

MAREK BIAŁOKUR
Opole
ORCID: 0000-0002-8475-033X

**POLITYCZNA I MILITARNA BATALIA
O PRZYŁĄCZENIE WIELKOPOLSKI DO POLSKI
PO I WOJNIE ŚWIATOWEJ NA KARTACH PODRĘCZNIKÓW
DO NAUCZANIA HISTORII**

**CASUS POLSKICH OPRACOWAŃ DLA SZKÓŁ
PONADGIMNAZJALNYCH I PONADPODSTAWOWYCH
Z PRZEŁOMU XX I XXI WIEKU**

Polityczna i militarna batalia o przyłączenie Wielkopolski do Polski, której głównymi odsłonami były powstanie wielkopolskie oraz obrady paryskiej konferencji pokojowej należą – obok powstań śląskich (1919-1921) i wojny polsko-bolszewickiej (1919-1920) – do kategorii tych wydarzeń, które mają ugruntowaną pozycję nie tylko w publikacjach naukowych, ale i polskiej pamięci zbiorowej (Kwiatkowski 2018: 94-95). I choć to rok 1918 kojarzony jednoznacznie i powszechnie z odzyskaniem przez Polskę niepodległości zdecydowanie przesłania 1919 r., który jako data nie zaistniał w pamięci i świadomości Polaków, zdecydowanie przegrywając także z innymi ważnymi cezurami, tj. latami 1926, 1930 czy 1939, to jednak warto, przy każdej nadarzącej się okazji, przypominać jego znaczenie, na co ostatnio zasadnie uwagę zwrócili niektórzy historycy (Chwalba 2019: 8).

Wychodząc naprzeciw tym postulatam, w prezentowanym tekście podjęta została próba zweryfikowania „obecności” wydarzeń związanych z batalią o przyłączenie Wielkopolski do Polski na kartach najpopularniejszych szkolnych podręczników do historii, z których polska młodzież korzystała na przełomie XX i XXI w. W tym celu analizie zostało poddanych kilkanaście wybranych opracowań szkolnych, z których we wskazanym okresie korzystała największa liczba polskich uczniów w szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. *De facto* były to książki, które znalazły uznanie w oczach ich nauczycieli historii, gdyż to od ich decyzji zależało, z jakich opracowań korzystali uczniowie. W tym miejscu należy wyjaśnić, iż w wyborze podręczników kierowano się informacjami pozyskanymi w badaniach własnych preferencji nauczycieli w wyborze podręczników prowadzonych w latach 1997-2010. Wykorzystano także obejmującą okres od 2004 r. do 2010 r. analizę ilościową reprezentatywnych dla różnych typów szkół z tego poziomu nauczania oraz wielkości ośrodków miejskich, stron internetowych 86 szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, na których zamieszczono informacje o wybranych dla uczniów i wyko-

rzystywanych w procesie edukacyjnym podręczników. Pozwoliło to wybrać na potrzeby analizy grupę podręczników, które należały do najczęściej wykorzystywanych w szkolnej edukacji historycznej.

Należy także przypomnieć, że poza pierwszym kilkuletnim okresem po 1989 r., gdy konkurencja na rynku szkolnych podręczników do nauczania historii była jeszcze stosunkowo niewielka, w kolejnych latach, a w szczególności od pierwszych lat XXI w., w rywalizacji o względy nauczycieli i uczniów uczestniczyło już kilka dużych wydawnictw edukacyjnych. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że przygotowane na zamówienie wspomnianych wydawnictw opracowania, obok narracji podręcznikowej wyróżniała także znacznie wyższa jakość zamieszczanym materiałów ikonograficznych oraz generalnie znacznie lepszy poziom pozostałych elementów obudowy dydaktycznej. Niestety tendencję odwrotną można było zaobserwować w odniesieniu do poziomu narracji podręcznikowej, czyli wykładu tekstu głównego. Z tych względów prezentowany artykuł należy do obszaru dyscypliny naukowej jaką jest dydaktyka historii (Maternicki 2004: 43). Biorąc to wszystko pod uwagę pora przejść do analizy tytułowej problematyki, poprzedzonej syntetycznym przypomnieniem najważniejszych kwestii dotyczących analizowanego w tekście materiału źródłowego, jakim są szkolne podręczniki do nauczania historii.

Badania prowadzone w wielu europejskich krajach pokazują jednoznacznie, że klasyczne papierowe podręczniki historii wciąż stanowią podstawowe źródło uczniowskiej wiedzy o przeszłości (Bieniek 2009: 72, Chorąży, Konieczka-Śliwińska, Roszak 2008: 162). Dzieje się tak pomimo systematycznie zwiększających się możliwości korzystania przez uczniów z pozaszkolnych źródeł informacji, wśród których w ostatnich dwóch dekadach szczególne miejsce zajmuje Internet. W okresie, do którego odnosi się nasza analiza, czyli ostatniej dekady XX i pierwszej XXI w., nie było to jednak jeszcze tak bardzo powszechne jak obecnie, co oznacza, że i rola klasycznego papierowego podręcznika w szkolnej edukacji historycznej była znacznie większa.

Konstrukcja współczesnych podręczników, zawierających obok tekstu autorskiego, tekstów uzupełniających, ikonografii historycznej i środków kartograficznych, także 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 niewiele ma wspólnego ze swoim pierwowzorem (Skrzypczak 1996: 251-260). W parze z tymi zmianami dokonało się, jak podkreślił już na początku XXI w. Alojzy Zielecki „przeniesienie akcentów dydaktycznych z gotowych szkolnych narracji historycznych – najczęściej podręcznikowych – na tworzenie narracji historycznych przez uczniów na podstawie dobranych źródeł i opracowań” (Zielecki 2007: 83). W ten sposób uczeń nabiera umiejętności wydobywania ze źródeł podstawowych informacji, oddzielania od nich interpretacji i perswazji oraz przyjmowania z opracowań faktów i struktur narracyjnych.

Dla nikogo nie powinno być rzeczą obojętną, z jakiego podręcznika korzystają uczniowie, gdyż dla wielu z nich jest to niestety jedyna książka historyczna, z jaką

zatkną się nie tylko w trakcie kilku lat szkolnej edukacji, ale i całego życia. Dlatego tak ważne jest, aby książki, z których korzystają uczniowie, były poprawne nie tylko od strony merytorycznej i edytorskiej, ale także odpowiadały wymogom współczesnej dydaktyki historii. Gorąco wspierając wszelkiego rodzaju postulaty pojawiające się w środowisku, których celem jest wskazanie optymalnych rozwiązań w zakresie pisarstwa podręcznikowego, warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jedną z ostatnich propozycji zgłoszonych w tym zakresie, którą podczas XII Toruńskich Spotkań Dydaktycznych w 2017 r. przedstawił Grzegorz Chomicki. Wśród postulatów, które powinny przyświecać twórczości podręcznikowej wskazał on między innymi dążenie do maksymalnego udoskonalania merytorycznego książek szkolnych, tak aby uzyskać „perfekcyjną bezbłędnosc”, właściwą selekcję materiału, opartą na głębokiej refleksji nad poszczególnymi treściami i ich wzajemnymi związkami, komunikatywność przekazu we wszystkich aspektach, ze szczególnym akcentem położonym na terminologię i stylistykę, wreszcie tworzenie podręczników konstrukcyjnie przejrzystych, w których w spójny sposób powiązane będą użyte w nich środki tekstowe i pozatekstowe. Konkludując zaapelował o świadome budowanie systemu precyzyjnie zdefiniowanych wyobrażeń i pojęć historycznych (Chomicki 2018: 77-78). Podpisując się pod tymi postulatami warto przypomnieć, że korzystanie z podręcznika w szkole stwarza nauczycielowi historii wiele okazji do dzielenia się z młodzieżą nie tylko informacjami merytorycznymi, ale także własnym modelem pracy umysłowej.

Przechodząc do zasadniczej części analizy przypomnijmy raz jeszcze, że na jej potrzeby wybranych zostało kilkanaście podręczników. Możemy podzielić je na dwie grupy, z których pierwszą stanowią podręczniki wydane i wykorzystywane w ostatniej dekadzie XX w. W drugiej z kolei znalazły się opracowania, 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 oraz technikach do 2014/2015. W tym miejscu należy wyrazić nadzieję, że przedstawione opinie i oceny pozostaną nie tylko naukowo-dydaktyczną analizą zawartości podręczników, ale przynajmniej dla części autorów opracowań, które dopiero powstaną, a także korzystających z nich nauczycieli historii oraz uczniów, stanowić będą także odpowiedź lub wskazówkę, a w niektórych przypadkach ostrzeżenie przed posługiwaniem się niesprawdzonymi informacjami. Wbrew bowiem temu, co sądzi wiele osób, te ostatnie nie są wynalazkiem Internetu, lecz do ich upowszechniania na przestrzeni wieków niestety były wykorzystywane także podręczniki do nauczania historii.

W obrazie batalii o przyłączenie Wielkopolski do Polski po I wojnie światowej na kartach szkolnych podręczników wydanych po 1989 r. często pojawia się porównanie sytuacji w tym regionie z tą, w jakiej znajdowali się wówczas Polacy na Górnym Śląsku. W zgodnej ocenie autorów podręczników najważniejszą różnicę stanowił fakt, iż Wielkopolska, w przeciwieństwie do Śląska, w chwili rozbiorów znajdowała się w granicach Rzeczypospolitej. Ta sytuacja rodziła określone konsekwencje w postaci innego podejścia Polaków w regionie do walki z Niemcami. W wykładzie poprzedzającym opis walk na pograniczu polsko-niemieckim kwe-

się tą obszernie przestawił w swojej publikacji Witold Pronobis, który był autorem zdecydowanie najpopularniejszego opracowania do historii XX w. w szkołach ponadpodstawowych w pierwszej połowie lat 90. ubiegłego stulecia. Oceniał on, że polski ruch narodowy w Wielkopolsce znajdował się w lepszym położeniu niż na Pomorzu czy Śląsku. Powodem takiej sytuacji, wskazanym jednoznacznie przez autora, był fakt, iż np. Śląsk już na długo przed rozbiorami, w przeciwieństwie do Wielkopolski, nie znajdował się w granicach Rzeczypospolitej, co w istotny sposób osłabiało agitację za przyłączeniem regionu do odradzającego się państwa polskiego. Ponadto, jak stwierdził: „polska ludność na Śląsku, choć przeważająca w sensie etnicznym, pozbawiona była prawie zupełnie inteligencji, która w innych dzielnicach (*vide* Wielkopolska), odgrywała tak wielką rolę w podtrzymywaniu i szerzeniu świadomości narodowej” (Pronobis 1990: 52).

W opinii większości autorów analizowanych opracowań ludność polska na terenie Wielkopolski, pomimo germanizacyjnej polityki władz pruskich (po 1871 r. niemieckich) przejawiającej się zniemczeniem szkolnictwa, sądownictwa i administracji, zdołała zachować własny język, religię, kulturę i tradycję (Pankowicz 1996: 302). Dla przyszłości Wielkopolski kluczowe znaczenie miało utrzymanie przez Polaków sytuacji, w której na początku XX w. wciąż stanowili nad Wartą większość ludności, zarówno na wsiach, jak i w miastach (Pronobis 1990: 47, Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 70). W ocenie autorów duży wpływ na taką sytuację miał fakt, iż Polacy w Wielkopolsce mieli w pamięci silnie zakorzenione tradycje polskiej państwowości (Szelągowska 1997: 95). Anna Radziwiłł i Wojciech Roszkowski obszernie analizując sytuację ludności polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim przypomnieli, że to na jego terenie toczyła się „najdłuższa wojna narodu polskiego” (Radziwiłł, Roszkowski 2000: 81-82).

Z podręcznika Witolda Pronobisa dowiadujemy się, że już w październiku 1918 r. Wojciech Korfanty i Władysław Seyda, występując jako członkowie Koła Polskiego w parlamencie Rzeszy, domagali się przyłączenia ziem byłego zaboru pruskiego do odradzającego się państwa polskiego (Pronobis 1990: 48). Tego rodzaju wystąpienia oraz kapitulacja Niemiec spowodowały, że w Wielkopolsce od listopada 1918 r. – w ocenie autorów jednego z podręczników – utrzymywał się chwiejny stan polsko-niemieckiej dwuwładzy (Kochanowski, Matusik 2004: 437). Stan ten, zdaniem autorów podręcznika wydanego przez Operon, był tolerowany przez niemiecką administrację, gdyż oficjalnym celem działania polskich Rad było ochrona ładu i porządku publicznego (Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 71).

Autorzy książek szkolnych jako niekorzystną dla Polaków w Wielkopolsce ocenili decyzję mocarstw sprzymierzonych, które dyktując Niemcom w listopadzie 1918 r. warunki rozejmowe, nie nakazały wycofania z jej obszaru niemieckich oddziałów (Pronobis 1990: 48). To z kolei pozwalało, jak czytamy w podręczniku Andrzeja Pankowicza, zachować Niemcom nadzieję, że na wschodzie utrzymają granice sprzed I wojny światowej (Pankowicz 1996: 324, Szelągowska 1997: 270; Radziwiłł, Roszkowski 2000: 185). Część autorów uznała, iż stało się to bezpośrednią przyczyną rozpoczęcia przygotowań do ewentualnej walki powstańczej (Pronobis 1990: 48).

Z opracowań szkolnych wyłania się także obraz okoliczności, które sprzyjały Wielkopolanom w staraniach o powrót do macierzy. I tak autorzy najczęściej wskazują na upadek monarchii Hohenzollernów i bezpośrednio z tym związane utworzenie republiki, dzięki czemu Polacy mogli podjąć niemal otwartą walkę polityczną (Pronobis 1990: 48, Sierpowski 1997: 20, Szelałowska 1997: 270). Mikołaj Gładysz uzupełnił tą listę o rewolucyjny chaos, który pod koniec 1918 r. ogarnął Niemcy (Gładysz 2007: 241), a Jan Wróbel o konkluzję, że po przegranej przez Niemcy wojnie „Francuzi szukali tylko pretekstu, by dalej je osłabić” (Wróbel 2003: 153). Duże nadzieje Polacy w Wielkopolsce wiązali z osobą amerykańskiego prezydenta Thomasa W. Wilsona. On to bowiem, jak przypomniał Stanisław Sierpowski, w 13. punkcie swojego noworocznego orędzia ze stycznia 1918 r. powiedział o wytyczeniu obszarów o „bezsposornie polskiej większości” (Sierpowski 1997: 20).

W analizowanych opracowaniach o możliwie najdokładniejszy opis Naczelnej Rady Ludowej pokusił się Stanisław Sierpowski. Z jego opracowania uczniowie mogli dowiedzieć się, że powstała ona w wyniku ujawnienia się 10 listopada 1918 r. Centralnego Komitetu Obywatelskiego, który blisko współpracował z emigracyjnym Komitetem Narodowym Polskim. Jego członkowie w liście do rządu Rzeszy dali do zrozumienia, iż ufając władzom niemieckim, będą czekać na decyzję w sprawie terytorialnej przynależności Wielkopolski do czasu zwołania i ostatecznych decyzji konferencji pokojowej w Paryżu. Cytowany autor odniósł się także do rozmów, jakie prowadzili w Warszawie w dniach 15 listopada – 2 grudnia 1918 r. członkowie NRL z Józefem Piłsudskim. Celem rozmów, zakończonych ostatecznie niepowodzeniem, była próba utworzenia koalicyjnego gabinetu. Przeszkodą nie do pokonania okazała się kwestia zbyt dużych różnic programowych oraz politycznych aspiracji, jakie dzieliły obóz belwederski (zwolenników Piłsudskiego) i członków NRL, którzy w większości sympatyzowali lub też byli bezpośrednio związani z Narodową Demokracją (Tamże). Jak przystało na historyka związanego z poznańskim ośrodkiem akademickim, Stanisław Sierpowski wspominał o obradującym w Poznaniu od 2 do 5 grudnia 1918 r. Sejmie Dzielnicowym. Efektem obrad Sejmu było między innymi powołanie osiemdziesięciosobowego gremium tworzącego NRL oraz złożonego z 6 osób Komisariatu (Sierpowski 1997: 20-21, Garlicki 1998: 262, Choińska-Mika, Skibiński, Szlanta i in. 2009: 81). Z opracowania Sierpowskiego dowiadujemy się również, iż Sejm Dzielnicowy wskazał na Komitet Narodowy Polski w Paryżu jako zagranicznego reprezentanta ludności polskiej zaboru pruskiego, co jednoznacznie ujawniło konflikt między Wielkopolką a rządem warszawskim i Tymczasowym Naczelnikiem Państwa Polskiego (Pankowicz 1996: 324; Szelałowska 1997: 271, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 185, Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 72).

Na konflikt między NRL a ośrodkiem warszawskim zwrócili uwagę także inni autorzy podręczników. Grażyna Szelałowska podkreśliła, że Józef Piłsudski i stanowiący jego oparcie rząd Ignacego Daszyńskiego, a następnie Jędrzeja Moraczewskiego, nie zyskał uznania Poznaniaków, wśród których największe wpływy miał obóz narodowo-demokratyczny (Szelałowska 1997: 199, 270). Ten sam element uwypuklono w podręczniku Operonu, dodając, że polskie społeczeństwo w zaborze pruskim odno-

siło się nieufnie do Piłsudskiego, gdyż pamiętało mu, że podczas wojny przez dłuższy czas współpracował z władzami Austro-Węgier i Niemiec (Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 72). Podobną opinię wyraził Andrzej Pankowicz, który podkreślił, że przybycie do Poznania Ignacego Jana Paderewskiego i wybuch powstania umożliwiły Piłsudskiemu wyjście z impasu, czego potwierdzeniem było powołanie Paderewskiego na urząd Prezesa Rady Ministrów. Autor w dalszej części wykładu dodał, iż dopiero temu gabinetowi podporządkował się KNP, co z kolei zaowocowało uznaniem polskich władz centralnych przez państwa sprzymierzone (Pankowicz 1996: 322).

Dla Witolda Pronobisa skupienie się Polaków z Wielkopolski, wspólnie z mieszkańcami Śląska i Pomorza, pod skrzydłami Naczelnej Rady Ludowej, było ważnym posunięciem politycznym. Uwagę autora książki *Polska i świat w XX wieku* zwrócił fakt, iż lokalne Rady Ludowe w szybkim tempie tworzyły się praktycznie we wszystkich większych miastach i miasteczkach byłego zaboru pruskiego (Pronobis 1990: 48). Okazało się, iż członkowie poszczególnych Rad sprawnie przejęli lokalną administrację, co spowodowało wzrost napięcia między ludnością polską i niemiecką i wspierającymi ją oddziałami straży granicznej wschód, czyli popularnego *Grenzschutz Ost* (Tamże). W podobnym tonie wzrost antypolskich nastrojów przedstawili także inni autorzy (Szelągowska 1997: 271).

Wszystkie analizowane opracowania podają informację, że bezpośrednim powodem wybuchu powstania były niemieckie reakcje na przyjazd do Poznania w dniu 26 grudnia 1918 r. Ignacego Jana Paderewskiego (Pronobis 1990: 48, Pankowicz 1996: 324, Szelągowska 1997: 271, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 185, Wróbel 2003: 153, Gładysz 2007: 241.). „Witano go wręcz po królewsku. – czytamy w podręczniku Andrzeja Garlickiego – dop. M.B. – Miasto wciąż jeszcze administrowane przez Niemców – udekorowano polskimi flagami, a przed hotelem Bazar, w którym stanął, zebrał się wielotysięczny tłum. Śpiewano patriotyczne pieśni, wznoszono okrzyki na cześć wielkiego Polaka. Paderewski przemówił z hotelowego balkonu, co jeszcze bardziej podekscytowało zebranych” (Garlicki 1998: 262). Datę wybuchu powstania wymieniają praktycznie wszystkie opracowania, wskazując 27 grudnia 1918 r. (Pankowicz 1996: 324, Sierpowski 1997: 20-21, Szelągowska 1997: 271, Kochanowski, Matusik 2004: 437, Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 72, Gładysz 2007: 236, 241). W tym dniu, jak czytamy w jednym z podręczników, Niemcy zorganizowali w Poznaniu antypolskie demonstracje, w trakcie których zrywano polskie flagi, zdemolowano lokal NRL i ostrzelano hotel, w którym zatrzymał się Paderewski (Garlicki 1998: 262). Strona polska nie zamierzała przyglądać się tym wypadkom biernie i odpowiedziała zbrojnym wystąpieniem.

Opisując przyczyny wybuchu powstania historycy zwracają uwagę na różne elementy. Podobnie czynią również w roli autorów książek szkolnych. I tak Stanisław Sierpowski stwierdził, że do walki w Wielkopolsce parły „[...] zradykalizowane elementy obu narodowości”, sugerując w ten sposób, że nie miało ono spontanicznego charakteru (Sierpowski 1997: 21). Opinię o dobrym przygotowaniu strony polskiej do powstania podaje Andrzej Pankowicz, który jako jeden z nielicznych autorów informuje, że na terenie Wielkopolski działały polskie formacje konspiracyjne (Polska

Organizacja Wojskowa, Straż Ludowa, Straż Obywatelska, Rady Robotnicze i Żołnierskie). Organizacje te, według Pankowicza, szykowały się do walki o wyzwolenie dzielnic. Autor tego podręcznika zaznaczył, że trzon sił powstańczych stanowili żołnierze narodowości polskiej wywodzący się z armii niemieckiej (Pankowicz 1996: 342). Mikołaj Gładysz rozpoczynając opis wielkopolskiego zrywu napisał z kolei, że „Podczas gdy polscy dyplomaci zabiegali o korzystne decyzje mocarstw, Polacy w kraju wybrali politykę faktów dokonanych, walcząc z bronią w ręku o granice państwa” (Gładysz 2007: 241). W większości opracowań autorzy sugerują jednak, że wybuch powstania był spontaniczny. Andrzej Garlicki i Jan Wróbel, którzy również przychyliłi się do tej opinii, dodali od siebie, że powstanie wybuchło w „świątecznym momencie” lub „dobrym momencie” (Garlicki 1998: 262, Wróbel 2003: 153).

Stosunkowo niewiele miejsca zajmują w podręcznikach kwestie zasięgu powstania oraz przebiegu walk na poszczególnych odcinkach. Dla przykładu w jednym z opracowań znalazła się informacja, że „do połowy stycznia Polacy zajęli Wielkopolskę” (Kochanowski, Matusik 2004: 437). Wyjątek stanowią zaledwie trzy podręczniki. W pierwszym z nich Grażyna Szelałowska podaje, iż w ciągu kilku pierwszych dni walk powstanie objęło swoim zasięgiem teren Poznańskiego od rzeki Noteć do granic Górnego Śląska. Informuje również, że powstańcom sprzyjał splot korzystnych okoliczności, do których zaliczyła wyczerpanie wojsk niemieckich, element zaskoczenia oraz zamieszki wywołane w Berlinie przez Związek Spartakusa. Autorka zwróciła ponadto uwagę, iż na terenach, gdzie przeważała ludność polska stosunkowo szybko usunięto władze niemieckie, podczas gdy na pozostałych, nad którymi dopiero 8 stycznia 1919 r. władzę przejęła NRL, oddziały powstańcze zdobywały teren w ciężkich walkach (Szelałowska 1997: 272).

Interesujące informacje o przebiegu walk zamieścił w swoim podręczniku Andrzej Garlicki. Podał on mianowicie datę przejęcia przez oddziały powstańcze pełnej kontroli nad Poznaniem (6 stycznia 1919 r.). Zwrócił ponadto uwagę, że „Rząd polski nie mógł oficjalnie wspierać powstańców, bo groziło to konfliktem zbrojnym z Niemcami. Warszawa, szczególnie wobec rychłego otwarcia konferencji pokojowej, nie mogła też sobie pozwolić na lekceważenie stanowiska Ententy. Dyskretnie wysyłano więc oficerów i niewielkie oddziały, ale to było wszystko”. (Garlicki 1998: 262-263).

Autorzy trzeciej z wymienionych prac: Anna Radziwiłł i Wojciech Roszkowski klarownie nakreślili przebieg walk powstańczych oraz ich specyficzny charakter. Jako jedni z nielicznych wymienili miejscowości, w których toczyły się najbardziej zacięte walki (Chodzież, Inowrocław, Nakło). Podali ponadto datę oraz kierunki niemieckiego kontruderzenia na wojska powstańcze, które nastąpiło w połowie stycznia 1919 r. (Radziwiłł, Roszkowski 2000: 185). O pierwszym komendancie powstania majorze Stanisławie Taczaku wspominają tylko nieliczne opracowania, dodając, że został powołany na stanowisko dowódcze przez Komisariat NRL (Garlicki 1998: 262, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 185). Za to w większości opracowań podano, że od połowy stycznia 1919 r. powstańcami dowodził gen. Józef Dowbor-Muśnicki (Radziwiłł, Roszkowski 2000: 185, Wróbel 2003: 153, Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 72, Gładysz 2007: 241, Choińska-Mika, Skibiński, Szlanta i in. 2009: 81-82). Nieliczne

podręczniki wspominają jednak, iż do Wielkopolski skierowano go z Warszawy (Szełągowska 1997: 271). Tylko jeden autor podał, iż było to wynikiem konfliktu Tymczasowego Naczelnika Państwa Polskiego z generałem wywodzącym się z carskiej armii, którego Piłsudski chciał za wszelką cenę pozbyć się z Warszawy (Garlicki 1998: 262). Zaslugą Dowbora-Muśnickiego, jak czytamy w kilku opracowaniach, było między innymi szybkie przeorganizowanie oddziałów powstańczych w regularną armię, która w krótkim czasie uzyskała znaczne sukcesy (Pronobis 1990: 48). Jeszcze mniej opracowań podaje, że armia wielkopolska pod dowództwem Dowbora-Muśnickiego osiągnęła w stosunkowo krótkim czasie liczebność na poziomie przekraczającym 70 tys. żołnierzy (Pankowicz 1996: 324, Gładysz 2007: 241).

Analizowane opracowania informują, iż w okresie powstania członkowie Naczelnej Rady Ludowej, Komitetu Narodowego Polskiego oraz rząd polski podjęli ożywiłą akcją dyplomatyczną na rzecz przyłączenia całego regionu do niepodległej Polski (Sierpowski 1997: 21, Szełągowska 1997: 272, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 185, Gładysz 2007: 241). O staraniach władz centralnych wspomina jednak tylko jedno opracowanie, ale trzeba pamiętać, że oficjalnie polski rząd nie mógł zaangażować się bezpośrednio w kwestię przynależności terytorialnej Wielkopolski, aż do ostatecznej decyzji mocarstw sprzymierzonych (Pronobis 1990: 48). To właśnie ich zabiegi, według opracowania Stanisława Sierpowskiego, miały przyczynić się do tego, że rokowania państw sprzymierzonych z Niemcami dotyczące przedłużenia rozejmu z 11 listopada 1918 r., objęły również front wielkopolski, co delegacja niemiecka w Trewirze była zmuszona zaakceptować 16 lutego 1919 r. (Sierpowski 1997: 20-21). Grażyna Szełągowska opisując warunki rozejmu analogicznie, jak Stanisław Sierpowski i autorzy podręcznika PWN napisali, iż stało się to możliwe dzięki temu, że wojska niemieckie były zbyt osłabione, aby wznowić wojnę z koalicją państw sprzymierzonych (Szełągowska 1997: 272). Większość autorów odnosząc się do tego problemu, ograniczyła się jednak tylko do podania informacji, że w połowie lutego 1919 r. na żądanie państw sprzymierzonych warunki rozejmu z Niemcami rozciągnięto na front wschodni (Pankowicz 1996: 324). Andrzej Pankowicz dodał przy tej okazji, że zgodnie z wolą koalicji wyzwolony przez polskich żołnierzy obszar miał pozostać, aż do zawarcia traktatu pokojowego z Niemcami, pod zarządem NRL.

Nieco inaczej okoliczności zakończenia walk powstańczych przedstawił Witold Pronobis, według którego „Gdy mimo potęgującej się kontrakcji niemieckiej powstańcom udało się utrzymać swoje zdobycze, – autor nie wspomina jednak, o jakie zdobycze chodziło – dop. M.B. – w lutym 1919 roku marszałek Foch, obserwując zdecydowaną postawę miejscowej polskiej ludności, wymógł na Niemcach w czasie rokowań w Trewirze, rozciągnięcie warunków zawieszenia broni na front wschodni” (Pronobis 1990: 48). W podobnym tonie utrzymana jest opinia Andrzeja Garlickiego, który również wskazuje na osobiste zaangażowanie Focha. Historyk ten dodał jednak, że „W ten sposób Francuzi uchronili powstanie wielkopolskie od zmiżdżenia przez oddziały niemieckie” (Garlicki 1998: 263, Kochanowski, Matusik 2004: 437). Autorzy podręcznika wydanego przez WSiP w 2009 r. uznali powstanie za jedyną polską insurekcję, która w pełni osiągnęła swoje cele. Duży wpływ na takie rozstrzygnięcie

miały, jak napisali, sprzyjające okoliczności międzynarodowe. „Niemcy – czytamy w podręczniku – wciąż pozostawały osłabione po klęsce poniesionej w Wielkiej Wojnie. Jednocześnie dla władz Republiki Weimarskiej ważniejszym problemem od walk w Wielkopolsce było komunistyczne powstanie, które wybuchło wówczas w Berlinie. Ponadto Francja w tym czasie za wszelką cenę starała się osłabić pokonane Niemcy” (Choińska-Mika, Skibiński, Szlanta i in. 2009: 82).

Z większości analizowanych opracowań uczniowie mogli dowiedzieć się, że o przynależności państwowej Wielkopolski zadecydowali ostatecznie przywódcy zwycięskich mocarstw na konferencji pokojowej w Paryżu w 1919 r. (Pronobis 1990: 48, Radziwiłł, Roszkowski, 2000: 186, Kochanowski, Matusik 2004: 437, Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 72, Gładysz 2007: 241). Stanisław Sierpowski ujął ten problem krótko stwierdzając, że w traktacie wersalskim „Usankcjonowane zostały zdobycze powstańców wielkopolskich, dzięki czemu niemal cała Wielkopolska znalazła się w składzie odrodzonego państwa” (Sierpowski 1997: 21,33). Przybyliński uznał z kolei antyniemieckie powstanie w Wielkopolsce za ważny atut polskiej delegacji na drodze rokowań dyplomatycznych w trakcie paryskiej konferencji pokojowej (Przybyliński 2007: 131).

W artykule analizującym szkolne podręczniki nie sposób pominąć kwestii obudowy dydaktycznej poszczególnych książek, a w szczególności materiałów źródłowych, którymi treść wykładu wzbogacili i urozmaicili poszczególni autorzy i wydawnictwa. W kontekście powstania wielkopolskiego w sześciu z dwunastu podręczników zamieszczone zostały mapki, na których pokazano obszar walk powstańczych (Pankowicz 1996: 324, Szelałowska 1997: 273, Garlicki 1998: 263, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 191, Kochanowski, Matusik 2004: 438, Gładysz 2007: 243). Najlepiej w tej kwestii prezentuje się mapka zamieszczona w podręczniku Andrzeja Pankowicza. W zdecydowanej większości analizowanych opracowań próżno szukać jakichkolwiek tekstów źródłowych dotyczących powstania. Wyjątek stanowi podręcznik opracowany przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, w którym zamieszczono anonimową niemiecką relację dotyczącą wybuchu powstania. Do krótkiego, ale interesującego tekstu, Mikołaj Gładysz sformułował trzy pytania odwołujące się do genezy polskiego zrywu oraz oblicza społecznego i przygotowania militarnego polskich powstańców (Gładysz 2007: 246).

Trochę lepiej niż w przypadku źródeł pisanych prezentuje się w analizowanych podręcznikach ikonografia dotycząca wielkopolskiego zrywu. W dwóch opracowaniach zamieszczone zostały zdjęcia przedstawiające Ignacego Jana Paderewskiego (Sierpowski 1997: 21), z czego tylko w jednym przypadku była to fotografia ilustrująca przyjazd słynnego pianisty do Poznania (Radziwiłł, Roszkowski 2000: 186). Fotografie przedstawiające Wojciecha Korfanteo udało się odnaleźć w czterech podręcznikach, tyle tylko, że w kontekście powstań śląskich, a nie zrywu Wielkopolan (Pankowicz 1996: 328, Sierpowski 1997: 35, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 187). Ilustracje prezentujące walki zbrojne podczas powstania zamieszczono w jednym podręczniku (Szelałowska 1997: 271), podobnie jak powstańców wielkopolskich w pełnym rynsztunku ze sztandarami, przegląd wojsk powstańczych dokonany przez gen.

Dowbora-Muśnickiego (Wróbel 2003: 153) oraz defiladę oficerów wielkopolskich, która odbyła się podczas zaprzysiężenia wojsk powstańczych w styczniu 1919 r. na ulicach Poznania (Przybyliński 2007: 131). W jednym opracowaniu zamieszczono zdjęcie przedstawiające Pomnik Powstańców Wielkopolskich w Poznaniu (Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 72).

Niestety w zaledwie trzech podręcznikach można odnaleźć propozycje ćwiczeń i zadań dla uczniów, dzięki którym mogli oni samodzielnie spróbować przeanalizować wybrane zagadnienia. Na uwagę zasługuje ćwiczenie z podręcznika Grażyny Szelałęgowskiej, w którym poproszono uczniów, aby opisali odznakę 59 Pułku Piechoty z Wielkopolski, na którym wyraźnie widoczna jest polska i niemiecka symbolika (biały orzeł, pikielhauba oraz złamany słup graniczny) (Szelałęgowska 1997: 272). Niestety w kilku z analizowanych opracowań nie znalazły się żadne materiały źródłowe dotyczące powstania wielkopolskiego, ani też ćwiczenia lub polecenia zachęcające uczniów do podjęcia samodzielnej i twórczej pracy. W tej grupie znalazły się między innymi opracowania Witolda Pronobisa i Andrzeja Garlickiego.

Autorzy opracowań szkolnych często podają informację, że powstanie wielkopolskie było jedyną zwycięską insurekcją w dziejach narodu polskiego (Szelałęgowska 1997: 272, Garlicki 1998: 263). Trudno się temu dziwić, skoro w wielu opracowaniach naukowych oraz podręcznikach akademickich wielkopolski zryw z przełomu 1918 i 1919 r. przedstawiany jest w analogiczny sposób. Tym bardziej warto więc przypomnieć, iż mamy także inne przykłady niepodległościowych kampanii, które podobnie jak powstanie wielkopolskie, przyniosły Polsce i Polakom wymierne korzyści, a ich uczestnikom uznanie współczesnych i potomnych. Jan Wróbel poświęcił tej kwestii nawet dłuższy fragment tekstu. Czytamy w nim, że antyniemieckie powstanie w Wielkopolsce zostało przez późniejsze dramatyczne walki na Wschodzie zepchnięte w cień narodowej pamięci. W dalszej części autor opracowania ubolewa nad tym faktem, gdyż „było to pierwsze powstanie polskie, które poznało smak zwycięstwa, zarówno zbrojnego, jak i dyplomatycznego. Zbrojnego, bo większość objętych powstaniem ziem znalazła się pod władzą polskiej Naczelnej Rady Ludowej. Dyplomatycznego, bo Ententa najpierw wymogła na Niemcach zawieszenie broni, później zaś postanowienia traktatu wersalskiego podpisanego z Niemcami (czerwiec 1919 r.) okazały się dla polski korzystne” (Wróbel 2003: 154).

Pierwszym przykładem pokazującym, iż nie jest to do końca prawdziwa informacja, może być historia III powstania śląskiego, które przyniosło Polakom wymierne korzyści w postaci zmiany niekorzystnego podziału regionu zaproponowanego przez nieprzychylnych Polsce Anglików i Włochów. Rozejm kończący działania militarne podpisany został 5 lipca 1921 r., choć walczące strony oddzielono kordonem już na początku czerwca. Dokonały tego wojska francuskie i włoskie wspierające, działającą od lutego 1920 r. Międzysojuszniczą Komisję Rządzącą i Plebisycytową na Górnym Śląsku. Innym przykładem, niestety bardzo słabo spopularyzowanym, był zryw mieszkańców Wielkopolski z listopada 1806 r., którzy odpowiedzieli w ten sposób na wezwanie gen. Jana Henryka Dąbrowskiego i Józefa Wybickiego do organizacji antypruskiej insurekcji. Dzięki podjętej wówczas akcji wkraczające na ziemie pol-

skie oddziały napoleońskie nie musiały walczyć z wojskami pruskimi, co umożliwiło między innymi szybkie dotarcie do Warszawy, a w dłuższej perspektywie pośrednio przyczyniło się do utworzenia w Księstwa Warszawskiego.

Drugi wątek, do którego pragniemy odwołać się w kontekście zmagania o przyłączenie Wielkopolski do Polski, dotyczy przebiegu oraz postanowień paryskiej konferencji pokojowej, o której była okazja już wspomnieć. Jej obrady zainaugurowane 18 stycznia 1919 r. posiadają bogatą literaturę przedmiotu. W tej sytuacji trudno dziwić się, że wydarzenie tej rangi zajmuje poczesne miejsce na kartach szkolnych podręczników do nauczania historii. W analizie treści i obudowy podręczników interesująca nas kwestia polsko-niemieckiej batalii o Wielkopolskę była jedną z kilku, które w kontekście obrad toczonych głównie w 1919 r. były poruszane na ich kartach.

Zwołanie w Paryżu konferencji pokojowej, w zgodnej ocenie autorów opracowań szkolnych, stanowiło niezbędny warunek wypracowania nowego, powojennego ładu. W analizowanych opracowaniach autorzy podali informację, iż na obrady nie zaproszono pokonanych Niemiec i ich sojuszników, a o podjętych decyzjach zamierzano ich tylko poinformować, nakazując następnie podpisanie wypracowanych postanowień (Przybyliński 2007: 102). Należy ubolewać, iż tylko w dwóch opracowaniach wyjaśniono uczniom, że taka sytuacja stanowiła swego rodzaju *novum* w światowej dyplomacji, gdyż istotne problemy polityczne XIX w. rozstrzygano na kongresach międzynarodowych z udziałem zarówno zwycięzców, jak i pokonanych. Po zakończeniu I wojny światowej zwycięskie mocarstwa nie zamierzały jednak dopuścić do formalnego równouprawnienia stron, co rozwiązano zwołując konferencję pokojową, która to forma, jak uznano, zwalniała z obowiązku zapraszania wszystkich państw zwyciężonych (Pankowicz 1996: 102, Kochanowski, Matusik 2004: 41). Nieobecność delegacji niemieckiej spowodowała, w opinii autorów części podręczników, że w Niemczech zwykło określać się traktat wersalski mianem dyktatu (Radziwiłł, Roszkowski 2000: 152). Opisując przebieg paryskiej konferencji część autorów podkreśliła, iż dokonujący się w jej trakcie proces kształtowania nowej mapy świata oraz stosunków międzynarodowych przebiegał w skomplikowanych warunkach i burzliwej atmosferze, co spowodowało, iż nierzadko przedstawiono ją jako „gigantyczną Wieżę Babel, w której wszyscy walczą ze wszystkimi o wszystko” (Sierpowski 1997: 25). W tej sytuacji trudno się dziwić, że rywalizacji dotychczasowych sojuszników z okresu Wielkiej Wojny z uwagą przyglądały się państwa pokonane, próbując wykorzystać różnice poglądów, szczególnie mocno widoczne między delegacją francuską i brytyjską.

W większości analizowanych opracowań autorzy podali dokładną datę rozpoczęcia obrad (18 stycznia 1919 r.), nie wyjaśniając jednak, z nielicznymi wyjątkami, iż miało to związek z wydarzeniami z 1871 r., kiedy to jednoczące się Niemcy upokorzyły Francję (Radziwiłł, Roszkowski 2000: 153). Poważnym problemem dla wielu autorów okazało się także podanie dokładnej daty zakończenia paryskiej konferencji, często błędnie utożsamiane z datą podpisania traktatu wersalskiego, tak jakby późniejsze traktaty nie stanowiły efektu obrad rozpoczętych w styczniu 1919 r. Jeszcze inaczej problem ten przedstawiła Grażyna Szelągowska, która napisała, że „Warunki pokoju, które uzgod-

niono w Paryżu w ciągu roku trwania konferencji, zawarto w pięciu traktatach z państwami centralnymi lub ich spadkobiercami” (Szelągowska 1997: 174)

Szczególnie dużo uwagi autorzy podręczników poświęcili działaniom angielskiej delegacji na forum paryskiej konferencji pokojowej. W ich ocenie zarówno otwarte, jak i zakulisowe działania brytyjskiej delegacji doprowadziły do zmiany korzystnego dla Polski projektu traktatu przewidującego włączenie w jej granice nie tylko Pomorza Gdańskiego, ale także Górnego Śląska oraz części Warmii i Mazur (Pronobis 1990: 38, Sierpowski 1997: 23, Garlicki 1998: 269, Kochanowski, Matusik 2004: 439). Grażyna Szelągowska opisując brytyjską politykę w Paryżu stwierdziła wręcz, że „między złudzeniami Wilsona i agresywnym odwetem Clemenceau znalazło się stanowisko D. L. George’a”, które jako kompromisowe (pytanie, czy dobre dla Polski), nadało ostateczny kształt traktatom pokojowym (Szelągowska 1997: 174). Autorka w dalszej części podręcznika podkreśliła, że D. L. George wykorzystał w tym przypadku niekonsekwencję przedłożonych przez polską delegację propozycji, które z jednej strony mówiły o zasadzie etnicznej, z drugiej odwoływały się do granic przedrozbiorowych. Politykę Wielkiej Brytanii jako jednoznacznie wroga Polsce określił w swoim podręczniku J. Wróbel. Z takiej postawy Anglików, w ocenie tegoż autora, zdawał sobie sprawę Roman Dmowski i dlatego też „cały wysiłek włożył w zdobycie poparcia amerykańskiego prezydenta Wilsona” (Wróbel 2003: 155).

Polska dobrze przygotowała się do udziału w konferencji. To opinia, którą spotkać można na kartach większości analizowanych podręczników. Ich autorzy, jak choćby A. Garlicki, zwrócili uwagę, iż w dużej mierze było to zasługą Komitetu Narodowego Polskiego, który już podczas Wielkiej Wojny rozpoczął pracę nad przygotowaniem odpowiedniego materiału źródłowego na potrzeby powojennej konferencji pokojowej. J. Wróbel stwierdził z kolei, że działalność KNP wraz z ochotniczym zacięciem Polaków do wojska tworzonego we Francji, były w istocie jedynymi etycznymi argumentami, którymi polska delegacja mogła dysponować na forum konferencji (Tamże). Maciej Przybyliński pozwolił natomiast uczniom na samodzielną ocenę wkładu KNP w przygotowanie polskiego stanowiska na forum konferencji, przywołując w swoim podręczniku obszerny fragment książki R. Dmowskiego *Polityka polska i odbudowanie państwa*, poświęcony działalności tej zasłużonej organizacji społeczno-politycznej (Przybyliński 2007: 146-147). Praktycznie we wszystkich analizowanych opracowaniach wymieniono Ignacego Jana Paderewskiego i Romana Dmowskiego, czyli oficjalnych delegatów Polski na paryskiej konferencji. Wiadomości dotyczące sprawy polskiej na forum paryskiej konferencji w jednym z podręczników rozpoczynają się od przywołania posiedzenia Rady Najwyższej z dnia 29 stycznia 1919 r., kiedy to Dmowski wygłosił kilkugodzinne przemówienie w języku francuskim, które simultanicznie tłumaczył na angielski. W ocenie Grażyny Szelągowskiej nie pozostało to bez wpływu na projekt przyszłej granicy polsko-niemieckiej, którą polska delegacja przygotowała zgodnie z inkorporacyjnym programem lidera KNP (Szelągowska 1997: 261).

Analizując przebieg polskich starań o korzystny przebieg przyszłych granic Rzeczypospolitej, autorzy kilku podręczników sporo miejsca poświęcili pracom specjal-

nie powołanej w tym celu komisji. Na jej czele, jak czytamy w opracowaniach, stanął były ambasador Francji w Berlinie – Jules Cambon (Garlicki 1998: 267, Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 72). Na efekty pracy wspomnianej komisji strona polska nie musiała zbyt długo czekać, gdyż – jak czytamy w jednym z opracowań – już 19 marca 1919 r. przedstawiła ona propozycje przebiegu granicy polsko-niemieckiej. W ocenie autorki podręcznika przygotowanego przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, były one bardzo korzystne dla Polski (Szelągowska 1997: 261). Decydował o tym między innymi pierwotny plan przyznania Polsce niemal całego Górnego Śląska, polskich części Dolnego Śląska, Wielkopolski, Pomorza Gdańskiego oraz czterech powiatów na prawym brzegu Wisły, dzięki czemu linia kolejowa łącząca Gdańsk z Warszawą miała znajdować się na terytorium Polski (Garlicki 1998: 269). Z dalszej części opracowania młodzież mogła dowiedzieć się, że przeciwko takiemu rozwiązaniu zaprotestowała nie tylko delegacja niemiecka, która swoją opinię wyraziła pod koniec maja 1919 r., ale także strona brytyjska i amerykańska (Pankowicz 1996: 240). Wszystko to spowodowało, iż ustalenie przyszłej granicy polsko-niemieckiej było jednym z najtrudniejszych problemów, przed którym stanęli uczestnicy paryskiej konferencji, a dostęp Polski do Bałtyku jedną z najbardziej newralgicznych kwestii (Szelągowska 1997: 177, 261, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 186).

We wszystkich analizowanych opracowaniach autorzy w mniej lub bardziej szczegółowy sposób przedstawili ustalenia traktatu wersalskiego, kładąc szczególnie nacisk na te punkty dokumentu, które odnosiły się do przyszłej granicy państwa polskiego z Niemcami. Z tego też względu uczniowie, niezależnie od wykorzystywanego w edukacji historycznej opracowania, mogli dowiedzieć się o przyznaniu Polsce Wielkopolski, utworzeniu Wolnego Miasta Gdańska oraz planach przeprowadzenia plebiscytów na Warmii, Mazurach, Górnym Śląsku oraz dzielącym Polaków i Czechów obszarze Śląska Cieszyńskiego. W części opracowań wspomniano o przyznaniu Polsce dostępu do morza na Pomorzu Gdańskim, podkreślając, iż był to jednak zaledwie, nie licząc Helu, 70 kilometrowy pas wybrzeża (Sierpowski 1997: 33-34, Burda, Halczak, Józefiak i in. 2005: 73). Niestety tylko pojedyncze opracowania szkolne wspomniały przy okazji omawiania postanowień traktatu o tym, że na mocy jego postanowień Polska została zmuszona do zapłacenia za majątek państwowy przejęty w zaborze pruskim oraz uregulowania części niemieckich długów (Garlicki 1998: 270, Gładysz 2007: 240).

Podobnie jak było to w przypadku wielkopolskiej insurekcji, także i w tej części artykułu nie może zabraknąć odwołania do zamieszczonych na ich kartach ilustracji, map, zestawień tabelarycznych oraz klasycznych tekstów źródłowych. W przypadku takiego wątku, jak konferencja pokojowa decydująca o nowym porządku geopolitycznym, możliwości wzbogacenia wykładu podręcznikowego o interesujący materiał poglądowy wydają się być praktycznie nieograniczone. Niestety w analizowanych opracowaniach szkolnych stosunkowo skromnie prezentuje się ikonografia dotycząca sprawy polskiej na forum paryskiej konferencji pokojowej. Zdecydowanie najczęściej prezentowane materiały ikonograficzne to fotografie portretowe lub też reprodukcje obrazów przedstawiające polskich delegatów w Paryżu I. J. Paderewskie-

go i R. Dmowskiego, które jednak tylko w nielicznych podręcznikach, zamieszczono jako element obudowy dydaktycznej do tematu konferencji pokojowej (Szelałowska: 1997: 262). Inne materiały ikonograficzne dotyczące sprawy polskiej w kontekście konferencji to między innymi fotografia przedstawiająca członków KNP, zamieszczona aż w pięciu analizowanych podręcznikach (Pankowicz 1996: 319, Sierpowski 1997: 13, Garlicki 1998: 245) oraz dokument ratyfikacji traktatu wersalskiego przez Polskę z podpisem Józefa Piłsudskiego.

W wielu opracowaniach próżno szukać mapek przedstawiających podział Europy uwzględniający zmiany wprowadzone na mocy poszczególnych traktatów wypracowanych na forum paryskiej konferencji pokojowej. Sytuację w tej kwestii częściowo ratują mapki zatytułowane *Europa po I wojnie światowej*, na których zaznaczono tereny, o których zdecydowano na konferencji. Uwaga ta odnosi się także do większości mapek przedstawiających kształtowanie się granic państwa polskiego w latach 1918-1922 (Sierpowski 1997: 40, Szelałowska 1997: 273, Garlicki 1998: 263, Radziwiłł, Roszkowski 2000: 191, Gładysz 2007: 243). Wysoko należy ocenić zamieszczenie w kilku analizowanych opracowaniach obszerne fragmenty traktatu wersalskiego, do których w kilku przypadkach sformułowano zestaw interesujących poleceń zachęcających uczniów do samodzielnej i twórczej pracy.

Ramy artykułu nie pozwalają na wnikliwą analizę najnowszych podręczników, które w szkołach ponadgimnazjalnych są wykorzystywane od roku szkolnego 2012/2013. Ich szkolny żywot definitywnie zakończy się za dwa lata w liceach i za trzy lata w technikach i jak się wydaje, będzie to odpowiedni moment na ich ocenę, tak jak w przypadku ich poprzedników poddanych analizie w niniejszym tekście. Podsumowując przedstawione w materiale treści, możemy pokusić się o kilka wniosków, które jak się wydaje powinny zostać uwzględnione, a przynajmniej przedyskutowane przy opracowywaniu tych, które do uczniów 4-letniego „nowego-starego” liceum i 5-letniego technikum trafią za dwa lata. I tak w pierwszej kolejności należy podkreślić, iż podręczniki, z których korzystała młodzież liceum czteroletniego, a więc przed reformą z 1999 r., znacznie obszerniej i bardziej szczegółowo w części narracyjnej przedstawiały problematykę zmagania politycznych i militarnych mających na celu przyłączenie Wielkopolski do Polski. Z kolei w podręcznikach wydanych dla trzyletniego liceum i czteroletniego technikum mamy do czynienia z dużym zróżnicowaniem w sposobie oraz ilości przekazywanych treści. Dotyczy to głównie materiału faktograficznego. Poważnym mankamentem, dotyczącym niemal wszystkich analizowanych opracowań, jest kwestia obudowy dydaktycznej, która dla kilku autorów, pomimo interesującego wykładu podręcznikowego, okazała się być przysłowio-wą piętą achillesową. W tym przypadku trudno jest winić tylko i wyłącznie autorów, gdyż odpowiedzialność za wydanie książek, które nie zachęcają ucznia do samodzielnej pracy, np. poprzez analizę materiałów źródłowych, w niemal równym stopniu, co autorzy, ponoszą ich wydawcy. Przyjmowana przez wydawnictwa przy tego rodzaju zarzutach linia obrony, według której materiały źródłowe, głównie ikonografia, generują ogromne koszty, nie mogła stanowić usprawiedliwienia dla wysokiego zysku oraz lekceważenia problemów, które w nauczaniu są równie ważne jak

suche daty, nazwiska i fakty. I wreszcie wnioszek ostatni, do którego w tekście była okazja już się odnieść, ale warto o jej wzmocnienie w ostatnich zdaniach tekstu. Otóż, jeśli nawet autorom szkolnych książek tak trudno było przyjąć do wiadomości, że powstanie wielkopolskie z przełomu 1918 i 1919 r. nie było jedynym polskim zrywem niepodległościowym, który przyniósł Polsce i Polakom wymierne korzyści, to niech przynajmniej ich następcy spróbują we właściwy sposób wyeksponować jego rolę i znaczenie, gdyż raczej trudno oczekiwać, iż w wypełnieniu tego zadania wyręczą nas zachodni sąsiedzi. I to pomimo faktu, iż obecnie nasze relacje są bez wątpienia jednymi z najlepszych na przestrzeni ostatnich dwóch stuleci.

Bibliografia

- Bieniek M. (2009), *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Burda B., Halczak B., Józefiak R. M., Szymczak M. (2005), *Historia najnowsza. Historia 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Gdynia: Operon.
- Choińska-Mika J., Skibiński P., Szlanta P., Zielińska K. (2009), *Historia. Część 3. Poznać, zrozumieć. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP.
- Chomicki G. (2018), *Śpieszmy się... pisać podręczniki – tak szybko odchodzą*, w: Orzeł J., Roszak S., Strzelecka M., Wieczorek A. (red.), *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne*, t. XII: *Reformowanie edukacji historycznej. Zbiór studiów*, Toruń: SOP Oświatowiec.
- Choraży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S. (2008), *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: PWN.
- Chwalba A. (2019), *1919. Pierwszy rok wolności*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Garlicki A. (1998), *Historia 1815-1939. Polska i świat, Podręcznik dla III klas liceów ogólnokształcących*, Warszawa: Scholar.
- Gładysz M. (2007), *Historia II. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 1: *Od oświecenia do 1918 roku*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Kochanowski J., Matusik P. (2004), *Człowiek i historia. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie rozszerzonym*, cz. 4: *Czasy nowożytne i najnowsze (XIX i XX wiek)*, Warszawa: WSiP.
- Kwiatkowski P. T. (2018), *Odzyskanie niepodległości w polskiej pamięci zbiorowej*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Maternicki J. (2004), *Dydaktyka historii*, w: Maternicki J. (red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, Warszawa: Juka.
- Pankowicz A. (1996), *Historia 3. Polska i świat 1815-1939, Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: WSiP.
- Pronobis W. (1990), *Polska i świat w XX wieku*, Warszawa: Editions Spotkania.
- Przybyliński M. (2007), *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Historia dzieje najnowsze 1872-2006. Klasa III liceum i technikum. Poziom podstawowy i rozszerzony*, Warszawa: Stentor.
- Radziwiłł A., Roszkowski W. (2000), *Historia 1871-1939, Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Rezler M. (2018), *Polska niepodległość 1918*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Sierpowski S. (1997), *Historia najnowsza (1918-1997), Podręcznik dla szkoły średniej*, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza, Graf-Punkt.
- Skrzypczak J. (1996), *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań-Radom: ITE.
- Szelańska G. (1997), *Dzieje nowożytne i najnowsze 1870-1939, Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: WSiP.
- Wróbel J. (2003), *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Warszawa: WSiP.
- Zielecki A. (2007), *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków: Avalon.

Dr hab. Marek Białokur, prof. UO, Uniwersytet Opolski, Instytut Historii, Katedra Dydaktyki, Nauk Wspomagających i Popularyzacji Historii (mbialokur@uni.opole.pl)

Słowa kluczowe: Powstanie wielkopolskie (1918-1919), paryska konferencja pokojowa, Druga Rzeczpospolita, dydaktyka historii, szkolne podręczniki do nauczania historii

Keywords: The Greater Poland uprising of 1918-1919, Paris Peace Conference, The Second Polish Republic, methodology of history didactics, history school textbooks

ABSTRACT

In the opinion of the vast majority of historians, school history education is extremely important. They emphasize that it plays a key role not only from the point of view of shaping the knowledge of young people about the past, but also in defining the historical awareness of the whole society, because often what students learn at school determines their lifelong knowledge of many historical issues. Unfortunately, the awareness of these obvious statements does not go hand in hand with respect for the achievements of history didactics. As a scientific discipline, history didactics undertakes as one of its most important research areas the analysis of school history textbooks which are still the basic sources of students' knowledge about the past, besides the history teacher and the Internet.

Bearing the above conclusions in mind, the author of the article decided to analyze approximately a dozen of the most popular history textbooks for secondary and upper secondary schools, which Polish youth used at the turn of the 20th and 21st centuries, with a focus on how they present the political and military battle to incorporate Greater Poland into Poland in 1918-1919. The article uses mainly the philological and comparative methods. By isolating the main themes of the Greater Poland Uprising and selected themes of the Paris Peace Conference from the textbooks, it was shown that these issues received in the analyzed textbooks attention adequate to their importance and occupied as much space as required by the curriculum frameworks for history teaching in the 1990s and the core curricula in operation since the beginning of the present century. This is due to the fact that practically all the analyzed textbooks contain, along with a short commentary and sometimes also a didactic review, the basic facts about the circumstances of the outbreak, course and significance of the Greater Poland Uprising.

The analysis clearly shows that the history textbooks used by young people in the 1990s were definitely more accurate, but were also characterized by a more interesting narrative. Unfortunately, in the case of all the analyzed textbooks, their didactic structure was a relatively weak point.