

MAREK BIAŁOKUR

<https://orcid.org/0000-0002-8475-033X>, Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski

ANNA GOŁĘBIEWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-5202-3912>, Publiczna Szkoła Podstawowa w Chrzastowicach

DARIUSZ GOŁĘBIEWSKI

<https://orcid.org/0000-0001-6064-4092>, Instytut Śląski/PLO nr V w Opolu

DOI: 10.24917/ZaranieSlaskie.9.6

## Pierwsza odsłona politycznej i militarnej batalii o Górny Śląsk. I powstanie śląskie w polskich szkolnych podręcznikach historii XXI wieku

**Słowa kluczowe:** I powstanie śląskie, Górny Śląsk, edukacja historyczna, podręczniki szkolne, batalia polityczna

### Streszczenie

Szkolna edukacja historyczna, pomimo wielu zmiennych wpływających na jej kształt i charakter, wciąż bardzo mocno opiera się na przekazie ustnym nauczyciela oraz podręcznikach. Zbadanie treści przekazywanych przez poszczególnych nauczycieli za zamkniętymi drzwiami klas lekcyjnych jest praktycznie niemożliwe do zrealizowania w większej skali. Inaczej wygląda sytuacja w odniesieniu do szkolnych podręczników do historii, które, po pierwsze – zostały opracowane na bazie ogłaszanych przez ministra edukacji i nauki podstaw programowych; po drugie – są recenzowane przez specjalnie powoływanych w tym celu ekspertów; a po trzecie – są ogólnodostępne, a przez to możliwe do kompleksowej oceny. Opisane uwarunkowania pozwalają na ocenę poszczególnych wydarzeń z przeszłości, a wśród nich pierwszej odsłony politycznej i militarnej batalii o Górny Śląsk ze szczególnym akcentem położonym na I powstanie śląskie z 1919 roku. Wydarzenia z sierpnia tegoż roku na kartach podręczników, z których korzystano i korzysta się w polskich szkołach od ponad 20 lat, zajmują miejsce adekwatne do roli i znaczenia, jakie odegrały w procesie kształtowania się granic państwa polskiego po I wojnie światowej. Z oczywistych względów znacznie więcej miejsca zajmują w podręcznikach przeznaczonych dla szkół ponadpodstawowych, w których znalazło się również więcej materiałów ikonograficznych oraz poleceń dla uczniów. Konkludując, należy stwierdzić, że z większości poddanych analizie podręczników uczniowie mogą dowiedzieć się najważniejszych rzeczy dotyczących genezy, przebiegu oraz znaczenia powstania.

### The first stage of the political and military battle for Upper Silesia. The First Silesian Uprising in Polish school history textbooks of the 21st century

**Keywords:** First Silesian Uprising, Upper Silesia, history education, school textbooks, political strife

### Summary

School history education, despite many variables affecting its shape and character, is still very much based on the oral transmission of the teacher and on textbooks. Examination of the content provided by individual teachers behind the closed doors of the classrooms in which they work with students is practically impossible on a larger scale. The situation is different with regard to school history textbooks, which, first of all, have been developed on the basis of the core curricula announced by the minister of education and science. Secondly, they are reviewed by experts specially appointed for this purpose. Thirdly, they are pub-

lily available, and thus can be comprehensively assessed. The described conditions allow for the assessment of particular events from the past, including the first political and military battle for Upper Silesia, with particular emphasis on the First Silesian Uprising of 1919. The events of August of that year occupy a place adequate to the role and importance they had in the process of shaping the borders of the Polish state after World War I in the pages of textbooks that have been used in the Polish schools for over twenty years. For obvious reasons, they occupy much more space in textbooks for secondary schools, which also contain more iconographic materials and instructions for students. In conclusion, it should be stated that most of the textbooks analyzed enable the students to learn the most important facts about the genesis, course and significance of the uprising.

Na przestrzeni kilku ostatnich lat byliśmy świadkami i uczestnikami licznych uroczystości upamiętniających stulecie odzyskania przez Polskę niepodległości oraz następujących później wydarzeń związanych z tworzeniem się struktur państwa i walkami o kształt granic odrodzonej Rzeczypospolitej. Tego typu rocznice stanowią zwykle cenną okazję do naukowych analiz i okolicznościowych publikacji. Również niniejszy artykuł wpisuje się w ten nurt, odnosi się bowiem do jednego z ważnych epizodów z pierwszych miesięcy niepodległego bytu – śląskiej insurekcji z sierpnia 1919 roku.

W kanonie najważniejszych dat najnowszej historii Polski 1919 rok zdecydowanie ustępuje miejsca cezurze wcześniejszej, w świadomości historycznej Polaków zajmującej miejsce szczególne. Wszak to w 1918 roku zakończyła się I wojna światowa, co przywróciło na mapy Europy niepodległe państwo polskie. To dzień 11 listopada obchodzony jest jako święto narodowe, które w sposób symboliczny odwołuje się do całego procesu odbudowy Polski po 123 latach niewoli. Tej rangi bez wątpienia nie można przypisać dacie 28 czerwca 1919 roku, choć to właśnie wtedy w Wersalu podpisany został traktat pokojowy – fundamentalny z punktu widzenia kształtu granic i międzynarodowego uznania Polski. Niezależnie jednak od wagi przywiązywanej do wymienionych wydarzeń, w wymiarze masowym ich obraz w znacznej mierze kształtowany jest przez szkolną edukację historyczną.

Niniejszy artykuł nawiązuje zaś do sfery nauczania w sensie najbardziej dosłownym, ma bowiem na celu próbę odpowiedzi na następujące pytania: jakie miejsce w szkolnej edukacji historycznej zajmuje I powstanie śląskie oraz jak wydarzenia sprzed przeszło stu lat przedstawiane były i są w podręcznikach do historii? Podkreślić przy tym należy, że kwestia kształcenia historycznego dzieci i młodzieży ma kluczowe znaczenie w procesie budowania świadomości historycznej oraz rozumienia współczesnych zjawisk mających genezę w bliższej lub dalszej przeszłości. Warto więc przyjrzeć się, jak w szkolnej edukacji historycznej kształtowany jest obraz poszczególnych wydarzeń i postaci związanych z dziejami państwa lub regionu. Jednocześnie pragniemy podkreślić, że prezentowana w niniejszym artykule analiza wydarzeń z 1919 roku stanowi pierwszą część cyklu czterech artykułów, w których kolejno będziemy podejmować wątki dwóch kolejnych powstań, plebiscytu oraz przyłączenia części obszaru plebiscytowego do Polski w 1922 roku. Ponadto, taki plan opracowania poszczególnych zagadnień oraz ich publikowania miał wpływ na szersze ujęcie kwestii dotyczących szkolnego podręcznika do nauki historii i jego miejsca we współczesnej edukacji w prezentowanym artykule.

## Podręcznik do nauczania historii w szkole XXI wieku

Badania prowadzone w wielu europejskich krajach pokazują jednoznacznie, że klasyczne papierowe podręczniki do historii wciąż stanowią istotne źródło uczniowskiej wiedzy o przeszłości (Bieniek, 2009a, s. 266; Bieniek, 2009b, s. 73; Chorąży i in., 2008, s. 162). Dzieje się tak pomimo systematycznie zwiększających się możliwości korzystania przez uczniów z pozaszkolnych źródeł informacji, wśród których w ostatnich kilku latach szczególnie miejsce zajmuje Internet. Należy jednak pamiętać, iż w natłoku błyskawicznie dostarczanych uczniom przez media elektroniczne informacji, to właśnie podręcznik zawierający uporządkowaną i zweryfikowaną wiedzę niezmiennie stanowi bardzo ważny punkt odniesienia. Nie bez znaczenia w tym kontekście pozostaje fakt, iż konstrukcja współczesnych podręczników – obok tekstu autorskiego, tekstów uzupełniających, ikonografii historycznej i środków kartograficznych zawierających także szereg nowinek technicznych, w tym płyty z materiałami multimedialnymi, odsyłacze do stron www, a przede wszystkim rozbudowane bloki problemowe oparte na licznych pytaniach i zagadnieniach do przedyskutowania – czyni z nich system środków dydaktycznych, który ma niewiele wspólnego ze swoim niegdyśszym pierwowzorem (szerzej na temat koncepcji podręcznika obudowanego zobacz: Skrzypczak, 1996, s. 251–260). W parze z tymi zmianami dokonano się, co podkreślał Alojzy Zielecki (2007, s. 83), „przeniesienia akcentów dydaktycznych z gotowych szkolnych narracji historycznych – najczęściej podręcznikowych – na tworzenie narracji historycznych przez uczniów na podstawie dobranych źródeł i opracowań”. W ten sposób uczeń nabiera umiejętności wydobycia ze źródeł podstawowych informacji, oddzielania od nich interpretacji i perswazji oraz przyjmowania z opracowań faktów i struktur narracyjnych.

Dydaktycy historii od lat są zgodni, że w zespole środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach historii podręcznikowi przypada rola szczególna. Wynika to m.in. z faktu, że chociaż pozaszkolne źródła wiedzy historycznej są bardziej zróżnicowane i często atrakcyjniejsze dla odbiorców, to jednak w porównaniu z nimi podręcznik przekazuje informacje w formie uporządkowanej i systematycznej, stając się dzięki temu swoistym punktem odniesienia dla informacji pochodzących z różnych mediów. Stąd przede wszystkim wywodzi się jego wiodąca rola w systemie wszystkich środków dydaktycznych. Winien to być jednak podręcznik w sposób planowy i celowy obudowany pozapodręcznikowymi środkami dydaktycznymi o zróżnicowanym charakterze. Aktualnie, tj. na początku trzeciej dekady XXI wieku, stało się to wręcz standardem, w czym ogromna zasługa prywatnych wydawnictw edukacyjnych, które, rywalizując o uznanie nauczycieli i uczniów, na przestrzeni zaledwie kilkunastu ostatnich lat zrewolucjonizowały obudowę standardowych papierowych podręczników. W efekcie uczniowie mogą pogłębiać wiedzę oraz doskonalić umiejętności, wykorzystując ofertę do niedawna zamieszczaną na płytach CD i DVD, obecnie zaś za pośrednictwem materiałów udostępnianych na stronach internetowych wydawnictw. Niezależnie od tych przemian oczekiwania dydaktyków, nauczycieli, a przede wszystkim uczniów są niezmiennie – podręcznik ma nie tylko wyposażać uczniów w wiedzę, ale także pobudzać ich dociekliwość oraz uczyć samodzielnego rozwiązywania problemów.

Kluczowa rola podręcznika w procesie edukacji historycznej wynika z dominującej roli tekstu, który jest w nim zamieszczony (zobacz: Konieczka-Śliwińska, 2001;

Zielecki, 1984, s. 114). Autorska narracja powinna być środkiem służącym do wdrażania uczniów do umiejętności korzystania z literatury popularnonaukowej, a nawet naukowej, choć w tym przypadku jest to zadanie znacznie trudniejsze i odnosić się może jedynie do pojedynczych uczniów w danej szkole. Chodzi nie tylko o wyrobienie określonych sprawności niezbędnych do pracy z tekstem, ale także o sugestie lub polecenia obligujące młodzież do korzystania z uzupełniających źródeł wiedzy.

Wzbogacenie tekstu podręcznika materiałem wyobrażeniowym ułatwia z kolei proces analizy i syntezy prezentowanych tam treści. Można to osiągnąć nie tylko poprzez szersze wprowadzenie materiału ikonograficznego, ale także dołączenie do tekstu autorskiego celowo dobranych fragmentów innych opracowań – literatury pięknej, popularnonaukowej czy też najczęściej wykorzystywanych tekstów źródłowych. Są one zwykle w sposób integralny powiązane z tekstem autorskim bądź występują w postaci aneksów do poszczególnych rozdziałów. Teksty źródłowe o charakterze narracyjnym nie tylko poszerzają informacje zawarte w podręczniku, ale także nadają im swoisty koloryt, m.in. przez operowanie językiem omawianej epoki. Natomiast fragmenty źródeł o charakterze normatywnym najczęściej wzmacniają argumentację autora podręcznika bądź służą jako materiał przeznaczony do analizy przez uczniów.

W zespole środków obrazowych szczególną rolę odgrywają ilustracje, które wraz z innymi częściami składowymi podręcznika powinny tworzyć system wiadomości, zapewniający realizację podstawowych celów edukacji historycznej. Materiał ikonograficzny pomaga bowiem w ukierunkowaniu odbioru treści słownych, ułatwiając ich zrozumienie. Obok zadań poznawczych ilustracje podręcznikowe mogą służyć pomocą w realizacji funkcji kształcących przedmiotu (analiza, ocena, selekcja), a tym samym ułatwiać kształtowanie umiejętności korzystania z obrazu jako źródła informacji.

Podobną i równie ważną rolę odgrywają mapki podręcznikowe, za pomocą których uczeń umiejscawia informacje pochodzące nie tylko z tekstu autorskiego. Wobec znanych trudności, jakie napotyka młodzież przy posługiwaniu się mapą ścienną, materiał kartograficzny zawarty w podręczniku i prezentujący najczęściej relacje przestrzenne w znacznym uproszczeniu powinien choć w części tym trudnościom zaradzić. Mapa podręcznikowa staje się bowiem swoistym punktem odniesienia w pracy ucznia zobligowanego do przenoszenia na nią danych z mapy ściennej, atlasu, a współcześnie także tablicy interaktywnej (Machałek, 2019, s. 22–26; Mizgalski, 2003; Zielecki 2004, s. 177–179).

Dla nikogo nie powinno być więc rzeczą obojętną, z jakiego podręcznika korzystają uczniowie. Istnieje uzasadniona obawa, że dla wielu z nich będzie to jedyna książka historyczna, z jaką zetkną się nie tylko w szkole. Dlatego tak ważne jest, aby ten szczególny typ publikacji wydawany był poprawnie nie tylko pod względem merytorycznym i edytorskim, ale także by odpowiadał wymogom współczesnej dydaktyki.

Przyjrzyjmy się zatem, jak kształtowana jest narracja autorska oraz jaki materiał źródłowy, ikonograficzny i kartograficzny związany z I powstaniem śląskim wykorzystany został we współczesnych podręcznikach historii dla różnych etapów edukacyjnych.

## Edukacja historyczna w szkole podstawowej

W polskim systemie oświaty propedeutyczny kurs historii rozpoczyna się w klasie IV. Od momentu wprowadzenia reformy strukturalnej w 1999 roku w szkole podstawowej w klasach IV–VI w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo prowadzone było nauczanie historii wspólnie z elementami wiedzy o społeczeństwie. Jego głównym celem było rozwijanie zainteresowań dzieci, tworzenie pierwszych wyobrażeń historycznych na tle życia społecznego, kształtowanie podstawowych umiejętności historycznych oraz zapoznanie uczniów z czołowymi bohaterami narodowymi. Na tym etapie kształcenia preferowane są aktywne metody nauczania, pozwalające uczniom na spontaniczną twórczość oraz możliwość doświadczenia historii (Maternicki, 2004, s. 59). Do tak skonstruowanych celów przedmiotu dostosowane zostały również podręczniki szkolne. Zawierają one bowiem uproszczony obraz dziejów ojczystych z elementami historii powszechnej, których swoistym motywem przewodnim są kulturowy rodowód ucznia, osiągnięcia światowej kultury i cywilizacji oraz powinności wynikające z przynależności do narodu polskiego. Wymusiło to na autorach odejście od tradycyjnych kanonów narracji historycznej na rzecz bardziej bezpośredniego zwracania się do ucznia oraz konieczność rozbudowania szaty graficznej z wykorzystaniem dużej ilości materiału ikonograficznego (Maternicki, s. 273).

Nieco inaczej wygląda edukacja historyczna wprowadzona reformą z 2017 roku. W tym przypadku propedeutyczny kurs historii prowadzony jest jedynie w klasie IV, natomiast w klasach V–VIII uczniowie realizują już pełny kurs historii, który dotychczas występował dopiero w gimnazjum. Zmiany te znajdują odzwierciedlenie w podstawie programowej, a co za tym idzie, są wyraźnie widoczne również w publikacjach podręcznikowych (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, 2017).

Podstawowym celem tej części artykułu jest próba ukazania, w jaki sposób dotyczące Górnego Śląska wydarzenia z 1919 roku ukazane zostały w wybranych szkolnych podręcznikach do nauczania historii w szkole podstawowej. Analizie poddane zostały podręczniki do przedmiotu historia i społeczeństwo dla klasy VI, przygotowane zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego z 2008 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2008), a także nowe podręczniki do historii dla klasy IV i VII, opublikowane po reformie strukturalnej i programowej wdrożonej w roku 2017 (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, 2016).

## I powstanie śląskie w podręcznikach do nauczania historii oraz historii i społeczeństwa w szkole podstawowej

W obowiązujących do niedawna podręcznikach do propedeutycznego nauczania historii w klasie IV szkoły podstawowej trudno odnaleźć konkretne informacje odnoszące się bezpośrednio nie tylko do kwestii I powstania śląskiego, ale w ogóle do 1919 roku. Wynika to z zapisów podstawy programowej, wskazującej na konieczność realizacji treści związanych jedynie z postacią Józefa Piłsudskiego i jego żołnierzy oraz bitwą warszawską. Nieco inaczej kwestia ta przedstawia się w podręcznikach do przedmiotu historia i społeczeństwo dla klasy VI, który również miał propedeutyczny charakter, jednak realizowany był w trzyletnim cyklu nauczania (klasy IV–VI) i obejmował znacznie więcej treści. W tym przypadku konkretne informacje odnoszące się do wydarzeń z 1919 roku można znaleźć w treściach odnoszących się do kwestii odbudowy państwa polskiego, konferencji pokojowej w Paryżu oraz kształtowania się granic odrodzonej Polski.

Opis walk o ostateczny kształt granic państwa polskiego po I wojnie światowej w podręcznikach dla klasy VI przedstawiony został w formie długofalowego procesu obejmującego lata 1918–1921. Autorzy poszczególnych pozycji skupili się przede wszystkim na ukazaniu ogólnej charakterystyki kształtowania się poszczególnych granic, bez uwzględniania szczegółowych wątków, co jest zgodne z założeniami propedeutycznego charakteru przedmiotu. Akcentowany był również fakt, iż moment odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku stanowi jedynie pewien symbol, gdyż po ponad 120 latach nieobecności na mapach Europy jej ostateczny kształt nie był jeszcze znany, a konieczność wytyczenia granic odradzającego się państwa stanowiła niesłychanie trudne wyzwanie. W poszczególnych podręcznikach można znaleźć odnoszące się do tego fragmenty:

Chociaż Polska po 123 latach niewoli odzyskała wolność, trudno było od razu wyznaczyć granice państwa. Ani Niemcy, ani Rosjanie, ani też Czesi, Litwini i Ukraińcy nie chcieli oddawać terytoriów, które przed rozbiorami należały do Rzeczypospolitej. W latach 1918–1921 odrodzone państwo musiało więc szybko utworzyć armię i toczyć walki o granice – o Wielkopolskę, Śląsk (z Niemcami) i ziemię na wschodzie (z bolszewicką Rosją).

(Lolo i Pieńkowska, 2014, s. 146)

[...] 11 listopada 1918 roku przekazano mi [Józefowi Piłsudskiemu] władzę nad tworzonym wojskiem polskim. To symboliczna data odzyskania niepodległości przez Polskę po 123 latach niewoli. [...] od samego początku nowe państwo polskie było jednak zmuszone do walki o swoje granice.

(Kalwat i Lis, 2017, s. 92)

W listopadzie 1918 roku Polska, choć odrodzona, nie miała określonych granic, terytorium ani konstytucji. Ustalenie granic stało się podstawowym zadaniem Polaków na nadchodzące lata. W toku dyskusji dyplomatycznych i licznych walk zbrojnych – z Niemcami, Czechosłowacją, Litwą, Ukrainą i Rosją bolszewicką – do roku 1921 ustalili się kształt terytorialny Polski.

(Wołosik, 2014, s. 54)

Kwestia ostatecznego ukształtowania polskiej granicy zachodniej i południowej w analizowanych podręcznikach omówiona została jako konsekwencja postanowień traktatu wersalskiego. Autorzy zwykle w jednym zdaniu informowali uczniów o tym, że na Śląsku, Warmii i Mazurach zaplanowano plebiscyty, w których ludność miała się opowiedzieć za konkretną przynależnością państwową. Wspominali o trzech powstaniach śląskich (rzadko podając ich daty roczne) oraz o niekorzystnym terminie plebiscytu na Warmii i Mazurach, przypadającym na apogeum sukcesów Armii Czerwonej w toczonej wówczas wojnie polsko-bolszewickiej. Z podręcznikowej narracji młodzież dowiadywała się o tym, że dopiero III powstanie śląskie zakończyło się przyłączeniem części Górnego Śląska do Polski, zaś plebiscyt na Warmii i Mazurach zwieńczony został zwycięstwem strony niemieckiej (Kalwat, i Lis, 2017, s. 95; Lolo i Pieńkowska, 2014, s. 146; Małkowski, 2014, s. 83).

Podręcznikiem, z którego uczniowie klasy VI mogli uzyskać najwięcej informacji o kolejnych powstaniach śląskich oraz poszczególnych walkach o konkretne fragmenty granic, była publikacja Mariana Toporka. W odniesieniu do interesującego nas szczególnie I powstania śląskiego uczniowie mogli przeczytać m.in., że wybuchło ono w nocy z 16 na 17 sierpnia 1919 roku, natomiast jego klęska spowodowana była obecnością niemieckiej administracji i wojska na Śląsku. Aktywność Polaków została bowiem stłumiona przez niemieckie bojówki, które terroryzowały miejscową ludność (Toporek, 2014, s. 49). Wspomniany podręcznik był również jedynym, w którym zostały zamieszczone informacje dotyczące sytuacji na Śląsku Cieszyńskim. Autor wspomniał m.in. o tym, że Czesi wykorzystali zaangażowanie Polaków w walki z bolszewikami i Ukraińcami oraz że w 1919 roku zajęli Zaolzie. Decyzją Rady Ambasadorów większą część Śląska Cieszyńskiego, Orawy i Spiszu ze wszystkimi kopalniami węgla przyznano później Czechosłowacji (Toporek, s. 48).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na kwestię ikonografii towarzyszącej opisywanym wydarzeniom. Pomijając treści dotyczące wojny polsko-bolszewickiej i bitwy warszawskiej, należy zauważyć, że zdjęcia zamieszczone w analizowanych podręcznikach do nauczania historii i społeczeństwa odnosiły się głównie do powstań śląskich i powstania wielkopolskiego. W podręczniku *Historia wokół nas* znajdują się fotografie ukazujące grupę powstańców śląskich oraz katowicki pomnik upamiętniający męstwo i ofiary powstań (Lolo i Pieńkowska, 2014, s. 146). W książce Tomasza Małkowskiego (2014, s. 83) ukazani zostali uczestnicy III powstania i ich pociąg pancerny „Piast”. W podręczniku *My i historia* wykorzystano natomiast zdjęcie powstańców śląskich wykonane podczas ćwiczeń wojskowych, któremu towarzyszy skierowane do uczniów polecenie. Autorzy proszą w nim, by czytelnicy opisali sytuację przedstawioną na fotografii i zastanowili się, co świadczy o tym, że oddziały powstańców śląskich były złożone z ochotników (Olszewska i Surdyk-Fertsch, 2017, s. 68).

We wszystkich poddanych analizie podręcznikach zamieszczone zostały również mapy ukazujące proces odbudowy państwa polskiego w latach 1918–1922. Ich obecność w strukturze poszczególnych rozdziałów miała pomóc uczniom w przestrzennym wyobrażeniu sobie tych dość trudnych do przyswojenia wątków historycznych. Warto zaznaczyć, że wszystkie wykorzystane mapy prezentowały bardzo wysoką jakość graficzną, posiadały czytelną legendę oraz, co szczególnie istotne, wzbogacone zostały o polecenia i zadania ukierunkowujące uczniów do pracy. Oczywiście traktują one problem kształtowania granic jako długofalowy proces, rzadko skupiając uwagę

młodego odbiorcy na jednym wybranym wątku. Wśród pojawiających się w poszczególnych podręcznikach poleceń wymienić można m.in.: „Wskaż na mapie tereny, o które Polacy walczyli ze swoimi sąsiadami”; „Pokaż tereny, na których przeprowadzono plebiscyty po zakończeniu I wojny światowej” (Kalwat i Lis, 2017, s. 93; Olaszewska i Surdyk-Fertsch, 2017, s. 69; Wojciechowski, 2015, s. 72); „Wskaż i wymień państwa, z którymi sąsiadowała Polska po odzyskaniu niepodległości”; „Omów zmiany granic Polski w latach 1918–1922” (Wojciechowski, 2015, s. 72). Podobne pytania i polecenia zostały również zamieszczone w blokach ćwiczeniowych poszczególnych podręczników i zazwyczaj były powiązane z kwestiami konferencji pokojowej w Paryżu i postanowieniami traktatu wersalskiego. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka wybranych ćwiczeń, które nie tylko mają za zadanie utrwalić poznany materiał merytoryczny, ale przede wszystkim skłonić młodych ludzi do myślenia i refleksji nad poszczególnymi wątkami historycznymi. Np. w podręczniku Tomasza Małkowskiego zachęcano uczniów do próby odpowiedzi na następujące pytania: „Z jakiego powodu zasada samostanowienia narodów nie znalazła zastosowania w konfliktach Polski z Ukrainą i Litwą?” oraz „Które państwa i dlaczego dążyły do zmiany swojej granicy z Polską?” (Małkowski, 2014, s. 84). Z kolei w pozycji *Wczoraj i dziś* – oprócz poleceń odnoszących się do wydarzeń, jakie zadecydowały o przyłączeniu Wielkopolski oraz korzyści płynących z wyniku III powstania śląskiego – autor zawarł dwa zadania, które stanowią ciekawy pomysł dydaktyczny, możliwy do wykorzystania np. w trakcie lekcji powtórzeniowej. W pierwszym zadaniu proponował, by zastanowić się nad tym, w jaki sposób spory graniczne wpłynęły na stosunki dyplomatyczne Polski z sąsiadami. Aby udzielić odpowiedzi na tak sformułowane pytanie, uczniowie muszą wykazać się już nie tylko rzetelną wiedzą merytoryczną na temat procesu kształtowania się granic odrodzonej Rzeczypospolitej, ale również winni posiadać umiejętność rozumowania przyczynowo-skutkowego w dość szerokim kontekście problematyki międzynarodowej tego okresu. Zadanie drugie skierowane było do całej klasy, a samo polecenie składało się z kilku części. Sformułowane zostało następująco:

Stwórzcie mapę myśli dotyczącą kształtowania się polskich granic po I wojnie światowej. Zapiszcie na środku tablicy wyrażenie „Granice II Rzeczypospolitej”. Zastanówcie się, co wpłynęło na zasięg terytorialny Polski. Weźcie pod uwagę między innymi ustalenia traktatu wersalskiego. Zanotujcie wszystkie skojarzenia wokół hasła głównego. Połączcie powiązane ze sobą elementy.

(Wojciechowski, 2015, s. 73)

Oczywiście zadanie to można zrealizować według koncepcji autora albo przekształcić je w taki sposób, by dostosować je do potrzeb i możliwości zespołu uczniowskiego, z którym pracuje dany nauczyciel. Samo w sobie jest jednak bardzo interesujące, ponieważ może zaangażować większą grupę uczniów, ucząc przy tym współpracy i kultury dyskusji.

Przedstawiona analiza podręczników do nauczania przedmiotu historia i społeczeństwo w klasie VI wskazuje, że wydarzenia z 1919 roku były obecne w szkolnej edukacji historycznej, choć w ujęciu propedeutycznym trudno znaleźć treści bardzo konkretnie i szczegółowo odnoszące się do zagadnień stanowiących temat niniejszego opracowania. Przyjrzyjmy się zatem, jak sytuacja uległa zmianie po wprowadzeniu VIII-klasowej szkoły podstawowej.



## I powstanie śląskie w podręcznikach do klasy VII ośmioletniej szkoły podstawowej

Reforma systemu oświaty z 2017 roku przywróciła strukturę szkolną, która funkcjonowała w Polsce w latach 1961–1999, w związku z czym kształcenie podstawowe wydłużono do ośmiu lat. Zlikwidowano trzyletnie gimnazja, a naukę w szkołach ponadpodstawowych wydłużono do czterech lat w liceach i pięciu lat w technikum. Zagadnienia związane z interesującym nas szczególnie I powstaniem śląskim przewidziano do realizacji w klasie VII i na potrzeby niniejszego opracowania analizie poddano wybrane podręczniki dla tego właśnie poziomu. Należy jednak podkreślić, że pod względem zawartości i układu graficznego stanowią one w dużym stopniu odzwierciedlenie analizowanych wcześniej podręczników starego typu przeznaczonych dla klasy VI, zawierając oczywiście treści wzbogacone pod względem merytorycznym.

Kwestie walk o kształt granic odrodzonej Rzeczypospolitej w poszczególnych podręcznikach zostały opisane w dość podobny sposób, choć autorzy nieco inaczej rozkładają akcenty, a ich narrację cechuje różny stopień szczegółowości. Interesujące nas treści opisywane są w ujęciu problemowym, przybliżając uczniom złożoną sytuację na poszczególnych odcinkach granic.

Należy jednak podkreślić, że informacje dotyczące I powstania śląskiego mają z reguły charakter bardzo pobieżny. Autorzy podręczników ograniczają się w zasadzie do podania daty jego wybuchu i krótkiej charakterystyki przyczyn, które do niego doprowadziły. Warto mieć na uwadze, że w poszczególnych publikacjach przychyny te prezentowane są w nieco odmienny sposób. W podręczniku wydawnictwa Operon możemy znaleźć krótką informację o niemieckiej dominacji w strukturach administracyjnych, wojsku i policji na terenie Śląska oraz o represjach stosowanych wobec polskich działaczy (Ustrzycki i Ustrzycki, 2017, s. 133). Również w podręcznikach WSiP i GWO zawarte są sformułowania odnoszące się do terroru, antypolskich akcji władz niemieckich, zakazu manifestacji, aresztowań, a nawet zabójstw (Kąkolowski i in., 2017, s. 179; Małkowski, 2017, s. 179). Swoistym wyjątkiem w tym względzie są podręczniki wydawnictw Wiking i Nowa Era, bowiem w pierwszym z nich jako przyczynę wybuchu powstania wymieniono jedynie decyzję mocarstw dotyczącą przeprowadzenia plebiscytu (Bentkowska-Sztonyk i in., 2017, s. 161), w drugim zaś wspomniano jedynie o zwalnianiu polskich robotników przez niemieckich fabrykantów, co doprowadziło do strajków, a w dalszej konsekwencji do zrywu powstańczego (Kłaczek i in., 2017, s. 232). Należy podkreślić, że we wszystkich podręcznikach zaznaczono, iż powstanie zostało stłumione w ciągu zaledwie kilku dni, a jedynie w dwóch zamieszczono informację o tym, że jedną z konsekwencji powstania było przybycie na teren Górnego Śląska wojsk alianckich (Kłaczek i in., 2017, s. 232; Małkowski, 2017, s. 179).

Analogicznie jak miało to miejsce w przypadku podręczników do propedeutycznej nauki historii, również książki przeznaczone dla klasy VII poddane zostały analizie pod kątem wykorzystanego w nich materiału ikonograficznego oraz bloku ćwiczeniowego. Oczywiście nie można w tym miejscu pominąć również map, które znalazły się w analizowanych pozycjach. Zazwyczaj odnoszą się one do powstań śląskich oraz walk o granicę wschodnią, traktując jednak problem kompleksowo, a więc ukazując proces kształtowania się danej granicy w sposób całościowy – czyli kilkuletni.

Jeżeli natomiast zwrócimy uwagę na zadania umieszczone w bloku ćwiczeniowym, kończącym poszczególne jednostki tematyczne, to z przykrością należy stwierdzić, że porównując je z propozycjami opisanymi wcześniej, stanowią one dość słabe ogniwo obudowy analizowanych podręczników. Dominują w nich bowiem polecenia odnoszące się przede wszystkim do tzw. twardej wiedzy merytorycznej, z pominięciem tak ważnego wszak kształtowania i utrwalania umiejętności oraz kompetencji historycznych. Wśród najczęściej pojawiających się poleceń wskazać można m.in.:

Wymień państwa, z którymi Polska musiała toczyć walki o granice;

(Kąkolewski i in., 2017, s. 217)

Przedstaw, w jaki sposób Polska przyłączyła ziemię wileńską;

(Kłaczek i in., 2017, s. 227)

Przedstaw przyczyny i przebieg powstania wielkopolskiego;

(Kłaczek i in., 2017, s. 234)

Jakie korzyści przyniosło Polakom powstanie wielkopolskie?;

(Małkowski, 2017, s. 178)

Wyjaśnij przyczyny konfliktu polsko-ukraińskiego;

(Małkowski, 2017, s. 177)

Jak doszło do przyłączenia Wileńszczyzny do Polski?;

(Bentkowska-Sztonyk i in., 2017, s. 169)

Scharakteryzuj proces kształtowania się polskiej granicy wschodniej. Omów przyczyny i przebieg konfliktu z Ukraińcami w Galicji Wschodniej, wojnę z bolszewicką Rosją oraz konflikt z Litwą.

(Ustrzycki i Ustrzycki, 2017, s. 138)

Przytoczone przykłady nie odnoszą się, jak widać, do I powstania śląskiego, chodziło jednak tylko o zobrazowanie wspomnianego problemu. Oczywiście zdajemy sobie sprawę, że w przypadku uczniów klasy VII można, a nawet należy wymagać konkretnej wiedzy. Istnieje jednak obawa, że w ten sposób autorzy podręczników, a także nauczyciele realizujący jedynie ich propozycje, spowodują, że nauka historii przestanie być ciekawą i inspirującą przygodą, a stanie się przykrą koniecznością wkucia na pamięć konkretnych nazwisk, dat i faktów.

Zaprezentowany wyżej obraz I powstania śląskiego w podręcznikach przeznaczonych do nauczania historii w szkole podstawowej pozostawia być może pewien niedosyt. Należy jednak podkreślić, że na tym poziomie edukacyjnym większe jednostki tematyczne – a do takich należy odbudowa państwa polskiego po I wojnie światowej – ukazane są formie długofalowego, kilkuletniego procesu. Trudno więc oczekiwać szczegółowego uwypuklenia każdego wątku odnoszącego się do wydarzeń mających miejsce na Górnym Śląsku w 1919 roku. Równocześnie należy stwierdzić, że w analizowanych podręcznikach autorzy bardzo rzetelnie podeszli do omówienia najważniejszych kwestii związanych z odbudową państwa polskiego. Z punktu widzenia interesującego nas 1919 roku zwracają uwagę przede wszystkim na tworzenie struktur władzy państwowej, sprawę polską podczas konferencji pokojowej w Paryżu oraz proces kształtowania się granic odrodzonej Rzeczypospolitej. Niestety, zwłaszcza w podręcznikach do klasy VII, poszczególne treści znajdują się w różnych rozdziałach. Chodzi tu przede wszystkim o kwestie łączące historię Polski z historią

powszechną – jak ma to miejsce w przypadku zagadnień związanych z konferencją pokojową w Paryżu. Część istotnych informacji znajduje się w rozdziale odnoszącym się do dziejów Europy, a część do historii ojczystej. Niestety autorzy większości podręczników nie zadbali o to, by wspomóc użytkowników poprzez zastosowanie odsyłaczy ułatwiających sprawne poruszanie się po poszczególnych częściach publikacji.

Warto również podkreślić, iż analizowany materiał w podręcznikach został przedstawiony w sposób bardzo atrakcyjny pod względem graficznym. Tekst autorstwa uzupełniony jest o bogaty materiał ikonograficzny, mimo iż jego związek z I powstaniem śląskim jest niewielki. W podręcznikach zamieszczono wiele map, które z pewnością ułatwiają młodym ludziom przestrzenne wyobrażenie istotnych wątków historycznych. Autorzy podręczników zadbali również o przygotowanie bloków ćwiczeniowych, których głównym zadaniem jest utrwalenie i uporządkowanie wiadomości. Warto jednak zaznaczyć, że znacznie lepiej w tym względzie wypadają podręczniki dla młodszych klas szkoły podstawowej, gdyż wiele poleceń i zadań skłania uczniów do działań na forum klasy poprzez udział w dyskusji, tworzenie map myśli oraz samodzielne poszukiwanie dodatkowych informacji.

## **I powstanie śląskie w podręcznikach do nauczania historii w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych**

Kolejna część artykułu poświęcona została próbie przybliżenia obrazu I powstania śląskiego, jaki wyłania się z kart podręczników właściwych dla szkolnictwa ponadpodstawowego. Dla pełniejszego zilustrowania zagadnienia wykorzystane zostały także wybrane publikacje obowiązujące przed reformą strukturalną z 1999 roku. Na potrzeby niniejszego opracowania analizie poddano łącznie 32 podręczniki, które można podzielić na kilka grup. Pierwszą z nich stanowi sześć podręczników wydanych i wykorzystywanych w ostatniej dekadzie XX wieku (Garlicki, 1998; Pankowicz, 1996; Pronobis, 1990; Radziwiłł i Roszkowski, 2000; Sierpowski, 1997; Szlągowska, 1997). W drugiej znalazło się dwanaście opracowań, które przygotowano na potrzeby zreformowanych pod koniec ubiegłego wieku szkół ponadpodstawowych, wówczas już ponadgimnazjalnych, a wydanych w latach 2002–2009 i wykorzystywanych w liceach do końca roku szkolnego 2013/2014, a w technikach 2014/2015 (Burda i in., 2003; Burda i in., 2005; Choińska-Mika i in., 2009; Czuby i Stola, 2008; Gładysz, 2007a; Gładysz, 2007b; Kochanowski i Matusik, 2004; Kozłowska i in., 2003; Kozłowska i in., 2006; Przybyliński, 2007; Szymanowski i Trojański, 2004; Wróbel, 2003). Trzecia to książki przygotowane dla uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych (Babiańska i in., 2009), łącznie osiem pozycji, po raz pierwszy dopuszczonych do użytku szkolnego we wrześniu 2012 roku, które obowiązywały do roku szkolnego 2019/2020 i zgodnie z podstawą programową z 2008 roku przeznaczone były do kształcenia ogólnego (Brzozowski i Szczepański, 2012; Burda i in., 2012; Dolecki i in., 2012; Kozłowska i in., 2012; Roszak i Kłaczek, 2012; Stola, 2012; Zając, 2012). Czwarta, ostatnia grupa to dwa najpopularniejsze podręczniki przygotowane dla obowiązkowego modułu „Ojczysty panteon i ojczyste spory”, realizowanego w ramach przedmiotu Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok (Maćkowski, 2013; Markowicz i in., 2013), wydane przez Nową Erę w 2014 roku i opracowanie dla zakresu rozszerzonego z historii (Galik, 2014), a także dwa kolejne podręczniki przeznaczone dla zakresu rozszerzonego, ale wprowadzone do użytku

szkolnego już po reformie strukturalnej z 2017 roku (Choińska-Mika i in., 2021; Krzemiński i Niewęłowska, 2021).

W obrazie powstań śląskich zaprezentowanym na łamach kilku podręczników wydanych po 1989 roku już na wstępie pojawia się porównanie do sytuacji, jaka miała miejsce w Wielkopolsce. Tu najważniejszą różnicę w zgodnej ocenie autorów podręczników stanowił fakt, iż Śląsk, w przeciwieństwie do Wielkopolski, w chwili rozbiorów nie należał do Rzeczypospolitej. Ta sytuacja rodziła określone konsekwencje w postaci innego podejścia mieszkających w regionie Polaków do walki z Niemcami, choć i w tej materii sytuacja na przestrzeni trzech powstańczych lat ulegała zmianom.

Zdecydowanie najobszerniej sytuację na Górnym Śląsku w wykładzie poprzedzającym opis powstań śląskich przedstawił uczniom w swojej publikacji Witold Pronobis. Polski ruch narodowy na Śląsku, jak podkreślał emigracyjny historyk, z kilku powodów znajdował się w znacznie trudniejszym położeniu niż ten na Pomorzu i w Wielkopolsce. Powodem takiej sytuacji był fakt, iż w czasie rozbiorów Śląsk nie należał do Polski, co w istotny sposób miało utrudniać agitację za przyłączeniem przemysłowego regionu do odrodzonego państwa polskiego. Ponadto, jak stwierdził Pronobis, „polska ludność na Śląsku, choć w przeważającej w sensie etnicznym, pozbawiona była prawie zupełnie inteligencji, która w innych dzielnicach, odgrywała tak wielką rolę w podtrzymywaniu i szerzeniu świadomości narodowej” (Pronobis, 1990, s. 52). Podkreślając, iż w Niemczech przeciwnikami oddania Górnego Śląska Polsce były wszystkie ugrupowania polityczne, włącznie z radykalnymi komunistami, którzy oficjalnie głosili internacjonalizm, Polacy – lud śląski, jak określa go autor podręcznika – w walce pozostawieni byli sami sobie, tym bardziej, że polskie władze nie mogły czynnie wspierać polskich działaczy w regionie, co wymuszały na nich decyzje paryskiej konferencji pokojowej (Pronobis, s. 52).

W dalszej części wykładu autor podręcznika *Polska i świat w XX wieku* zwrócił uwagę na działania władz niemieckich o charakterze zdecydowanie antypolskim, podjętych w odpowiedzi na wysunięte przez Wojciecha Korfatego na posiedzeniu Reichstagu w październiku 1918 roku żądanie bezwarunkowego połączenia Górnego Śląska z odradzającą się Polską. Prezentując niemieckie posunięcia, Pronobis wymienił m.in. wprowadzenie w styczniu 1919 roku stanu wyjątkowego w regionie oraz obsadzenie go dywizjami ochrony pogranicza. Jako szczególnie niebezpieczne dla Polski przedstawione zostały zabiegi podjęte na forum dyplomatycznym, podkreślające, iż odebranie Niemcom Górnego Śląska tak mocno uderzy w niemiecki przemysł, że nie będzie on zdolny do sfinansowania odszkodowań, jakie Niemcy miały zapłacić państwu zwycięskiej koalicji. Wszystkie te działania okazały się być niezwykle skuteczne i, jak stwierdził Pronobis, przyniosły stronie niemieckiej niewątpliwy sukces w postaci zablokowania koncepcji bezwarunkowego przyznania Polsce Górnego Śląska mocą podpisanego w czerwcu 1919 roku traktatu wieńczącego zasadniczą część obrad paryskiej konferencji pokojowej (Pronobis, 1990, s. 53).

Wnikliwie sytuację poprzedzającą powstania na Górnym Śląsku przedstawił również Andrzej Garlicki, który podkreślił, iż znaczenie regionu wynikało z jego przemysłowego charakteru, a Niemcy na wysuniętą podczas obrad w Paryżu sugestię przyznania go Polsce zareagowały ostrym sprzeciwem i wysunięciem argumentu, że bez niego nie może być mowy o spłacie reparacji wojennych (Garlicki, 1998).

W podobnym tonie wypowiedzieli się autorzy podręcznika wydanego przez WSIP, którzy napisali, że sytuacja ludności polskiej na Górnym Śląsku przedstawia-

ła się znacznie gorzej niż w Wielkopolsce. Było to konsekwencją sytuacji, w której śląscy Polacy byli głównie przedstawicielami biedniejszej części społeczeństwa, tj. robotników i chłopów, podczas gdy wyższe warstwy społeczne stanowili w zdecydowanej większości Niemcy (Choińska-Mika i in., 2009). W analogiczny sposób w podręczniku wydanym w 2002 roku sytuację przedstawił Mikołaj Gładysz, który podkreślił, że na radykalizację nastrojów w regionie wpłynęły znacznie mniej korzystne niż w przypadku Wielkopolski rozstrzygnięcia, związane z koniecznością przeprowadzenia plebiscytu. Obok wymienionych już czynników autor wskazał również na stacjonujące na Górnym Śląsku niemieckie jednostki wojskowe i policyjne, mogące zastraszać miejscową ludność, a także na możliwość uczestniczenia w plebiscycie emigrantów urodzonych na Górnym Śląsku, co faworyzowało stronę niemiecką jako znacznie lepiej zorganizowaną. Autor nie wspomniał jednak, że to rozwiązanie zaproponowała strona polska, licząc, iż to właśnie ona zdoła zmobilizować do przyjazdu na plebiscyt większą liczbę uprawnionych do głosowania.

Podkreślenie informacji mówiącej, że na Górnym Śląsku podział narodowy w dużym stopniu pokrywał się z podziałem klasowym, co dodatkowo radykalizowało nastroje w regionie, odnajdujemy także w popularnym w latach 90. podręczniku Stanisława Sierpowskiego (1997, s. 34), przygotowanym dla uczniów czteroletniego liceum ogólnokształcącego. W opisie sytuacji panującej na Śląsku autorzy omawianych opracowań sporo miejsca poświęcili również kwestii obecności polsko-niemieckiej rywalizacji o sporny region w polityce mocarstw, które z I wojny światowej wyszły zwycięsko. Zgodnie podkreślano, iż jedynie Francja konsekwentnie walczyła na arenie dyplomatycznej o przyznanie Polsce Górnego Śląska. Niestety w działaniach tych była osamotniona, gdyż pozostałe państwa, w tym głównie Wielka Brytania i Włochy, zabiegały o korzystne dla Niemiec rozwiązanie sporu (Kochanowski i Matusik, 2004, s. 437, 439; Pankowicz, 1996, s. 327).

Podjęte w czerwcu 1919 roku na forum paryskiej konferencji pokojowej rozstrzygnięcie w kwestii przyszłości Górnego Śląska nie zadowoliło żadnej ze stron, co zgodnie zauważyli autorzy analizowanych opracowań (Burda i in., 2005, s. 84; Pankowicz, 1996, s. 327; Pronobis, 1990, s. 53; Radziwiłł i Roszkowski, 2000, s. 187). Dla strony polskiej, jak stwierdziła Grażyna Szelağowska (1997, s. 274), było to za mało, gdyż musiała liczyć się z przegraną w plebiscycie, podczas gdy Niemcy mieli podstawy sądzić, iż przynajmniej w części regionu wynik głosowania także i dla nich może być niekorzystny.

Zgoda wśród autorów szkolnych podręczników panuje generalnie w kwestii przedstawienia genezy I powstania śląskiego. Otóż u podłoża wystąpienia Polaków leży niemieckie represje (Kochanowski i Matusik, 2004, s. 439; Radziwiłł i Roszkowski, 2000, s. 187; Szelağowska, 1998, s. 274). Bardzo dokładnie atmosferę w regionie tuż przed wybuchem powstania opisał Andrzej Garlicki, w którego podręczniku zamieszczono informację mówiącą, że powstanie wybuchło w odpowiedzi na dokonaną 15 sierpnia 1919 roku przez niemiecki Grenzschutz masakrę w kopalni „Mysłowice”, w wyniku której śmierć poniosło siedmiu górników. W ten sposób Niemcy pacyfikowali strajk generalny, jaki wybuchł na Górnym Śląsku w związku z brutalną, antypolską polityką niemieckiego komisarza, notabene socjaldemokraty, Otto Hørsinga (Garlicki, 1998, s. 296). Charakteryzując obraz sytuacji w regionie, Garlicki podkreślił również, iż po stronie polskiej w kwestii zbrojnego wystąpienia ścierały się dwie koncepcje. Pierwszą, wyrażającą silne nastroje powstańcze, reprezentowały taj-

ne struktury Polskiej Organizacji Wojskowej Górnego Śląska, zachęczone sukcesem powstania wielkopolskiego. Drugą, przeciwną akcji powstańczej i optującą za skupieniem się na zabiegach dyplomatycznych, postulowały poznańska Naczelna Rada Ludowa, posiadająca na Śląsku duże wpływy, oraz władze centralne w Warszawie (Garlicki, 1998, s. 296). Autorzy podręcznika wydanego przez gdyński OPERON napisali z kolei, że „Niemcy podjęli próbę sterroryzowania ludności polskiej na Śląsku, co było o tyle łatwiejsze, że nadal funkcjonowała niemiecka administracja i policja oraz jednostki straży granicznej (Grenzschutz)” (Burda i in., 2005, s. 84).

Nie we wszystkich podręcznikach akcentowano jednak te same treści. Z narracji podręcznika z serii *Poznać, zrozumieć* wynika bowiem, iż powstanie zostało wywołane przez Polską Organizację Wojskową – działającą na Śląsku, podobnie jak na innych obszarach ziem polskich – w celu przyłączenia Górnego Śląska do Polski (Choińska-Mika i in., 2009 s. 82). W tekście brak jest jednak jakichkolwiek informacji dotyczących działań strony niemieckiej, które, jak podkreślano w innych podręcznikach, wskazywałyby na antypolskie działania strony niemieckiej, spełniające finalnie rolę swoistego zapalnika śląskiej insurekcji. Witold Pronobis (1990, s. 53) oraz Maciej Przybyliński (2007, s. 132) napisali z kolei w swoich opracowaniach, że 17 sierpnia doszło w regionie do strajku generalnego, który od razu przekształcił się w powstanie. Mikołaj Gładysz (2007b, s. 241, 245), autor podręcznika wydanego przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, do genezy powstania, postrzeganej jako opór wobec niemieckich represji wymierzonych w uczestników robotniczych wystąpień, dodał również aresztowanie działaczy górnośląskiej POW.

W części podręczników zwraca uwagę podkreślenie, iż powstanie miało charakter żywiłowy, do jego wybuchu doszło w sposób spontaniczny, powstańcy byli słabo przeszkoleni i źle uzbrojeni, a ich walka miała charakter partyzancki (Burda i in., 2005 s., 84; Garlicki, 1998, s. 296). Nieliczni autorzy określili także terytorialny zasięg powstania, informując, że objęło ono swym zasięgiem wschodnie pogranicze regionu od Tarnowskich Gór po Pszczynę (Gładysz, 2007b, 241, 245; Pankowicz, 1996, s. 327). Wobec miażdżącej przewagi oddziałów niemieckich, jak napisali m.in. Grażyna Szelałowska (1997, s. 274), Andrzej Garlicki (1998, s. 296) i Andrzej Pankowicz (1996, s. 327–238), powstanie zakończyło się klęską, a ponad 20 tys. jego uczestników musiało szukać schronienia w Polsce (zobacz też: Gładysz, 2007b, s. 241, 245). Według Witolda Pronobisa (1990, s. 53) represje popowstańcze zakończyły się dopiero na początku 1920 roku, z chwilą przybycia Komisji Międzysojuszniczej. W pozostałych podręcznikach autorzy ograniczyli się do podania informacji o bardzo szybkim i brutalnym stłumieniu powstania (Choińska-Mika i in., 2009, s. 132; Kochanowski i Matusik, 2004, s. 439; Pronobis, 1990, s. 53; Sierpowski, 1997, s. 34). W uzupełnieniu dodawano niekiedy, iż dokonały tego oddziały niemieckiego Grenzschutzu (Burda i in., 2005, s. 84; Garlicki, 1998, s. 296; Pronobis, 1990, s. 53). Nie brakuje jednak i takich opracowań, z których wynika, że akcję przerwali sami powstańcy, uświadamiając sobie skalę przewagi, jaką dysponowali Niemcy (Radziwiłł i Roszkowski, 2000, s. 187).

Warto zwrócić uwagę na drobne rozbieżności w podawanych przez autorów podręczników datach wybuchu oraz określanym przez nich okresie trwania powstania. Otóż część spośród nich podaje, że powstanie rozpoczęło się 16 sierpnia 1919 roku (Kochanowski i Matusik, 2004, s. 439). Druga grupa, że wybuchło w nocy z 16 na 17 sierpnia (Burda i in., 2005, s. 84; Garlicki, 1998, s. 296). Trzecia z kolei da-

tuje jego początek na 17 sierpnia (Pankowicz, 1996, s. 327; Pronobis, 1990, s. 53; Przybyliński, 2007, s. 132, 149; Radziwiłł i Roszkowski, 2000, s. 187; Szelałowska, 1997, s. 274). Nie brakuje również opracowań – i nie dotyczy to tylko podręczników wydanych na potrzeby trzyletniego liceum – w których autorzy ograniczyli się do podania informacji, że powstanie wybuchło w sierpniu 1919 roku (Choińska-Mika i in., 2009, s. 82, 337; Sierpowski, 1997, s. 34). Warto w tym miejscu odnotować, iż w grupie analizowanych podręczników występują i takie, w których w ogóle brak jest informacji na temat I powstania śląskiego (Wróbel, 2003, s. 155).

Niestety tylko niektóre podręczniki, głównie te przygotowane dla czteroletniego liceum, podały informacje o postawie polskich władz centralnych wobec powstania. I tak Grażyna Szelałowska (1997, s. 274) napisała, że rząd polski nie był w stanie udzielić powstańcom odpowiedniej pomocy, gdyż był zaangażowany w walkach na froncie wschodnim, a ponadto odważniejsza interwencja na Śląsku mogłaby zaszkodzić sprawie polskiej, która, choć już po podpisaniu traktatu wersalskiego, wciąż jednak była dyskutowana na forum paryskiej konferencji pokojowej. Andrzej Garlicki (1998, s. 296) nieco inaczej przedstawił problem, podkreślając, że polski rząd, podobnie jak w przypadku powstania wielkopolskiego, wspierał powstańców po cichu, obawiając się, że oficjalne wsparcie może spowodować otwarty polsko-niemiecki konflikt zbrojny, którego konsekwencje byłyby trudne do przewidzenia. Cytowany autor z uznaniem odniósł się jednak do podejmowanych tym czasie przez władze w Warszawie zabiegów dyplomatycznych. W podobnym tonie, choć znacznie bardziej lakonicznie, opisali powyższy problem autorzy wydanego w 2009 roku podręcznika WSiP (Choińska-Mika i in., 2009, s. 82).

Warto w tym miejscu przyjrzeć się jeszcze ostatniej grupie podręczników dla klasy I, które obowiązywały od roku szkolnego 2012/2013. W grupie tej narrację dotyczącą okoliczności wybuchu I powstania śląskiego poszczególni autorzy rozpoczęli od informacji o znaczeniu kwestii górnośląskiej podczas obrad paryskiej konferencji pokojowej. W większości podręczników sporo miejsca poświęcono temu, jak do zagadnienia przyszłości regionu odnosiły się dwa główne europejskie mocarstwa – Francja (sprzyjająca Polsce) i Wielka Brytania (wspierająca starania Niemiec). Nie zabrakło także informacji, że swego rodzaju kompromis wypracowany w Paryżu, jakim miał być plebiscyt, nie zadowolił żadnej ze stron. Podkreślano ponadto, że na Górnym Śląsku antagonizm polsko-niemiecki był silniejszy niż np. na Pomorzu czy w Wielkopolsce, a poziom emocji podnosił także fakt, iż miał on tu bardzo silne podłoże etniczne, społeczne i ekonomiczne. Znamienne, że w tym kontekście praktycznie pominięty został wątek religijny, tj. zdecydowanie dominujące wśród Polaków wyznanie rzymskokatolickie i protestanckie u Niemców.

Jako przyczynę wybuchu powstania w 1919 roku (tu w większości opracowań podane zostały datyienne: 16/17–24 sierpnia) autorzy wskazali przede wszystkim na wymierzone w Polaków działania strony niemieckiej, w tym zwalnianie polskich robotników z pracy (Roszak i Kłaczek, 2012, s. 82), terror i represje (Burda i in., 2012, s. 61; Dolecki i in., 2012, s. 43; Kozłowska i in., 2012, s. 68), a także prześladowania Polaków przez niemieckie władze (Ustrzycki, 2012, s. 31), brutalne stłumienie strajku (Brzozowski i Szczepański, 2012, s. 21) oraz masakrę polskich robotników (10 ofiar śmiertelnych), dokonaną przez niemieckich żołnierzy (Zajac, 2012, s. 43).

W kilku opracowaniach podkreślono, że powstanie było źle przygotowane (Zajac, 2012, s. 43), ale tylko w nielicznych, że jego organizatorem była Polska Organi-

zacja Wojskowa Górnego Śląska (Dolecki i in., 2012, s. 43; Ustrzycki, 2012, s. 31). O zakończeniu powstania można z kolei dowiedzieć się, że: zryw powstańczy został stłumiony przez niemieckie jednostki straży granicznej (Grenzschutz) (Burda i in., 2012, s. 61), po kilku dniach (Stola, 2012, s. 14; Zając, 2012, s. 43); zakończył się niepowodzeniem (Kozłowska i in., 2012, s. 68), po tygodniu; wobec przewagi sił niemieckich zakończył się klęską (Ustrzycki, 2012, s. 31), po kilkunastu dniach stłumiony przez wojsko (Brzozowski i Szczepański, 2012, s. 21); trwał kilka dni i zakończył się porażką militarną Polaków (Roszak i Kłaczek, 2012, s. 82); czy też że wojska niemieckie w ciągu kilku dni poradziły sobie z garstką powstańców wywodzących się głównie z POW GŚ (Dolecki i in., 2012, s. 43).

Niestety na temat bezpośrednich konsekwencji pierwszego powstańczego zrywu na Górnym Śląsku uczniowie mogą przeczytać tylko w trzech z ośmiu podręczników. Wśród owych konsekwencji wymieniona została m.in. konieczność schronienia się znacznej części uczestników powstania w Polsce (Zając, 2012, s. 43) oraz zmuszenie przez mocarstwa Niemców do wycofania swoich wojsk z terenu plebiscytowego (Roszak i Kłaczek, 2012, s. 82; Zając, 2012, s. 43). W jednym opracowaniu uczniowie mogli z kolei znaleźć informację, że represje popowstańcze osłabiły POW (Ustrzycki, 2012, s. 31).

Zmierzając stopniowo ku końcowi naszych rozważań, warto przyrzeć się jeszcze trzem podręcznikom przygotowanym dla uczniów realizujących historię na poziomie rozszerzonym. Pierwszy z nich, autorstwa Piotra Galika, opracowany został zgodnie z podstawą programową z 2012 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2012). Autor już na wstępie podkreślił, że decyzja o plebiscycie na Górnym Śląsku, zapisana w traktacie wersalskim, podsycała antagonizmy narodowościowe w regionie. Po tej informacji od razu przeszedł do stwierdzenia, że niemieckie formacje paramilitarne demolowały siedziby polskich organizacji społecznych i stowarzyszeń, a także napadały na polskich działaczy, z których wielu zostało aresztowanych. W dalszej części Galik odnotował, że w sierpniu 1919 roku uprzemysłowione regiony Górnego Śląska objęła akcja strajkowa, zorganizowana jako przejaw sprzeciwu Polaków wobec terroru niemieckich bojówek. Przełomowy okazał się, jak podkreślił, dzień 15 sierpnia, kiedy to w Mysłowicach niemieckie formacje policyjne otworzyły ogień do górników zgromadzonych przed tamtejszą kopalnią. W wyniku tych działań zginęło 10 uczestników protestu, a masakra skłoniła konspiracyjne struktury POW do spontanicznego działania. Rozpoczęły się starcia pospiesznie organizowanych oddziałów powstańczych z niemieckimi formacjami zbrojnymi. Autor podał także informację, że polski rząd został całą sytuacją zaskoczony i dlatego nie udzielił wsparcia powstańcom. W tym czasie władze niemieckie wprowadziły stan wyjątkowy i w zaciętych walkach pokonały Polaków. W konsekwencji I powstanie śląskie, tu padają daty 17–24 sierpnia 1919 roku, zakończyło się porażką, a na polską ludność spadły represje. „Desperacka walka powstańców i brutalne postępowanie Niemców” – jak jednak podsumował autor książki – „poruszyły polską opinię publiczną”, a w wielu polskich miastach powstawały społeczne Komitety Obrony Górnego Śląska, które zajęły się gromadzeniem funduszy i darów dla uchodźców (Galik, 2014, s. 420–421).

Dwa kolejne podręczniki dla zakresu rozszerzonego powstały już po reformie strukturalnej z 2017 roku i są zgodne z nową podstawą programową (Rozporzą-



dzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, 2018). W pierwszym z nich, wydanym przez WSiP, I powstaniu śląskiemu poświęcony został jedynie fragment akapitu, w którym autorzy podkreślili znaczenie Górnego Śląska dla Polski jako ważnego ośrodka przemysłowego, zwrócili uwagę na dominujące plebejskie lub robotnicze pochodzenie ludności polskiej, a następnie wspomnieli o działalności na tym obszarze konspiracyjnej POW, dążącej do przyłączenia Górnego Śląska do Polski na drodze zbrojnej. Żadnych innych informacji w narracji podręcznikowej nie znajdujemy, zaś o samym powstaniu można przeczytać, że wybuchło w sierpniu 1919 roku i po 10 dniach zostało stłumione przez Niemców (Choińska-Mika i in., 2021, s. 526).

Znacznie szerzej interesujące nas zagadnienie przedstawione zostało w podręczniku Nowej Ery, w którym już we fragmencie przybliżającym genezę powstania autorzy zawarli informacje dotyczące napięć o charakterze etnicznym, utrzymujących się na Górnym Śląsku od zakończenia wojny, różnic społecznych, ale także przywiązania ludności polskiej do katolicyzmu i mowy ojczystej. W podrozdziale zatytułowanym *Powstania śląskie* pojawia się również informacja o powstających na tym obszarze w 1918 roku polskich radach ludowych, a w późniejszym czasie konspiracyjnych oddziałach POW. Jako bezpośrednią przyczynę wybuchu I powstania śląskiego autorzy podręcznika wskazują na działania władz niemieckich zmierzających do sparaliżowania działalności politycznej Polaków przed planowanym plebiscytem poprzez akcje zastraszania i prześladowania lokalnej ludności oraz akty terroru. Efektem działań niemieckich oddziałów tzw. samoobrony było ogłoszenie przez Polaków strajku generalnego, starcia pomiędzy POW a niemieckimi bojówkami i finalnie wybuch (16/17 sierpnia 1919 roku) powstania, które po tygodniu zakończyło się klęską. Autorzy podręcznika podkreślili jednak, że mimo klęski militarnej zryw zbrojny Polaków przyniósł wymierne korzyści, bowiem wojska niemieckie zostały usunięte z obszaru plebiscytowego i zastąpione francusko-włosko-brytyjskimi oddziałami alianckimi (Krzemiński i Niewęglowska, 2021, s. 480–481).

Znacznie bardziej lakoniczne, co po części zostało wymuszone podstawą programową oraz specyfiką przedmiotu, są opisy zawarte w podręcznikach do przedmiotu historia i społeczeństwo Dziedzictwo epok – moduł „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” (Maćkowski, 2013, s. 138; Markowicz i in., 2013, s. 190). Na ich kartach uczniowie mogli odnaleźć informacje mówiące o specyfice sytuacji na Śląsku (WSiP) lub Górnym Śląsku (Nowa Era). Autorzy podręcznika wydanego przez WSiP zwrócili uwagę, że Niemcy usiłowali na jego terenie sterroryzować polskich mieszkańców obszaru plebiscytowego po to, by bali się w oddać głos za przyłączeniem Górnego Śląska do Polski. W odpowiedzi Polacy zorganizowali I powstanie śląskie w sierpniu 1919 roku, które jednak zostało szybko stłumione, ale jednocześnie dowodziło determinacji Polaków w walce o ten region (Markowicz i in., 2013, s. 190). Z kolei autor podręcznika Nowej Ery rozpoczął fragment dotyczący zrywu z 1919 roku od stwierdzenia, że na terenie Górnego Śląska znacznie więcej osób niż na Warmii, Mazurach i Powiślu deklarowało chęć przynależności do państwa polskiego, a relacje polsko-niemieckie charakteryzowały się wzajemną niechęcią i wrogością. Konsekwencją takiej sytuacji był wybuch I powstania śląskiego, jak podkreślił, już w sierpniu 1919 roku. I choć zakończyło się ono klęską militarną sił polskich, to jednak w jego wyniku wojska niemieckie wycofały się ze spornego obszaru (Maćkowski,

2013, s. 138). Warto zwrócić uwagę, że w podpisie do fotografii zamieszczonej w tym podręczniku, a przedstawiającej oddział powstańców na jednej z ulic Rybnika, jako daty powstania podano dni od 16 do 26 sierpnia 1919 roku.

W tej części artykułu staraliśmy się odnosić jedynie do tych informacji i materiałów, które zostały zamieszczone w podręcznikach, nie skupiając się na ewentualnych brakach. Jednak w tym miejscu należy zaznaczyć, że w odniesieniu do wydarzeń z 1919 roku na Śląsku ich autorzy zupełnie pominęli tzw. powstanie oleskie. I choć był to *de facto* jednodniowy epizod, to jednak stanowił zapowiedź wydarzeń, do których doszło w sierpniu.

Temat dotyczący I powstania śląskiego, a zasadzie wszystkich trzech powstań, na tle innych zagadnień analizowanych w podręcznikach ma stosunkowo bogatą obudowę dydaktyczną. Dotyczy to przede wszystkim mapek podręcznikowych (Brzozowski i Szczepański, 2012, s. 24; Burda i in., 2012, s. 61; Galik, 2014, s. 421; Kozłowska i Maćkowski, 2013, s. 139; Roszak i Kłaczek, 2012, s. 83; Stola, 2012, s. 15; Unger i Zając, 2012, s. 69; Ustrzycki, 2012, s. 31; Zając, 2012, s. 43, 45), na których przedstawiono zasięg oraz najważniejsze bitwy insurekcji (Galik, 2014, s. 421; Krzemiński i Niewęglowska, 2021, s. 482) oraz ikonografii, najczęściej przedstawiającej oddziały powstańcze. W kilku podręcznikach, jako ilustracja tematu poświęconego batalii o Górny Śląsk, zamieszczona została fotografia portretowa Wojciecha Korfantego. W kilku przypadkach w tzw. blokach ćwiczeniowych pojawiły się pytania odwołujące się do sytuacji na Górnym Śląsku. Uwagę zwraca m.in. pytanie: „Rozstrzygnij, które z trzech powstań śląskich miało największe znaczenie dla odradzającej się Polski. Uzasadnij odpowiedź” (Galik, 2014, s. 423). W pozostałych najczęściej proszono uczniów o porównanie przyczyn i skutków powstania wielkopolskiego i powstań śląskich oraz ewentualnie wyjaśnienie genezy i następstw samych tylko śląskich insurekcji. Docenić należy również, że większość wspomnianych wcześniej mapek ilustrujących przebieg powstań także została opatrzona poleceniami dla uczniów.

## Podsumowanie

Na zakończenie pragniemy podkreślić, iż zgadzamy się z historykami, którzy podkreślają, że w 1919 roku rozwój wydarzeń w Polsce był bardzo dynamiczny, a sytuacja zmieniała się z tygodnia na tydzień. To nagle przyspieszanie i zwalnianie wydarzeń oraz nagle zwroty akcji nie ułatwiają badaczom oceny faktów i okoliczności, a problem dodatkowo komplikuje ogromna różnorodność opisów i interpretacji, występująca w licznych wspomnieniach, relacjach, pamiętnikach, ale i oficjalnych dokumentach, co z kolei przekłada się na współczesne monografie i syntezy. Dlatego też powstające współcześnie opracowania rzadko nie wzbudzają emocji, a szybki dostęp do informacji i częste kierowanie się emocjami nie pozostają bez wpływu na zobiektywizowanie oceny przeszłości. W naszej ocenie z tego trudnego zadania autorzy podręczników wyszli jednak obronną ręką, co należy szczególnie podkreślić ze względu na szczególnie wymagającego odbiorcę, jakim bez wątpienia są uczniowie. Nie oznacza to oczywiście, że zawarta w podręcznikach narracja, jak i obudowa dydaktyczna, są w pełni satysfakcjonujące. Ale czy kiedykolwiek powstanie podręcznik historii XX wieku, któremu najwyższe noty wystawią równocześnie historycy, dydaktycy historii, nauczyciele i uczniowie?

## Bibliografia

### Akty normatywne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20090040017>
- 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. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia Dz.U. 2018, poz. 467. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz.U. 2012 r., poz. 977. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120000977>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe Dz. U. 2017, poz. 59. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>

### Opracowania

- Bieniek, M. (2009a). Podręcznik szkolny historii. W: J. Matemicki, (Red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*. Juka.
- Bieniek, M. (2009b). *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dolata, K. (2006). Przykład wykorzystania literatury naukowej podczas lekcji historii. *Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie*, (3), 56–60.
- Chorąży, E., Konieczka-Śliwińska, D., Roszak, S. (2008). *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chwalba, A. (2019). *1919. Pierwszy rok wolności*. Wydawnictwo Czarne.
- Kaczmarek, R. (2019). *Powstania śląskie 1919 – 1920 – 1921. Nieznana wojna polsko-niemiecka*. Wydawnictwo Literackie.
- Karaś, A. (1981). Z badań nad recepcją historycznej ilustracji podręcznikowej przez uczniów szkoły podstawowej. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne* 9(76), 121–142. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/4733>
- Konieczka-Śliwińska, D. (2001). *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*. Wydawnictwo Instytut Historii UAM.
- Machałek, M. (2019). Mapy historyczne w edukacji szkolnej. *Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie*, (4), 22–26.

- Maternicki, J. (2009). *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Maternicki, J. (Red.). (2004). *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*. Wydawnictwo Juka.
- Mizgalski, J. (2003). *Mapa historyczna w dydaktyce integracji wiedzy i umiejętności uczniów*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Roszak, S., Strzelecka, M., Wieczorek, A. (Red.). (2006). *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne: T. 3: Źródła w edukacji historycznej*. SOP Oświatowiec Toruń sp. z o. o.
- Roszak, S., Strzelecka, M., Wieczorek, A. (Red.). (2008). *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne: T. 5: Polska- Europa- Świat w szkolnych podręcznikach historii*. SOP Oświatowiec Toruń sp. z o. o.
- Roszak, S., Strzelecka, M., Wieczorek, A. (Red.). (2012). *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne: T. 9: Wizualizacje historii*. SOP Oświatowiec Toruń sp. z o. o.
- Skrzypczak, J. (1996). *Konstruowanie i ocena podręczników*. Wydawnictwo ITE.
- Trzcńska, E. (1980). Rola ilustracji w nauczaniu historii w klasie I licealnej. *Wiadomości Historyczne* 23(5), 283–286.
- Zielecki, A. (1981). Funkcje historycznych ilustracji podręcznikowych. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne* 9(76), 101–120. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/4733>
- Zielecki, A. (1983). Materiał ilustracyjny w podręcznikach historii. *Wiadomości Historyczne* 26(5), 428–443.
- Zielecki, A. (1984). *Role i funkcje podręcznika historii*. Wydawnictwo WSP Rzeszów.
- Zielecki, A. (2004). Mapy historyczne ścienne. W: J. Maternicki (Red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*. Wydawnictwo Juka.
- Zielecki, A. (2007). *Wprowadzenie do dydaktyki historii*. Wydawnictwo Avalon.

## Podręczniki

- Babiańska, D., Bracisiewicz, J., Choińska-Mika, J., Okła, G., Pawlicki, A. (2009). *Podstawa programowa z komentarzami: T. 4: Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu.
- Bentkowska-Sztonyk, Z., Wach, E., Jastrzębska, M., Żurawski, J. (2017). *Historia. Podręcznik dla klasy siódmej*. Wydawnictwo Wiking.
- Bieniek, M. (2004). Podręcznik szkolny historii. W: J. Maternicki (Red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*. Wydawnictwo Juka.
- Brzozowski, A., Szczepański, G. (2012). *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I liceum i technikum – zakres podstawowy*. Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR.
- Burda, B., Halczak, B., Józefiak, R.M., Szymczak, M. (2003). *Historia najnowsza. Historia 3. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Burda, B., Halczak, B., Józefiak, R.M., Szymczak, M. (2005). *Historia najnowsza. Historia 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*. Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.

- Burda, B., Halczak, B., Józefiak, R.M., Roszak, A., Szymczak, M. (2012). *Historia najnowsza. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Choińska-Mika, J., Skibiński, P., Szlanta, P., Zielińska, K. (2009). *Historia. Część 3. Poznać, zrozumieć. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Choińska-Mika, J., Szlanta, P., Zielińska, K. (2021). *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czubaty, J., i Stola, D. (2008). *Historia. Klasa 2. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Dolecki, R., Gutowski, K., Smoleński, J. (2012). *Po prostu historia. Zakres podstawowy. Podręcznik do liceum i technikum*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Galik, P. (2014). *Zrozumieć przeszłość. Lata 1815–1939. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Część 3. Nowa Era*.
- Garlicki, A. (1998). *Historia 1815–1939. Polska i świat. Podręcznik dla III klas liceów ogólnokształcących*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Gładysz, M. (2007a). *Historia II. Część 1: Od oświecenia do 1918 roku. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Gładysz, M. (2007b). *Historia II. Część 2: Okres międzywojenny i II wojna światowa. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Kalwat, W., i Lis, M. (2017). *Klucz do historii. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej*. Wydawnictwo WSiP.
- Kąkolewski, I., Kowalewski, K., Plumińska-Mieloch, A. (2017). *Historia 7. Podręcznik*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kłaczek, J., Łaskiewicz, A., Roszak, S. (2017). *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Nowa Era.
- Kochanowski, J., i Matusik, P. (2004). *Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowożytne i najnowsze (XIX i XX wiek). Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kozłowska, Z.T., Unger, I., Unger, P., Zając, S. (2003). *Poznajemy przeszłość od początku XVIII wieku do 1939 roku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Toruniu.
- Kozłowska, Z.T., Unger, I., Unger, P., Zając, S. (2006). *Poznajemy przeszłość od początku XVIII wieku do 1939 roku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres rozszerzony*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Toruniu.
- Kozłowska, Z.T., Unger, I., Zając, S. (2012). *Historia. Poznajemy przeszłość. Dzieje najnowsze. Szkoła ponadgimnazjalna. Zakres podstawowy*. SOP Oświatowiec Toruń sp. z o.o.
- Krzemiński, T., i Niewęglowska, A. (2021). *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*. Nowa Era.

- Lolo, R., i Pieńkowska, A. (2014). *Historia wokół nas. Podręcznik do historii i społeczeństwa. Klasa 6*. Wydawnictwo WSiP.
- Maćkowski, T. (2013). *Poznać przeszłość. Ojczyzny panteon i ojczyźne spory. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Nowa Era.
- Małkowski, T. (2014). *Historia i społeczeństwo 6*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Małkowski, T. (2017). *Historia 7. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Markowicz, M., Pytlińska, O., Wyroda, A. (2013). *Historia i społeczeństwo. Ojczyzny Panteon i ojczyźne spory. Podręcznik do liceum i technikum*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Olszewska, B. i Surdyk-Fertsch, W. (2017). *My i historia. Historia i społeczeństwo. Szkoła podstawowa 6*. Wydawnictwo Nowa Era/PWN.
- Pankowicz, A. (1996). *Historia 3. Polska i świat 1815–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pronobis, W. (1990). *Polska i świat w XX wieku*. Editions Spotkania.
- Przybyliński, M. (2007). *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Historia dzieje najnowsze 1872–2006. Poziom podstawowy i rozszerzony*. Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor.
- Radziwiłł, A., i Roszkowski, W. (1998). *Historia 1871–1939. Podręcznik dla szkół średnich*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Roszak, S. i Kłaczkow, J. (2012). *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Klasa 1*. Wydawnictwo Nowa Era.
- Sierpowski, S. (1997). *Historia najnowsza (1918–1997). Podręcznik dla szkoły średniej*. Polska Oficyna Wydawnicza – Wydawnictwo Graf-Punkt.
- Stola, D. (2012). *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Szelągowska, G. (1997). *Dzieje nowożytnie i najnowsze 1870–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szymanowski, G. i Trojański, P. (2004). *Historia z pegazem. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*. Znak dla Szkoły.
- Toporek, M. (2014). *Oto historia, Historia i społeczeństwo. Podręcznik klasa 6*. Wydawnictwo Mac Edukacja.
- Ustrzycki, J. (2012). *Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Ustrzycki, J., i Ustrzycki, M. (2017). *Historia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Operon.
- Wojciechowski, G. (2015). *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Nowa Era.
- Wołosik, A. (2014). *Historia. Opowiem Ci ciekawą historię. Podręcznik do klasy szóstej szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Żak.

- Wróbel, J. (2003). *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zajęc, S. (2012). *Teraz historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*. SOP Oświatowiec Toruń sp. z o.o.

