiej. Fotografie z Narodowego Archiwum Cyfrowego*, Warszawa 2015 [?], s. 13–14.

wyników badań z ostatniego dziesięciolecia), „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2011, t. 9, s. 65–84

Kalisz Katarzyna, *Warszawa Siemaszki. Fotografie z Narodowego Archiwum Cyfrowego*, wyd. II, Warszawa 2022

Karolewski Łukasz, *PRL Grażyny Rutowskiej. Fotografie z Narodowego Archiwum Cyfrowego*, Warszawa 2015

*100 × 100. Sto zdjęć z okazji stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości*, red. Maria Pojarska-Hałka, Warszawa 2018

### Materiały online

[www.szukajwarchiwach.gov.pl](http://www.szukajwarchiwach.gov.pl) [dostęp: 21.09.2023]  
<https://www.nac.gov.pl/wiedza-i-edukacja/archiwalna-biblioteka-cyfrowa> [dostęp: 21.09.2023]

**Dorota Bienkowska** – specjalista ds. projektów edukacyjnych w Narodowym Archiwum Cyfrowym. Zainteresowania badawcze: archiwalna fotografia, historia Warszawy.  
 e-mail: dorota.bienkowska@nac.gov.pl

## Źródła archiwalne w materiałach edukacyjnych

### Archiwum Państwowe w Opolu jako miejsce edukacji historycznej – podsumowanie ostatnich 10 lat działalności

Funkcja edukacyjna archiwów rozumiana jest jako zespół zadań stojących przed placówkami archiwalnymi, mających na celu poszerzenie zakresu wiadomości, podnoszenie poziomu umiejętności i kształtowanie pożądanych postaw społeczeństwa za pośrednictwem określonych zadań. Funkcja ta obejmuje zarówno działania skierowane do dzieci, młodzieży uczącej się, jak i dorosłych – archiwistów oraz osób niezwiązanych z tą profesją. Funkcję edukacyjną archiwów można rozumieć bardzo szeroko jako wszechstronne oddziaływanie na społeczeństwo<sup>1</sup>.

Funkcja edukacyjna, podobnie jak inne funkcje wykonywane przez archiwa, zmieniała się na przestrzeni lat. Dawniej pod określeniem tym kryła się praca kulturalno-oświatowa lub popularyzatorska, a jej podstawowym celem było rozpowszechnianie informacji o archiwum i jego zasobie oraz przybliżanie historii regionalnej<sup>2</sup>.

Współcześnie realizowanie funkcji edukacyjnej polega na „budowaniu świadomości czy

kultury historycznej”, a także „umiejętności obserwacji, myślenia, zmysłu krytycznego, ciekawości naukowej”. Archiwiści wychodzą na zewnątrz miejsc, w których pracują, aby poprzez kontakt z ludźmi, wykorzystując różne formy pracy, kształtować wśród społeczeństwa postawy otwartości, ciekawości świata i jego przeszłości<sup>3</sup>. Działalność edukacyjna to świadome i aktywne uczestnictwo archiwów w „nauczaniu dla świata”<sup>4</sup>. To także zorganizowane działania zmierzające do podwyższenia poziomu wiedzy i świadomości wybranej grupy ludzi z zakresu określonej dziedziny, za pośrednictwem różnorodnych form edukacyjnych. Działalność edukacyjna polega na otwieraniu się na różnego rodzaju odbiorców, aby zaangażować ich i zainspirować do odkrywania i rozumienia historii, sztuki, nauki i kultury oraz świadomości obywatelskiej. Ponadto edukacyjnym zadaniem archiwów jest informowanie społeczeństwa, jakie dokumenty są przechowywane w zasobach archiwalnych, oraz nauczenie obywateli, jak z nich korzystać<sup>5</sup>.

Działalność edukacyjna jest postrzegana jako jedna z głównych, obok gromadzenia, opracowywania i udostępniania, form pracy archiwistów.

<sup>1</sup> A. Rosa, *Funkcja edukacyjna archiwów*, Warszawa 2012, s. 9.

<sup>2</sup> W. Chorążyczewski, *Archiwista przyszłości – edukator i autopromotor w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Archiwa w nowoczesnym społeczeństwie. Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich, Olsztyn 6–8 września 2007 r.*, red. J. Poraziński i K. Strykowski, Warszawa 2008, s. 49.

<sup>3</sup> Tamże, s. 51.

<sup>4</sup> A. Rosa, dz. cyt., s. 29–30.

<sup>5</sup> Tamże, s. 32.

Archiwum to instytucja gromadząca i chroniąca dorobek dziedzictwa kulturowego, ale też placówka umożliwiająca bezpośredni kontakt ze źródłem historycznym<sup>6</sup>.

Głównym celem działalności edukacyjnej archiwów prowadzonej w odniesieniu do dzieci i młodzieży uczęszczających do szkół jest pomoc w nauczaniu, a także przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy z tekstem źródłowym, zaznajomienie ich z dziedzictwem kulturowym i zabytkami piśmiennictwa<sup>7</sup>. Działalność ta powinna odbywać się w ścisłej współpracy ze szkołami poprzez udostępnianie przechowywanych archiwaliów nauczycielom i uczniom w postaci materiałów dydaktycznych, a także organizowanie wystaw, przygotowywanie lekcji archiwalnych w archiwum lub szkole oraz wydawanie publikacji o tematyce archiwalnej<sup>8</sup>.

Działalność edukacyjna Archiwum Państwowego w Opolu w ciągu ostatnich 10 lat przybierała różne formy i kierowana była do różnego typu odbiorców. Najbardziej wymagającym przykładem przedsięwzięć edukacyjnych były wydarzenia kulturalne, np. Noc Muzeów, Noc Kultury, Dni Opola, które wymagały przygotowania całego pakietu zajęć i materiałów spójnych tematycznie, ale przeznaczonych dla bardzo zróżnicowanych uczestników. Były to zazwyczaj osoby chętne do uczestniczenia w wydarzeniach kulturalnych, choć niekoniecznie zainteresowane historią, pasjonaci historii i materiałów archiwalnych, dzieci towarzyszące rodzicom i szukające atrakcji dostosowanych do swojego wieku, wreszcie zupełnie przypadkowe osoby. Innym przykładem działań edukacyjnych były wystawy (zarówno plenerowe, dostępne w przestrzeni miejskiej, jak i internetowe, wymagające odnalezienia ich na archiwalnej stronie internetowej). Wystawy, ze względu na swoją tematykę, były ukierunkowane na konkretnych odbiorców – osoby pochodzące z danej miejscowości czy dzielnicy miasta (np. cykl wystaw „Archiwum po drodze” prezentujący poszczególne dzielnice Opola), osoby zainteresowane konkretnym tematem lub wydarzeniem (np. wystawa poświęcona konserwacji materiałów archiwalnych

<sup>6</sup> Tamże, s. 30–31.

<sup>7</sup> Tamże, s. 31.

<sup>8</sup> Tamże.

My, Bolesław IV i Bernard, książęta i panowie na Opolu, potwierdzamy, że rajcowie, ławnicy, przysięgli, starszyzna oraz całe miasto Opole sprzodali, na naszą władzę i zgodę, należące do rajuca 23 grzywny za wiarunek (1/4 grzywny) rocznego czynszu księciu Janowi, biskupowi wrocławskiemu i panu na Opolu, naszemu kochanemu bratu, który czynsz kupił z przeniesieniem dla konwentu ojców dominikanów na Górce w Opolu.

Działo się w Opolu na nowym zamku, 23 maja 1400 r.




Dokument epistasy po niemiecku na pergaminie o wymiarach 32,4 cm na 11,8 cm z zakładką na dole ze szparami do przywiązania pasów pieczęci. Pieczęcie przywiązane na podobnych pasach pergaminowych, o ciemnoczerwonym wosku, częściowo zniszczone.

1. Pieczęć księcia Bolesława o średnicy 2 cm, widoczny napis, a nad nim orzeł, tło zdobione oras fragment legendy: „KOLONI DUCIS”

2. Pieczęć księcia Bernarda o średnicy 3 cm, umieszczona w misce. Wiserunek: tarcza ukłonięta, na niej orzeł, na hełmie także orzeł, wokół hełmu: fragment legendy: S. BERNHARDI DUCIS OPOLENSIS.

Pieczęć w misce wykonano wosk w dwóch etapach. Najpierw z maturowanego wosku formowało się na kształt pieczęci misę, w której umieszczano się pasy pergaminu, na których następnie przywiązano pieczęci. Następnie nabladoano ośmiąt warstwą (w innym kolorze, tu ciemnoczerwonym), w której odciskano tłok. Akta miasta Opola, sygn. 10



## BOLKO (BOLESŁAW)

urodził się pomiędzy 1363 a 1367 r. Był drugim synem księcia opolskiego Bolka III i Anny.

W chwili śmierci ojca w 1382 r. był jeszcze małoletni, dlatego znalazł się pod opieką starszego brata, Jana Kropidły i stryja Władysława Opolczyka. W 1400 r. Bolko IV i jego brat Bernard postanowili podzielić się spadkiem. Pierwszy otrzymał księstwo opolskie, drugi zaś został księciem niemodlińskim i strzebskim.

Bolko IV od 1398 r. był lenny u Margarety, hrabianki Gorycji, z którą doznał się czterech synów oraz córek. Książę zmarł 6 maja 1437 r. i został pochowany w miejscowej nekropolii Piastów, kościele franciszkańskim w Opolu.

## BERNARD

urodził się pomiędzy 1374 a 1378 r. Był czwartym, najmłodszym synem księcia opolskiego Bolka III i Anny.

W latach 1396-1400 wraz z bratem Bolkiem IV był księciem opolskim. Z małżeństwa z Jadwigą Melesytyńską doznał się dwóch córek: Jadwigi i Anny. Zmarł 2 lub 4 kwietnia 1453 r.

## JAN KROPIDŁO

był najstarszym synem Bolka III. Przydomek „Kropidło” otrzymał z powodu gęstych i kręconych włosów, którymi miał potrzęsac jak kropidłem.

Jan został przeznaczony do kariery duchownej i w ciągu swojego życia uzyskał szereg beneficjów kościelnych. Otrzymał starostwo wykątabnie, studiując m.in. na uniwersytecie w Bolonii. W wieku zaledwie 20 lat został biskupem poznańskim. Później obejmował kolejno biskupstwa: wrocławskie, kamienieckie i chełmińskie. Mimo licznych obowiązków i podróży nie zaniedbywał rodzinę w Opolu. U schyłku życia osiadł na zamku górnym. Swoje posiadki majątek przeznaczył w części na rozwój miasta. W 1421 r. przekazał 400 grzywien groszy przekazać na rzecz Opola z zastrzeżeniem, że odeski od tej sumy mają być przeznaczone na budowę mурowanych domów. Niewiele mniejszy legat zapisał na cel założenia nowego szpitala, a osobno wyznaczył sumę na posagi dla ubogich córek mieszczanek. Był też dobrodziejem opolskich dominikanów. Ich kościół obdarł też na miejsce swojego pochówku. Cenili polowanie z sokolami. Jego ulubionym trunkiem było piwo. Odnosił się elokwentnie i błyskotliwym poczuciem humoru.

Kościół na Górce, pochodzący z X wieku, według legendy został wybudowany w miejscu głoszenia żarliwych kazai przez św. Wojciecha. W latach 1254-1295 pełnił funkcję kościoła parafialnego, a następnie do 1810 roku należał do dominikanów, sprowadzonych do Opola w XIII w.

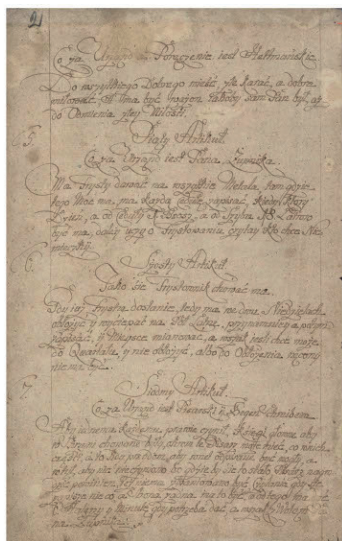
Bajka >>>



Materiały edukacyjne dotyczące ksiąg opolskich – opracowanie materiału

*Historie leczone dotykem czy 100-leciu Związku Polaków w Niemczech Mocą tej słuszności...*. Dużo możliwości edukacyjnych dostarczyły publikacje archiwalne, wśród których były edycje źródeł (np. *Carla Herrmanna zbiór receptur różnych. Edycja źródła ze zbiorów Archiwum Państwowego w Opolu*), monografie (np. *Mocą tej słuszności... 100-lecie Związku Polaków w Niemczech na obszarze rejencji opolskiej*), katalogi wystaw (np. *Kobiece tajemnice Karolinki. Archiwalne źródła do dziejów stroju Śląska Opolskiego*), materiały edukacyjne. Na specjalne okazje przygotowywane są gry miejskie – oferta skierowana do rodzin – które w przystępny sposób za pośrednictwem zabawy pokazują historię miasta czy danego wydarzenia (np. *Kreatorzy – opolskie osobistości niebanalne*). Dla przedszkolaków, dzieci i młodzieży szkolnej proponujemy gry online (do wykorzystania w domu lub w szkole),

**Material numer 2 – fragment ordunku górnego**



Skan przedstawia stronę 2 Ordunku górnego.

Dokument z 1528 r. był pierwotnie rozpowszechniany w języku niemieckim w wielu egzemplarzach. Niektóre egzemplarze przetrwały jeszcze do początku XVIII wieku, do dzisiaj nie zachował się jednak żaden oryginalny. Gwarkowie tarnogórscy przybyli na te tereny głównie z Frankonii i byli przeważnie niemieckojęzyczni. Z biegiem czasu jednak następował proces polonizacji miasta, dlatego też dokonano przekładu tekstu na język polski.

Opracowano na podstawie: Jedynak Z., *Ordunek Górny*, „Montes Tarnowicensis” 2002, nr 10 (wersja internetowa, <https://web.archive.org/web/20080411100922/http://www.montes.pl/Montes10/index.htm>, dostęp: 31.08.2022 r.)

Źródło: Archiwum Państwowe w Katowicach, sygn. 12/1441/1

Korzystając z opisu źródła podaj obecne miejsce przechowywania zachowanego egzemplarza ordunku górnego.

Przy pomocy strony internetowej [www.szukajwarchiwach.gov.pl](http://www.szukajwarchiwach.gov.pl) odszukaj nazwę zespołu archiwalnego, w którym znajduje się omawiana ustawa.

31

Materiały edukacyjne dotyczące książąt opolskich – karta pracy

puzzle (związane z tematyką zajęć archiwalnych), a także lekcje i warsztaty prowadzone w archiwum (stała oferta do wyboru – czym jest archiwum, genealogia, materiały do dziejów własnej miejscowości oraz lekcje tematyczne i jubileuszowe). Materiałem edukacyjnym przygotowanym z myślą o nauczycielach są scenariusze do prowadzenia lekcji w szkole.

Materiały te przygotowujemy są we współpracy z nauczycielami. Oferta edukacyjna uwzględnia zarówno propozycje przedstawione przez archiwistów, jak i tematy zgłoszone przez samych uczniów czy nauczycieli. Działalność edukacyjna archiwum ma jednocześnie wymiar promocyjny. Uczeń poznaje archiwalia, dowiady się, że można z nich wyczytać informacje o regionie, ale i o własnej rodzinie. Rozumie, że archiwum można wykorzystać do własnych potrzeb.

Poniżej zostaną omówione pokrótce scenariusze lekcji przygotowane przez Archiwum Państwowe w Opolu w latach 2016–2023.

## Kultura chrześcijańska w dziejach narodu

W roku 2016 w związku z przypadającą wówczas 1050. rocznicą przyjęcia chrztu przez Mieszka I Narodowe Centrum Kultury ogłosiło program „Chrzest 966”, który skierowany został do szerokiego grona odbiorców i wspierał działania o charakterze edukacyjno-artystycznym. Jego podstawowym celem było zwiększenie świadomości Polaków na temat roli i znaczenia chrztu jako jednego z najważniejszych wydarzeń w historii państwowości polskiej oraz jego wpływu na kształt współczesnej Polski.

W ramach tych obchodów Archiwum Państwowe w Opolu opracowało projekt, którego głównym założeniem było upowszechnianie wiedzy na temat chrztu Polski i tradycji chrześcijańskich. Projekt składał się z kilku powiązanych ze sobą modułów: ścieżki dydaktycznej, dwóch konkursów historyczno-plastycznych oraz pakietu materiałów edukacyjnych. Współorganizatorami przedsięwzięcia byli pracownicy i członkowie Muzeum Uniwersytetu Opolskiego, Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz Opolskiego Bractwa Wojciechowego.

Pakiet materiałów edukacyjnych *Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół*<sup>9</sup> zawierał „Materiały dla nauczyciela” – scenariusze lekcji oraz „Materiały dla ucznia” – karty pracy. W obu częściach zamieszczono ilustracje, słowniczki, definicje pojęć, kalendaria, fragmenty źródeł, publikacji naukowych, mapy, schematy i skany dokumentów.

Pakiet zawierał 7 scenariuszy lekcji: „Co to jest Archiwum?”, „Opole w czasach Mieszka I”, „Symbolika władzy królewskiej”, „Miasto Nysa i jego mieszkańcy”, „Lokacja wsi Sucha Psina”, „Akta nadania ziemi i budynków”, „Internowani w stanie wojennym”.

W poszczególnych scenariuszach wykorzystano następujące źródła archiwalne: dokument

<sup>9</sup> J. Sowińska, A. Starczewska-Wojnar, *Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół*, Opole 2016.

z 1275 roku, w którym król Przemysław Otakar II zatwierdził miastu Głubczyce prawa i przywileje<sup>10</sup>, księga praw miejskich Głubczyce z 1421 roku<sup>11</sup>, dokument z 1294 roku, w którym Jan, wójt dziedziczny w Nysie, urzędowo poświadczyl zamianę nieruchomości<sup>12</sup>, wizerunek pieczęci gminy Tłustomosty<sup>13</sup>, wizerunek pieczęci gminy Pomorzowice<sup>14</sup>, wizerunek pieczęci gminy Sucha Psina<sup>15</sup>, akt nadania Powiatowej Komisji Osadnictwa Rolnego w Oleśnie<sup>16</sup>, poczta internowanych w stanie wojennym<sup>17</sup>.

Każda część dla nauczyciela zawierała następujące elementy: Cele kształcenia – wymagania ogólne; Treści nauczania – wymagania szczegółowe; Metody i formy pracy; Środki dydaktyczne; Przebieg lekcji; Bibliografia. Materiały dla ucznia to karty pracy opracowane na podstawie materiałów archiwalnych.

Materiały edukacyjne dostosowane zostały do podstawy programowej i bazowały na opolskich archiwaliach. Wybór materiałów został przygotowany przez archiwistów, scenariusze lekcji natomiast zostały opracowane przez nauczyciela historii z opolskiego liceum. Materiały edukacyjne zostały pomyślane w taki sposób, aby mimo wydania ich w związku z obchodami 1050. rocznicy chrztu Polski miały charakter uniwersalny. Wybrano tematy przekrojowe, dotyczące zarówno średniowiecza, jak i historii najnowszej. Chociaż poszczególne scenariusze powstały na podstawie opolskich archiwaliów, przy wyborze źródeł uwzględniono założenie, że będą z nich korzystać uczniowie i nauczyciele w całym kraju. Płyta zawierająca materiały została rozesłana do szkół średnich województwa opolskiego, a także

kuratoriów oświaty w całym kraju. Została również udostępniona na stronie internetowej archiwum.

## 100. rocznica powstań śląskich i plebiscytu

Z okazji 100. rocznicy powstań śląskich i plebiscytu na Górnym Śląsku Archiwum Państwowe w Opolu, przy współdziałaniu Archiwum Państwowego w Katowicach oraz Narodowego Archiwum Cyfrowego w Warszawie, stworzyło stronę internetową poświęconą tym wydarzeniom – „Powstańcy śląscy” – zawierającą bogactwo dokumentów archiwalnych obydwu archiwów oraz fotografii Narodowego Archiwum Cyfrowego. Zachętą do stworzenia portalu internetowego było rozpoczęcie obchodów Roku Powstań Śląskich w 2019 roku, które zbiegły się ze 100-leciem powołania sieci archiwów państwowych. Dwa pozornie odległe od siebie wydarzenia połączył jeden mianownik – oddanie ojczyźnie. Stało się to inspiracją do działania zarówno dla tych, którzy zdecydowali się chwycić za broń, jak i dla tych, którzy, świadomi dokumentacyjnego bagażu dziejów, budowali zręby polskiej sieci archiwalnej.

Celem portalu stało się przybliżenie najciekawszych materiałów przechowywanych w zasobach archiwalnych, które dzięki postępowi technologicznemu mogły zostać udostępnione każdemu i w każdym niemal zakątku świata. Upowszechnianie wiedzy o dokumentach przeszłości Polaków, których depozytariuszami są archiwa, wpisało się w misję kształtowania społeczeństwa świadomych obywateli. Na stronie udostępnione zostały skany takich dokumentów jak np.: dwujęzyczna odezwa Międzysojusznicy Komisji Rządzącej i Plebiscytowej na Górnym Śląsku wydana 1 lipca 1921 roku do mieszkańców Górnego Śląska<sup>18</sup>; Projekt Regulaminu Plebiscytowego dla Górnego Śląska z 1921 roku, zawierający zasady przeprowadzenia plebiscytu, a także kwestie określenia terenu plebiscytowego, przepisy karne, wzory potrzebnych formularzy oraz mapki z odręcznie wykreślonymi liniami podziału powiatów<sup>19</sup>; pamiętnik Górno-

<sup>10</sup> Archiwum Państwowe w Opolu [dalej: APOp], Akta miasta Głubczyce, sygn. 45/9/2.

<sup>11</sup> Tamże, sygn. 45/9/122.

<sup>12</sup> APOp, Akta miasta Nysy, sygn. 45/20/2.

<sup>13</sup> APOp, Sąd Obwodowy w Baborowie, sygn. 45/1798/3242.

<sup>14</sup> APOp, Sąd Obwodowy w Głubczycach, sygn. 45/1797/14206.

<sup>15</sup> APOp, Sąd Obwodowy w Baborowie, sygn. 45/1798/3699.

<sup>16</sup> APOp, Starostwo Powiatowe w Oleśnie, sygn. 45/687/514.

<sup>17</sup> APOp, Komitet Wojewódzki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w Opolu, sygn. 45/2579/1469.

<sup>18</sup> APOp, Zbiór materiałów ulotnych Archiwum Państwowego w Opolu do 1945 r., sygn. 45/3516/9.

<sup>19</sup> APOp, Zasób biblioteczny, sygn. 2068.

ślązaka Konrada Szymika, członka Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, pełniącego czynną służbę w Polskiej Organizacji Wojskowej, uczestnika powstań śląskich, urzędnika administracji skarbowej<sup>20</sup>; a także przeszło 130 zdjęć z zasobu Archiwum Państwowego w Opolu i Katowicach oraz Narodowego Archiwum Cyfrowego.

Strona została doceniona w 13. edycji plebiscytu Wydarzenie Historyczne Roku 2019, otrzymując główną nagrodę w kategorii „Edukacja i media”.

Portal od początku swojego istnienia systematycznie był wzbogacany o nowe treści. Szczególnym zainteresowaniem cieszyła się baza powstańców, która dzięki zgłoszeniom prywatnych osób stale się powiększała. Strona była również wykorzystywana do prowadzenia gier miejskich oraz organizowania konkursów, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Na podstawie informacji zawartych na stronie dzieci i młodzież mogły uczestniczyć w grze miejskiej w Opolu lub za pośrednictwem Internetu w dowolnym miejscu, w zależności od indywidualnych możliwości i zapotrzebowania. Celem gry było utrwalenie podstawowych wiadomości na temat powstań śląskich, a także zapoznanie z miejscami związanymi z działalnością mniejszości polskiej na Śląsku Opolskim.

Po stworzeniu strony zaprosiliśmy nauczycieli do udziału w konkursie na scenariusz lekcji, uwzględniający materiały zamieszczone na stronie [www.powstancyslascy.pl](http://www.powstancyslascy.pl).

W konkursie nagrodzono 5 prac, z których jedna miała postać gry online („Strona pełna faktów, czyli powstańczy escape room”), jedna – gry planszowej („O powstaniach śląskich – historyczna gra edukacyjna”), pozostałe trzy były to typowe scenariusze lekcji („Powstania śląskie i plebiscyt na Śląsku w latach 1919–1921”, „Powstania śląskie i ich historia ukryta w źródłach”, „Cud nad Odrą, czyli historia powstań śląskich”). Wszystkie odwoływały się do strony o powstańcach. Scenariusze lekcji udostępnione zostały zarówno na stronie o powstańcach, jak i na archiwalnej stronie internetowej.

„Strona pełna faktów, czyli powstańczy escape room” Grażyny Modrzewskiej reprezentował

<sup>20</sup> APOp, Związek Bojowników o Wolność i Demokrację Zarząd Okręgu w Opolu, sygn. 45/2926/347.

Materiały edukacyjne dotyczące 100-lecia Związku Polaków w Niemczech – opracowanie materiału

scenariusz pozwalający „na przekazanie treści na zasadach emocjonującej i kreatywnej zabawy. Uczniowie muszą odnaleźć ukryte w pomieszczeniu wskazówki, które pozwolą im odgadnąć zaszyfrowane hasło. Za każde rozwiązane zadanie otrzymują brakującą liczbę kodu QR do zamalowania, który kryje hasło podsumowujące zajęcia. Podczas rozwiązywania zagadek nauczyciel obserwuje grupy i w razie trudności dyskretnie podpowiada kolejne kroki. Gdy uczniowie zbiorą wszystkie liczby i zamalują brakujące pola kodu, mogą odczytać hasło (za pomocą aplikacji zainstalowanej w smartfonie lub tablecie), za które otrzymają oceny”<sup>21</sup>. Dzieci dzieliły się na 4–5-osobowe grupy, z których każda miała

<sup>21</sup> G. Modrzewska, *Strona pełna faktów, czyli powstańczy escape room*, <https://www.powstancyslascy.pl//strona-pelna-faktow> [dostęp: 24.10.2023].

dostęp do komputera z Internetem i szukała po sali różnokolorowych, ponumerowanych kopert z zadaniami.

„O powstaniach śląskich – historyczna gra edukacyjna” przygotowana została przez Alinę Ślimak. „Zajęcia przeprowadzane są metodą, która zakłada odwrócenie tradycyjnego modelu lekcji. Praca domowa zadawana jest przed zajęciami, jako wprowadzenie do nich – uczniowie, korzystając z materiałów przygotowanych lub wybranych wcześniej przez nauczyciela, zapoznają się z tematem lekcji przed jej przeprowadzeniem. Umożliwia to przeznaczenie całych zajęć lekcyjnych na grupową pracę uczniów, wprowadzenie metod aktywizujących, takich jak dyskusja czy rozwiązywanie problemów, ćwiczenie i utrwalanie nabytych wcześniej wiadomości i umiejętności”<sup>22</sup>. Celem lekcji było zapoznanie uczniów z wybranymi elementami dotyczącymi historii powstań śląskich. Dzieci, drogą losowania, dzieliły się na 4 zespoły po 5–7 osób (w zależności od liczebności klasy), czworo dzieci przyjmowało rolę sędziów. Każda grupa otrzymywała grę planszową oraz instrukcję do niej, karty do gry, kostkę i pionek. Nauczyciel wraz z sędziami czuwał nad prawidłowym przebiegiem gry. Podsumowaniem lekcji była rozmowa z uczniami o tym, czego się dowiedzieli na temat powstań śląskich, co było dla nich najciekawsze podczas zajęć, co sprawiło im problem, z czym radzili sobie lepiej, a także jakie są zalety pracy zespołowej.

„Powstania śląskie i plebiscyt na Śląsku w latach 1919–1921” Marioli Przesdzink-Winnik to lekcja oparta na burzy mózgów, dyskusji, analizie SWOT. Autorka przewidziała w niej elementy wykładu, pracę z mapą, tekstem źródłowym i ilustracją. Lekcja przeznaczona została dla uczniów szkół średnich. W trakcie jej przeprowadzania należało zadbać o to, by uczniowie aktywnie wyszukiwali wiadomości i korzystali z wiedzy historycznej dostępnej na portalu [www.powstancyslascy.pl](http://www.powstancyslascy.pl). „Nadrzędnym celem lekcji jest zaciekawienie młodzieży tematem, a nie przerobienie materiału. Lekcja powinna być przeprowadzona w sposób swobodny, bez

wykorzystania podręcznika lub innej literatury przedmiotu, z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi, z których młodzież chętnie korzysta”<sup>23</sup>.

„Powstania śląskie i ich historia ukryta w źródłach” Julity Kielbasy to scenariusz przeznaczony dla uczniów klas trzecich i czwartych liceum ogólnokształcącego, realizujących program nauczania zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Obejmował 2 godziny lekcyjne, które powinny być przeprowadzone z zachowaniem niewielkiego odstępu czasowego (np. 2–3 tygodnie). Lekcja pierwsza miała charakter teoretyczny, jej celem było przedstawienie historii powstań śląskich na podstawie źródeł oraz doskonalenie pracy uczniów ze źródłami historycznymi. Lekcja druga przeznaczona została na praktyczne wykorzystanie wiedzy zdobytej przez samodzielną pracę uczniów. W ten sposób scenariusz mógł być realizowany w formie projektu edukacyjnego<sup>24</sup>. Nauczycielka zaproponowała następujące metody i techniki: wykład informacyjny, dyskusja, metoda inscenizacji (aranżacja piosenki), praca z tekstami źródłowymi, sonda, plansze i prezentacja multimedialna jako metody projektu oraz wystawa jako metoda eksponująca pozyskaną wiedzę. Autorka scenariusza uwzględniła również wycieczkę przedmiotową do jednego z miejsc pamięci o bohaterach powstań śląskich jako formę zakończenia projektu. Opracowała także projekt konkursu wiedzy o powstaniach śląskich, który można wykorzystać, jeżeli efekty pracy na lekcjach były prezentowane na forum szkoły.

„Cud nad Odrą, czyli historia powstań śląskich” Waldemara Szydły to lekcja, podczas której nauczyciel mógł wykorzystać następujące metody i techniki pracy: mapa myśli, „patyczki”, „gest Cezara”, „światła drogowe”, „Co już wiem?”, praca ze źródłem ikonograficznym, praca z osią czasu, dyskusja, Plickers, Quizizz. Celem lekcji

<sup>22</sup> A. Ślimak, *O powstaniach śląskich – historyczna gra edukacyjna*, <https://powstancyslascy.pl/files/SCE-NARIUSZ%20LEKCI%20gra%20planszowa.pdf> [dostęp: 18.09.2023].

<sup>23</sup> M. Przesdzink-Winnik, *Powstania śląskie i plebiscyt na Śląsku w latach 1919–1921*, <https://powstancyslascy.pl/files/plebiscyt%20SCENARIUSZ%20LEKCI.pdf> [dostęp: 18.09.2023].

<sup>24</sup> J. Kielbasa, *Powstania śląskie i ich historia ukryta w źródłach*, <https://powstancyslascy.pl/files/SCE-NARIUSZ%20LEKCI%20historia%20zrodla.pdf> [dostęp: 18.09.2023].



było poprawne posługiwanie się terminami związanymi z powstaniem śląskimi (np. plebiscyt, Grenzschutz, Polska Organizacja Wojskowa Górnego Śląska), wskazanie na mapie miejsc kojarzących się z tematem (np. Górny Śląsk, Góra św. Anny), oznaczanie na osi czasu kluczowych dat (np. 11 listopada 1918 r., 20 marca 1921 r.), wymienienie w porządku chronologicznym kolejnych zdarzeń na Śląsku, wyjaśnienie, dlaczego doszło do powstań śląskich, omówienie sposobów walki, przedstawienie najważniejszych postaci (np. Alfons Zgrzebniok, Wojciech Korfanty). Lekcja kończyła się zadaniem domowym wybranym przez nauczyciela spośród dwóch propozycji: „Wykonaj plakat upamiętniający powstania śląskie”, „Przeprowadź wywiad z kimś z rodziny i dowiedz się, czy ktoś z Twoich przodków brał udział w powstaniach śląskich”<sup>25</sup>.

## 100-lecie Związku Polaków w Niemczech

Z okazji setnej rocznicy powstania Związku Polaków w Niemczech opolskie archiwum przygotowało projekt edukacyjny, na który złożyły się: wystawa, publikacja oraz materiały edukacyjne pokazujące źródła archiwalne dotyczące działalności mniejszości polskiej na Śląsku w okresie międzywojennym.

Wystawa *Mocą tejsłuszności. 100-lecie Związku Polaków w Niemczech na obszarze rejencji opolskiej* była prezentacją najciekawszych archiwalnych dokumentujących działalność związkową. Opowiadając historię związku, przedstawiono poszczególne problemy związane z ochroną tożsamości kulturowej i języka polskiego wśród identyfikujących się z Polską mieszkańców międzywojennego Śląska. Ukazana została działalność polskich szkół, teatrów, związków śpiewaczych, spółdzielni rolniczych. Zaprezentowano związany z Polską ruch pielgrzymkowy i harcerski oraz polskie wydawnictwa dla dzieci i młodzieży. Wystawie towarzyszyła publikacja o takim samym tytule, bogato ilustrowana materiałami archiwalnymi i zdjęciami.


<sup>25</sup> W. Szydło, *Cud nad Odrą, czyli historia powstań śląskich*, <https://www.powstancyslascy.pl/cud-nad-odra> [dostęp: 24.10.2023].

31

Na podstawie materiału nr 1 podaj imiona i nazwiska wszystkich prezesów i wiceprezesów Dzielnic Śląskiej, którą powołano na zebraniu organizacyjnym 18 lutego 1923 r.:

Prezesi	Wiceprezes
1.	
2.	
3.	
4.	

Materiał nr 2 – fotografia pieczęci Zarządu Związku Polaków w Niemczech



Źródło: Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 43/1191/2106, bp

Na podstawie materiału nr 1 podaj imiona i nazwiska autorów znaku graficznego Związku:

1.
2.

W oparciu o materiały nr 1 i 2 wyjaśnij, co odzwierciedla znak Rodła i skąd wzięła się jego nazwa

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Materiały edukacyjne dotyczące 100-lecia Związku Polaków w Niemczech – karta pracy

Materiały edukacyjne<sup>26</sup>, poprzedzone opracowaniem historycznym zawierającym niepublikowane dotąd źródła archiwalne, to dwa scenariusze lekcji: „Nie będzie wydawane żadne ograniczenie... Sytuacja mniejszości polskiej na Górnym Śląsku 1922–1939” oraz „Jesteśmy Polakami. Związek Polaków w Niemczech – jego działalność i znaczenie dla mniejszości polskiej przed II wojną światową”. Celem lekcji było ukazanie odmiennej sytuacji prawnej ludności żyjącej na Górnym Śląsku – chronionej na podstawie postanowień Konwencji Genewskiej z 1922 roku oraz Polaków zamieszkujących pozostałe tereny Niemiec.

Pierwszy scenariusz poruszał kwestie przyczyn powołania Związku Polaków w Niemczech, jego organizacji, statutu, swobodnego

<sup>26</sup> J. Sowińska, A. Starczewska-Wojnar, *Wybieram Polskę! Materiały edukacyjne wydane z okazji 100-lecia Związku Polaków w Niemczech*, Opole 2022.

## Bazylika św. Jakuba i św. Agnieszki

Z inicjatywy księcia Jarosława, syna Bolesława I Wysokiego, w 1195 r. zbudowano w Nysie kościół parafialny. Jak można wyczytać z kroniki miasta Nysy – 7 lipca 1198 r. kościół uroczystie poświęcono św. Jakubowi. Kapliczki natomiast powstawały stopniowo. Jako pierwszą zbudowano kaplicę św. Urszuli, a sto lat później – w 1298 r. – kaplicę św. Wawrzyńca. Jeszcze później powstała dzwonnica.

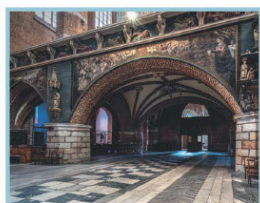
Świątynia ucierpiała podczas konfliktów zbrojnych, m.in. najazdu tatarskiego (1241 r.), czy też walk Bolesława Rogatki z Henrykiem III (1249 r.). Z końcem XIV w. kościół częściowo rozebrano, gdyż groził zawaleniem. Nowy budynek kościelny powstał w kilku fazach.

W 1401 r. wzniesioną budowlę zniszczył ogień. Rada miejska zleciła odbudowę kościoła mistrzowi Piotrowi z Zabkowic, który prowadził prace w latach 1424-1430. Bryła została rozbudowana na wzór katedry gnieźnieńskiej. Budowę dzwonnicy, ufundowanej m.in. przez Rudolfa von Rüdesheima, rozpoczęto w 1474 r. Hierarchowie kościelni przeniesli się w okresie reformacji z Wrocławia do Nysy, a kościół św. Jakuba i św. Agnieszki stał się ich reprezentacyjną świątynią. Wówczas działała przy niej kapituła kolegiacka.

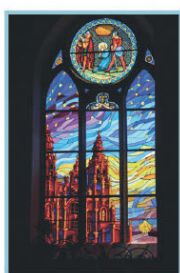
Księstwo Nyskie, które w wyniku wojen śląskich (1742 r.) znalazło się w granicach pruskich, przestało istnieć w 1810 r., do czego przyczyniła się sekularyzacja dóbr kościelnych.



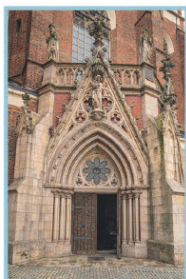
Kościół św. Jakuba i św. Agnieszki - widok z wieży kościoła Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny, początek XX w. [Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 45/20/1810]



Wejście do bazyliki, 2022 r. [fot. H. Niestrój]



Witraż z wnętrza kościoła, 2009 r. [fot. J. Szempleniak, Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 45/87/90]



Portal bazyliki, 2022 r. [fot. H. Niestrój]



Portal wejściowy kościoła św. Jakuba i św. Agnieszki oraz dzwonnica, 1920-1939 [Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 45/20/1854]

12

Materiały edukacyjne dotyczące 800-lecia Nysy – opracowanie materiału

funkcjonowania mniejszości polskiej w Niemczech, różnych aspektów działania Polaków na terenie państwa niemieckiego i na obszarze plebiscytowym, represji stosowanych wobec działaczy narodowych. W drugim scenariuszu zwrócono uwagę na prawa mniejszości gwarantowane konwencją genewską oraz instytucje i stowarzyszenia objęte ochroną, a także znaczenie ich działania dla mniejszości polskiej w Niemczech.

W materiałach wykorzystano następujące źródła archiwalne: wizerunek pieczęci Związku Polaków w Niemczech<sup>27</sup>, materiały amatorskich teatrów polskich<sup>28</sup>, karty imienne sporządzone przez opolskie Gestapo<sup>29</sup>, ankieta personalna

<sup>27</sup> APOp, Rejencja Opolska, sygn. 45/1191/2106.

<sup>28</sup> APOp, Naczelne Prezydium Prowincji Górnośląskiej w Opolu, sygn. 45/1/217.

<sup>29</sup> APOp, Tajna Policja Państwowa w Opolu, sygn. 45/56/3321.

Jana Łangowskiego, dziennikarza, działacza Związku Polaków w Niemczech, redaktora naczelnego „Nowin Codziennych”<sup>30</sup>, plakaty reklamujące polskie przedstawienia teatralne<sup>31</sup>.

Przygotowane scenariusze mogły być wykorzystane na lekcjach historii, wiedzy o społeczeństwie oraz w ramach zajęć z przedmiotu pn. historia i teraźniejszość. Poruszane tematy praw mniejszości narodowych mogły też być prezentowane uczniom na lekcjach języka niemieckiego jako języka mniejszości oraz historii i kultury mniejszości narodowej niemieckiej, a także na lekcjach wychowawczych.

## Materiały edukacyjne dotyczące działalności książąt opolskich

Wydawnictwo zatytułowane *Mówiące znaki władzy*<sup>32</sup> poświęcone zostało dziejom średniowiecznego Śląska, które można odtworzyć m.in. na podstawie pieczęci przytwierdzonych do dokumentów. Znaki pieczętnie nie tylko utrwaliły wizerunek przypisany władcy, ale również stały się nośnikami opowieści o ludziach, których życie i rola odegrana w historii zapisane zostały w źródłach przechowywanych w archiwum. Postaci, które miały wpływ na rozwój Opola i ziemi opolskiej, przedstawione zostały poprzez ich dokumenty i pieczęcie pochodzące ze skarbca archiwalnego.

W materiałach wykorzystano następujące źródła archiwalne: dokument książąt opolskich Władysława II i Bolesława III oraz rady miejskiej z 1365 roku<sup>33</sup>, dokument księżnej Eufemii z 1405 roku<sup>34</sup>, dokument książąt opolskich Jana i Mikołaja z 1490 roku<sup>35</sup>, Ordunek górny z 1528 roku<sup>36</sup>, Przywilej Hanuszowy z 1531 roku<sup>37</sup>.

<sup>30</sup> APOp, Nowiny Codzienne, sygn. 45/3407/10.

<sup>31</sup> APOp, Akta miasta Opola, sygn. 45/22/96.

<sup>32</sup> J. Sowińska, A. Starczewska-Wojnar, *Mówiące znaki władzy. Materiały edukacyjne dotyczące działalności książąt opolskich i ich fundacji*, Opole 2022.

<sup>33</sup> APOp, Akta miasta Opola, sygn. 45/22/2.

<sup>34</sup> Tamże, sygn. 45/22/8.

<sup>35</sup> Tamże, sygn. 45/22/21.

<sup>36</sup> Archiwum Państwowe w Katowicach, Akta miasta Tarnowskich Gór, sygn. 12/1441/1.

<sup>37</sup> Archiwum Państwowe we Wrocławiu, Księstwo Opolsko-Raciborskie, sygn. 82/8/30.

Materiały edukacyjne wzbogacone zostały podcastami z udziałem prof. dr hab. Anny Pobóg-Lenartowicz z Uniwersytetu Opolskiego, która z pasją i ogromną znajomością tematu opowiadała o średniowiecznym Opolu i bohaterach tamtych czasów. Nie zapomniano też o najmłodszych odbiorcach publikacji – specjalnie dla nich nagrane zostały bajki inspirowane autentycznymi wydarzeniami i osobami związanymi z dziejami Opola. Opracowany materiał archiwalny, stanowiący katalog wystawy, uzupełniły dwa scenariusze lekcji: „Czy Jan II Dobry był dobrym władcą Śląska?” oraz „Dlaczego książęta fundowali kościoły i klasztory na Śląsku?”.

## Nysa prawie jak Rzym

Nysa – jedno z najstarszych miast śląskich, siedziba biskupów, ważny ośrodek artystyczny i kulturalny, twierdza, miasto zabytków – obchodziła w 2023 roku 800-lecie swojego istnienia. W całoroczne obchody, na które złożyły się imprezy kulturalne, muzyczne i sportowe, włączyło się również opolskie archiwum, wydając materiały edukacyjne *Nysa prawie jak Rzym*<sup>38</sup>. Zawarte w nich scenariusze lekcji zatytułowano: „Dlaczego Nysę nazywamy Śląskim Rzymem?” oraz „Czy tylko Toruń słynie z pierników?”. Do ich przygotowania wykorzystano pochodzące z zasobu archiwalnego zdjęcia przedwojennej Nysy wykonane przez Grete Hoffmann, archiwistkę i fotografkę<sup>39</sup>, zdjęcia znanego opolskiego reportera i fotografa Jerzego Stemplewskiego (przekazane do archiwum jako darowizna)<sup>40</sup>, statut cechu piekarzy nyskich z XIX wieku<sup>41</sup>, wizerunek pieczęci cechu cukierników i piernikarzy nyskich z I poł. XIX wieku<sup>42</sup> oraz poświadczenie nauki zawodu garbarzy nyskich z 1693 roku<sup>43</sup>.

Przy tworzeniu tych scenariuszy użyto także wizerunku form figuralnych do wypieku

<sup>38</sup> M. Blach-Margos, J. Sowińska, A. Starczewska-Wojnar, *Nysa prawie jak Rzym. Materiały edukacyjne wydane z okazji 800-lecia Nysy*, Opole 2023.

<sup>39</sup> APOp, Akta miasta Nysy, sygn. 45/20/256.

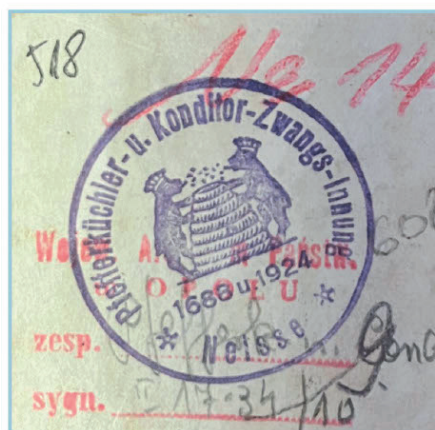
<sup>40</sup> APOp, Zbiór Jerzego Stemplewskiego, sygn. 45/3790.

<sup>41</sup> APOp, Cechy miasta Nysy, sygn. 45/121/520.

<sup>42</sup> Tamże, sygn. 45/121/518.

<sup>43</sup> Tamże, sygn. 45/121/52.

Materiał numer 5 – pieczęć piernikarzy nyskich



Pieczęć cechu cukierników i piernikarzy w Nysie, I poł. XIX w.

Źródło: Archiwum Państwowe w Opolu, sygn. 45/121/518

Na podstawie materiału nr 215 opisz pieczęć piernikarzy nyskich.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Materiały edukacyjne dotyczące 800-lecia Nysy – karta pracy

pierników, pochodzących z zasobu Muzeum Powiatowego w Nysie.

Materiały edukacyjne przygotowane zostały według założonego schematu. Na początku umieszczone zostało opracowanie źródeł historii Nysy (część historyczna omówiona przy wykorzystaniu materiałów archiwalnych), jej znaczenie historyczne, najważniejsze budowle i zabytki. Następnie omówione zostały cele lekcji, a także wykorzystane środki dydaktyczne i metody nauczania. Kolejnym elementem było wprowadzenie, czyli informacje, które można odnaleźć w podręcznikach historii, a następnie przedstawienie nowego materiału, zawartego w publikacji, ale nieobecny w podręcznikach. Drugą część publikacji stanowiły scenariusze lekcji. W nich odwołano się do źródeł archiwalnych oraz muzealiów przechowywanych w Muzeum Powiatowym w Nysie. Dzięki temu

nawiązana została współpraca z lokalnymi instytucjami kulturalnymi. W scenariuszach znalazły się również kody QR celem przekierowania na kanał YouTube, gdzie opublikowane zostały podcasty przygotowane przez pracowników Uniwersytetu Opolskiego i archiwum: *Nysa – jedno z najstarszych miast na Śląsku* prof. dr hab. Anny Pobóg-Lenartowicz (Uniwersytet Opolski), *Kiedy powstała Nysa* dr Małgorzaty Blach-Margos (Archiwum Państwowe w Opolu), *Najstarsze dokumenty o Nysie w Archiwum Państwowym w Opolu* i *Statut cechowy rzemieślników z Nysy* dr Aleksandry Starczewskiej-Wojnar (Archiwum Państwowe w Opolu).

Scenariusze zostały zrecenzowane przez historyków i metodyków Uniwersytetu Opolskiego. Wydane zostały online, aby ułatwić nauczycielom swobodny dostęp do nich podczas prowadzenia lekcji.

Celem edukacji archiwalnej prowadzonej przez opolską placówkę jest kształtowanie świadomości społecznej na temat znaczenia archiwów i ich zbiorów, upowszechnianie wiedzy o archiwach, ich funkcji i roli w społeczeństwie, a także rozwijanie umiejętności wykorzystywania źródeł archiwalnych w badaniach naukowych, edukacji i kulturze. Jedną z jej form jest wydawanie materiałów edukacyjnych przeznaczonych do prowadzenia lekcji w szkole. Publikacje zawierają stan wiedzy dostępny w podręcznikach, uzupełniając go o nowy materiał, zwłaszcza dotyczący historii lokalnej. Uwzględniają również rozwój nowych technologii cyfrowych, odwołując się do tematycznych stron internetowych i podcastów. Są również okazją do nawiązania współpracy z innymi instytucjami kultury w regionie, dzięki czemu proponowany materiał jest bogatszy w źródła historyczne.

## Bibliografia

### Źródła archiwalne

#### Archiwum Państwowe w Opolu:

- Naczelne Prezydium Powiatu Górnos Śląskiej w Opolu (zespół nr 1), sygn. 217.  
 Akta miasta Głubczyce (zespół nr 9), sygn. 2, 122.  
 Akta miasta Nysy (zespół nr 20), sygn. 2, 256.  
 Akta miasta Opola (zespół nr 22), sygn. 2, 8, 21, 96.

- Tajna Policja Państwowa w Opolu (zespół nr 56), sygn. 3321.  
 Cechy miasta Nysy (zespół nr 121), sygn. 52, 518, 520, sygn. 45/121/518.  
 Starostwo Powiatowe w Oleśnie (zespół nr 687), sygn. 514.  
 Rejencja Opolska (zespół nr 1191), sygn. 2106.  
 Sąd Obwodowy w Głubczycach (zespół nr 1797), sygn. 14206.  
 Sąd Obwodowy w Baborowie (zespół nr 1798), sygn. 3242, 3699.  
 Komitet Wojewódzki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w Opolu (zespół nr 2579), sygn. 1469.  
 Związek Bojowników o Wolność i Demokrację Zarząd Okręgu w Opolu (zespół nr 2926), sygn. 347.  
 Nowiny Codzienne (zespół nr 3407), sygn. 10.  
 Zbiór materiałów ulotnych Archiwum Państwowego w Opolu do 1945 r. (zespół nr 3516), sygn. 9.  
 Zbiór Jerzego Stemplewskiego (zespół nr 3790).  
 Zasób biblioteczny, sygn. 2068.

#### Archiwum Państwowe w Katowicach:

- Akta miasta Tarnowskich Gór (zespół nr 1441), sygn. 1.

#### Archiwum Państwowe we Wrocławiu:

- Księstwo Opolsko-Raciborskie (zespół nr 8), sygn. 30.

## Literatura

- Blach-Margos M., Sowińska J., Starczewska-Wojnar A., *Nysa prawie jak Rzym. Materiały edukacyjne wydane z okazji 800-lecia Nysy*, Opole 2023.  
 Chorążyczewski W., *Archiwista przyszłości – edukator i autopromotor w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Archiwa w nowoczesnym społeczeństwie. Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Archiwistów Polskich, Olsztyn 6–8 września 2007 r.*, red. J. Poraziński i K. Strykowski, Warszawa 2008, s. 45–53.  
 Rosa A., *Funkcja edukacyjna archiwów*, Warszawa 2012.  
 Sowińska J., Starczewska-Wojnar A., *Kultura chrześcijańska w dziejach narodu. Materiały edukacyjne dla szkół*, Opole 2016.  
 Sowińska J., Starczewska-Wojnar A., *Mówiące znaki władzy. Materiały edukacyjne dotyczące działalności ksiąg opolskich i ich fundacji*, Opole 2022.  
 Sowińska J., Starczewska-Wojnar A., *Wybieram Polskę! Materiały edukacyjne wydane z okazji 100-lecia Związku Polaków w Niemczech*, Opole 2022.

## Netografia

Kiełbasa J., *Powstania śląskie i ich historia ukryta w źródłach*, <https://powstancyslascy.pl/files/SCE-NARIUSZ%20LEKCI%20historia%20zrodla.pdf> [dostęp: 18.09.2023].

Modrzewska G., *Strona pełna faktów, czyli powstań- czy escape room*, <https://www.powstancyslascy.pl//strona-pelna-faktow> [dostęp: 24.10.2023].

Przedzink-Winnik M., *Powstania śląskie i plebiscyt na Śląsku w latach 1919–1921*, <https://powstancyslascy.pl/files/plebiscyt%20SCENARIUSZ%20LEKCI.pdf> [dostęp: 18.09.2023].

Szydło W., *Cud nad Odrą, czyli historia powstań śląskich*, <https://www.powstancyslascy.pl/cud-nad-odra> [dostęp: 24.10.2023].

Ślimak A., *O powstaniach śląskich – historyczna gra edukacyjna*, <https://powstancyslascy.pl/files/SCE-NARIUSZ%20LEKCI%20gra%20planszowa.pdf> [dostęp: 18.09.2023].

**Justyna Sowińska** – archiwistka, od 1999 r. zatrudniona w Archiwum Państwowym w Opolu, początkowo w oddziale opracowania materiałów archiwalnych powstałych po 1945 r., obecnie w oddziale popularyzacji zasobu. Autorka wielu inwentarzy do zespołów akt związanych z działalnością instytucji kulturalnych, oświatowych, społecznych i gospodarczych. Współautorka publikacji o tradycji pochodów pierwszomajowych na Opolszczyźnie, historii szkolnictwa, działalności mniejszości polskiej na Śląsku Opolskim w okresie międzywojennym, a także scenariuszy dla nauczycieli. Współautorka wielu wystaw prezentujących zasób Archiwum Państwowego w Opolu.  
e-mail: j.sowinska@opole.ap.gov.pl

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

Wiadomości Historyczne  
nr 2/2023, s. 140–143  
ISSN 0511-9162

## Recenzja podręcznika *Dziedzictwo Ziemi Lubuskiej. Dzieje i kultura,* pod redakcją Bogumiły Burdy i Małgorzaty Szymczak, Zielona Góra 2023

Znajomość dziejów regionu niesie za sobą wiele korzyści. Przede wszystkim jest to wspaniałe narzędzie budowania tożsamości i poczucia przynależności mieszkańców do danej zbiorowości. Od wielu lat zwraca się też uwagę na konieczność wykorzystania wątków regionalnych w edukacji. Treści regionalne realizowane były w ramach ścieżek, autorskich programów. Także program do nauczania historii w szkole podstawowej konstruowany był tak, aby zapoznać ucznia z najbliższym otoczeniem, z historią jego małej ojczyzny, a następnie nauczać dziejów ogólnopolskich czy powszechnych. Powstawały różnorodne materiały, przygotowywane m.in. przez ośrodki doskonalenia nauczycieli, które miały ułatwiać naukę historii regionalnej. Wejście Polski do Unii Europejskiej przez pewien czas zachwiało przekonaniem niektórych o potrzebie zachowania tożsamości lokalnej, niemniej szybko powrócono do akceptacji tego, że „wychowanie obywatelskie i patriotyczne, wzbogacone edukacją regionalno-etniczną, powinno być integralnym składnikiem programu szkolnego i impulsem do wzmocnienia roli polskości w integrującej się Europie”<sup>1</sup>. Także autorzy recenzowanego

podręcznika we wstępie podkreślają wagę historii i dziedzictwa regionalnego:

zdobycie wiedzy z zakresu dziedzictwa kulturowego regionu, w którym się mieszka, jest ważnym elementem kształtowania patriotyzmu oraz świadomości narodowej. Poczucie więzi z przeszłością oraz ludźmi związanymi z regionem, których jesteśmy spadkobiercami, którzy budowali tutaj swoje domostwa, tworzyli tutaj swoje dziedzictwo kulturowe, jest bardzo ważne i potrzebne. We współczesnej edukacji bardzo mocno podkreśla się wartości, jakie niesie za sobą edukacja regionalna, podkreślając identyfikację z małą ojczyzną, a poprzez nią z całym krajem i jego mieszkańcami.

Większość regionów w Polsce posiada monografie naukowe lub popularnonaukowe. Problemem są jednak obszary, które przez lata zmieniły nie tylko przynależność polityczną, ale które tak naprawdę podlegały częstym korektom terytorialnym i trudno mówić o ukształtowanej przez wieki tożsamości. Do takich skomplikowanych terenów, gdzie kształtowanie tożsamości zapewne trwa nadal, jak też ukonstytuowanie

<sup>1</sup> J. Damrosz, *Podstawy ideowe wychowania obywatelskiego i patriotycznego (kultura i pamięć historyczna)*, [w:] *Wojsko i kultura w dziejach Polski i Europy. Księga jubileuszowa profesora Piotra*

*Matusaka w 65. rocznicę urodzin*, red. R. Dmowski, J. Gmitruk, G. Korzeń i W. Włodarkiewicz, Siedlce–Warszawa 2006, s. 663.



Okładka książki. Źródło: Facebook Instytutu Historii Uniwersytetu Zielonogórskiego

statusu administracyjnego jest stosunkowo młode, należy Ziemia Lubuska.

Tym samym inicjatywa wydania podręcznika regionalnego służącego poznaniu historii, gospodarki i szeroko pojętej kultury Ziemi Lubuskiej jest bardzo cenna. Nie bez znaczenia jest też to, że chcąc zadbać o przekaz merytoryczny, zaproszono do współpracy pracowników akademickich specjalizujących się w historii różnych epok historycznych, historyków zajmujących się dziejami regionalnymi, specjalistów w dziedzinie administracji, a co ważne – także muzealników obcujących na co dzień z wytworami kultury materialnej, bibliotekarzy, archiwistów zorientowanych w potrzebach dotyczących wiedzy o regionie. Podręcznik był również konsultowany ze środowiskiem nauczycielskim, co na pewno pozwoliło poszerzyć lub uogólnić pewne treści.

Kiedy analizujemy klasyczny podręcznik, zwykle zestawiamy go z podstawą programową i często oceniamy pod kątem skorzystania z niego w procesie przygotowania do egzaminów. W tym wypadku trudno byłoby nam takiego zestawienia dokonać, ze względu na to, że Ziemia Lubuska w podstawie programowej pojawia się raczej

sporadycznie w ramach treści dotyczących historii Polski, a czasami dziejów powszechnych, natomiast nie istnieje jako odrębne zagadnienie. Poza tym charakteryzowany podręcznik nie jest przygotowany do konkretnego etapu edukacyjnego. Powstał z myślą o uczniach starszych klas szkół podstawowych i ponadpodstawowych chcących rozbudować swoje wiadomości dotyczące Ziemi Lubuskiej. Może również być pomocą dla nauczycieli realizujących wątki regionalne, jak też zainteresować każdego poszukującego informacji o regionie.

Podręcznik ma układ chronologiczno-problemowy, co pozwala porządkować wydarzenia i zjawiska w historii prezentowanego obszaru i minimalizować też ewentualność powtórzeń.

Składa się z 7 rozdziałów. Na wstępie każdego z nich zasygnalizowane są najważniejsze zagadnienia. Pod tekstem autorskim mamy blok ćwiczeniowy (który zawiera zadania o różnym stopniu trudności, pozwalające na sprawdzenie swojej wiedzy, ale przede wszystkim na doskonalenie umiejętności) oraz propozycje lektur uzupełniających (warto przeczytać). Upogładowieniu treści służą teksty źródłowe, ilustracje

i mapy. Warto podkreślić, że materiał ikonograficzny jest bardzo bogaty. Zawiera zarówno ilustracje funkcjonujące w wolnym dostępie, ale także te mniej znane będące w posiadaniu miejscowych muzeów, bibliotek, osób prywatnych lub przygotowane przez samych autorów. Nie brakuje swego rodzaju słowniczka, czyli wyjaśnień trudnych pojęć, pojawiają się też ciekawostki (tytułowane „Dla ciekawych” lub „Warto wiedzieć”). W większości rozdziałów zamieszczono teksty źródłowe.

**Dział 1 – Wiadomości ogólne o Ziemi Lubuskiej**, stanowi swego rodzaju wstęp i informuje o kształtowaniu się regionu, budowaniu tożsamości, różnych podziałach, społeczeństwie, które go zamieszkuje. Wprowadzenie niezwykle potrzebne w tego typu podręczniku, zwłaszcza że świetnie napisane (przez znawcę problematyki prof. Czesława Osękowskiego).

**Dział 2 – Pradzieje na Ziemi Lubuskiej**, autorstwa Piotra Dziedzica, pozwala zdobyć informacje o najstarszych śladach bytności człowieka na Nadodrzu, poznać charakterystykę poszczególnych epok (kamiennej, epoki brązu i żelaza), jak też dowiedzieć się o początkach plemion słowiańskich nad Odrą i Wartą.

**Dział 3 – Ziemia Lubuska w okresie antycznym i średniowieczu**, napisany przez Jarosława Dudka, Kamila Wasilkiewicza i Macieja Lubika, rozpoczyna się prezentacją historii Ziemi Lubuskiej w starożytności, ze szczególnym zwróceniem uwagi na źródła służące jej poznaniu. W rozdziale kontynuowana jest historia plemion słowiańskich w dorzeczu Odry i dolnej Warty w VI–X wieku, a następnie tych obszarów pod władaniem pierwszych Piastów. Kolejno zaprezentowano losy Ziemi Lubuskiej w XII–XIII wieku, jak też scharakteryzowano powstanie i funkcjonowanie biskupstwa lubuskiego oraz pobyt i działalność na terenie środkowego Nadodrza zakonów rycerskich. Kolejne fragmenty poświęcone są funkcjonowaniu Ziemi Lubuskiej w ramach Marchii Brandenburskiej, jak też losom regionu do schyłku panowania Piastów, ze zwróceniem uwagi na niektóre postaci związane z regionem. Nie mogło również zabraknąć informacji gospodarczych, w tym wypadku

związanych z rozwojem miast i kolonizacją niemiecką.

**Dział 4 – Epoka nowożytna**, autorstwa Bogumiły Burdy, Małgorzaty Konopnickiej i Hanny Kurowskiej, prezentuje dzieje Ziemi Lubuskiej w XVI–XVIII wieku. Jest to okres niezwykle ważnych przemian politycznych (z najważniejszym konfliktem politycznym, jakim była wojna 30-letnia), ale również społeczno-gospodarczych (rozwoj miast i osadnictwa wiejskiego), kulturalnych (nowe nurty w kulturze i sztuce epoki nowożytnej, rozwój edukacji i życia umysłowego), a przede wszystkim ogromnych zmian religijnych (reformacja i kontrreformacja).

**Dział 5 – Dzieje regionu w latach 1806–1945** to dział również obszerny, realizowany przez Ireneusza Wojewódzkiego, Tomasza Nodzyńskiego, Grażynę Wyder, Marcelego Tureczka i Zbigniewa Bujkiewicza. Rozpoczyna się od przedstawienia losów Środkowego Nadodrza w okresie wojen napoleońskich (z pobytym samego cesarza w tle), następnie zaprezentowane zostały dzieje regionu w okresie od kongresu wiedeńskiego do 1919 roku (w okresie pruskim i niemieckim z uwzględnieniem I wojny światowej). Ostatnią część stanowią wydarzenia z lat 1919–1945 (z ważnym etapem, czyli II wojną światową). Ze względu na specyficzny charakter okresu ważne miejsce zajmują dzieje polityczne, ale nie mniej uwagi poświęcono reformom społeczno-gospodarczym w okresie 1806–1945, ze szczególnym uwzględnieniem przeobrażeń w państwie pruskim. Zaprezentowano też kwestię stosunków narodowościowych we wspomnianym czasie, jak też rozwój edukacji i kultury, z zaakcentowaniem kultury materialnej regionu.

**Dział 6 – Ziemia Lubuska po II wojnie światowej – historia nowego regionu** i **Dział 7 – Ziemia Lubuska w III Rzeczypospolitej** prezentują historię najnowszą. W VI (napisanym przez Przemysława Bartkowiaka, Radosława Domke, Pawła Leszczyńskiego, Roberta Skobelskiego i Ireneusza Wojewódzkiego) odnajdziemy informacje o powojennym osadnictwie na Ziemi Lubuskiej, tworzeniu się polskiej administracji, odbudowie gospodarczej regionu, ale też reformach administracyjnych. Gros miejsca zajmują przemiany



polityczne i kształtowanie się nowej rzeczywistości politycznej z uwzględnieniem przebiegu „polskich miesięcy” i ich znaczenia dla regionu i lokalnej społeczności. Podobnie jak w poprzednich rozdziałach szeroko omówiono problematykę kulturalną (z uwzględnieniem sportu oraz najważniejszych instytucji zajmujących się kulturą), jak też stosunki wyznaniowe oraz problemy oświatowe. Podobnie jak problematyka polityczna – realizowane do 1989 roku. Ostatni dział (VII) rozpoczynają wydarzenia z 1989 – przeobrażenia ustrojowe, powstanie województwa lubuskiego, stosunki wyznaniowe oraz rozwój oświaty i kultury.

Na końcu podręcznika znajdują się indeksy: osobowy i miejscowości. Szkoda, że nie zamieszczono spisu ilustracji i map. Warto docenienia jest odwoływanie się do źródeł lokalnych, np. prasy (oczywiście w momencie kiedy już była obecna w przestrzeni) i wykorzystywanie jej do ilustracji wydarzeń na terenie Ziemi Lubuskiej.

Na koniec należy podkreślić, że podręcznik stanowi bardzo wartościowy materiał, który zaspokoi potrzeby w zakresie wiedzy regionalnej i pomoże zrozumieć skomplikowany problem kształtowania się tożsamości mieszkańców Ziemi Lubuskiej.

**Barbara Techmańska** – dr hab., profesor w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego; członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: historia szkolnictwa w XX wieku, historia społeczna Dolnego Śląska, problemy współczesnej edukacji historycznej.  
e-mail: [barbara.techmanska@uwr.edu.pl](mailto:barbara.techmanska@uwr.edu.pl)