

Granice wolności



Granice Niepodległej
1918–1922



Granice wolności

Redakcja naukowa

Maciej Fic
Joanna Lusek
Jolanta Załączny

Muzeum Górnśląskie
w Bytomiu

Muzeum Niepodległości
w Warszawie

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

Granice Niepodległej **1918–1922**

Bytom — Warszawa — Katowice

2020

**p.o. Dyrektora i Redaktor Naczelna Wydawnictw
Muzeum Górnośląskiego w Bytomiu**

Iwona Mohl

Recenzenci

dr hab. prof. UŚ Lech Krzyżanowski
dr hab. prof. UW r. Karol Sanojca

Redakcja i korekta

Dorota Pasiak-Wąsik

Tłumaczenia i korekta streszczeń

Monika Hartman

Projekt graficzny i skład

Adrian Hajda

Na okładce

zdjęcie główne

Oddział Karabinów Maszynowych 2. Pułku Piechoty Legionów
Polskich w drodze na pozycje pod Gruziatynem (19 czerwca 1916)

skrzydełko prawe

Pododdział Armii Wielkopolskiej w Poznaniu (1920)

skrzydełko lewe

1. Pułk Szwoleżerów podczas defilady (ok. 1920)

Fotografie ze zbiorów Wojciecha B. Mosia

© Copyright by Muzeum Górnośląskie w Bytomiu 2020

© Copyright by Muzeum Niepodległości w Warszawie 2020

© Copyright by Uniwersytet Śląski w Katowicach 2020

Wydawca

Muzeum Górnośląskie w Bytomiu
pl. Jana III Sobieskiego 2, 41-902 Bytom
www.muzeumgornoslaskie.pl

ISBN

978-83-65786-37-1 (Muzeum Górnośląskie w Bytomiu)

978-83-65439-56-7 (Muzeum Niepodległości w Warszawie)

978-83-932082-4-1 (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Druk

Totem w Inowrocławiu

Mecenat

Organizator



Muzeum Górnośląskie w Bytomiu jest instytucją kultury
Samorządu Województwa Śląskiego.

Spis treści

Wstęp	9
Część I. Granice wolności w pamięci zbiorowej	
dr hab. prof. AFiB Jolanta Załęczny, <i>Pamięć zbiorowa czynnikiem odrodzenia i warunkiem bytu Niepodległej</i>	15
prof. dr hab. Anna Matuchniak-Mystkowska, <i>Ojczyzna i naród. Elementarne pojęcia socjologii</i>	35
Część II. Kształtowanie się granic II Rzeczypospolitej na Wschodzie i na Zachodzie	
dr Zbigniew Bereszyński, <i>Kresowe przedmurze Rzeczypospolitej i wojna polsko-sowiecka 1919–1921. Próba nowego spojrzenia na ówczesne wydarzenia z uwzględnieniem nieznanych wcześniej źródeł i opracowań wydanych w Rosji postkomunistycznej</i>	57
Nina Taylor-Terlecka, <i>Niepodległość na lwowskim partykularzu. Widoki uliczne, impresje, nastroje</i>	73
dr hab. prof. PWSZ Krzysztof Walczak, <i>Alfons Parczewski i jego wkład w kształtowanie granic niepodległej Polski</i>	93
Maciej Droń, <i>Miasto graniczne – miasto kresowe. Wokół sporu krakowskiej i śląskiej sanacji o miejsce Krakowa i Katowic na mapie II Rzeczypospolitej</i>	103
dr Przemysław Jagieła, <i>Działalność Związku Przyjaciół Górnego Śląska na przykładzie ekspozytury związku w Praszce (1920–1921)</i>	131
dr Joanna Lusek, <i>Spór o polską szkołę na Górnym Śląsku (1919–1921). Na przykładzie powiatu bytomskiego</i>	147

Część III. **Granice wolności w edukacji historycznej**

dr Marta Milewska, <i>Wolność i niepodległość w 1918 roku jako element edukacji historycznej</i>	185
dr hab. prof. UŚ Maciej Fic, <i>Odrodzona Niepodległa w zewnętrznej formule egzaminacyjnej z historii</i>	201

Indeksy i streszczenia

Indeks nazwisk	219
Indeks nazw miejscowych	229
Streszczenia w języku polskim i angielskim	233

Table of contents

Introduction	9
Part I. Limits of freedom in collective memory	
dr hab. prof AFiB Jolanta Załączny, <i>Collective memory as a factor of rebirth and the condition of independence</i>	15
prof. dr hab. Anna Matuchniak-Mystkowska, <i>Native country / homeland and nation. Basis notions of sociology</i>	35
Part II. Shaping the borders of the Second Polish Republic in the East and West	
dr Zbigniew Bereszyński, <i>Eastern Borderlands as the bulwark of the Commonwealth and the Polish-Soviet war of 1919–1920. An attempt to take a new look at the events of that time, taking in regard previously unknown sources and studies published in post-communist Russia</i>	57
Nina Taylor-Terlecka, <i>Poland's Independence 1918 – as seen from Lwów</i>	73
dr hab. prof. PWSZ Krzysztof Walczak, <i>Alfons Parczewski and his Contribution in shaping the Borders of independent Poland</i>	93
Maciej Droń, <i>Border city – the city at the edge. Around the dispute of Kraków and Silesian Sanation about the position of Kraków and Katowice on the map of the 2nd Polish Republic</i>	103
dr Przemysław Jagieła, <i>The activity of Związek Przyjaciół Górnego Śląska (Association of Friends of Upper Silesia) as illustrated by the Praszka branch of the Association (1920–1921)</i>	131
dr Joanna Lusek, <i>Contention over Polish school in Upper Silesia (1919–1921) as illustrated by Bytom powiat</i>	147

Part III. **Limits of freedom in historical education**

dr Marta Milewska, <i>Freedom and independence of 1918 as an element of historical education</i>	185
dr hab. prof. UŚ Maciej Fic, <i>Revived independent Poland in the external formula of the history exam</i>	201

Indexes and summaries

Index of persons	219
Index of places	229
Summaries in Polish and English	233

Wstęp

Wolność, ta wymarzona, wyczekana i wywalczona... Dzień 11 listopada 1918 roku był, co prawda, datą wyznaczającą cezurę wolności dla ówczesnej Europy, jednak dla Polaków, domagających się od pokoleń powrotu niepodległego, samodzielnego państwa na mapę świata, stanowił dopiero wstęp do toczących się przez kilka kolejnych lat zabiegów, zarówno tych dyplomatycznych, jak i tych z bronią w rękę, zmierzających do wyznaczenia kształtu granic II Rzeczypospolitej, obowiązujących w dwudziestoleciu międzywojennym. Wieloaspektowo rozumiana walka o Niepodległą stała się zarazem walką o wolność, mając na uwadze dwie optyki – *stricte* geograficzną, ale też mentalną, czy wręcz duchową, w kontekście kształtowania się w zbiorowościach poczucia tożsamości narodowej. Zakończenie I wojny światowej otwierało wszak nowy rozdział w historii Polski, powolnego, aczkolwiek systematycznego wydzierania fragmentów Ojczyzny, kolejno poprzez powstania wielkopolskie, sejneńskie oraz śląskie, wojny polsko-ukraińską i polsko-sowiecką, czy wreszcie plebiscyty przeprowadzone na Warmii i Mazurach oraz na Górnym Śląsku. Pojęcie „Ojczyzna” zyskiwało dla Polaków nowe znaczenie, zarówno w mikro-, jak i makroskali, adekwatnie do definicji Pawła Jasienicy: „Ojczyzna powstała ze zrośnięcia się wielu ojcowizn”.

Setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości skłania do refleksji nad trudnym i niewątpliwie burzliwym okresem pierwszych lat powojnia. Niniejsza publikacja, poświęcona problemowi odradzania się państwa polskiego, w kontekście kolejnych etapów kształtowania się granic II Rzeczypospolitej po latach niebytu na mapie Europy, doskonale wpisuje się w nurt badań niepodległościowych. Powstała ona dzięki współpracy grupy autorów, którzy skupili się wokół inicjatorów przedsięwzięcia – Muzeum Górnośląskiego w Bytomiu, Muzeum Niepodległości w Warszawie oraz Instytutu Historii Uniwersytetu

Śląskiego w Katowicach. Poruszane w niniejszej publikacji problemy, począwszy od próby zdefiniowania pojęć podstawowych, tj. ojczyzna, patriotyzm czy naród, przez opracowania analityczne dotyczące losów jednostek i zbiorowości, pokazane przez pryzmat dążeń niepodległościowych, po zagadnienia związane z kształtowaniem świadomości narodowej i obywatelskiej, również w praktyce szkolnej, w kontekście edukacji historycznej, złożyły się na interesujące, zarazem wielowątkowe i interdyscyplinarne studium.

Książka obejmuje dziesięć tekstów, ujętych w trzech częściach tematycznych.

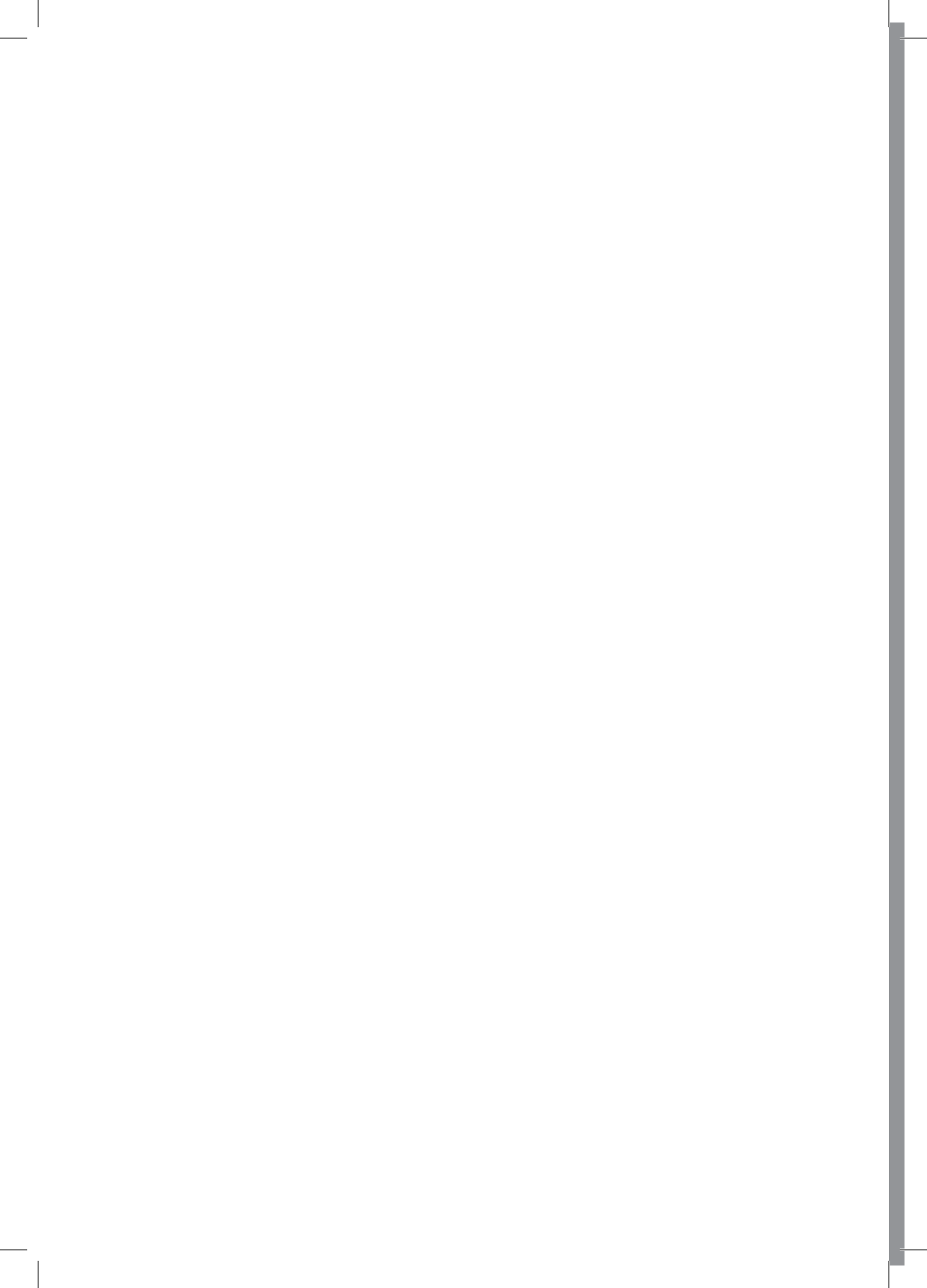
Tom otwierają dwa teksty, odnoszące się do problemu „granic wolności” w pamięci zbiorowej. Pierwszy, autorstwa Jolanty Załęczny, stanowi refleksję nad pojęciem pamięci zbiorowej, warunkującej odrodzenie i byt państwa polskiego. Autorka zwraca uwagę na rolę i znaczenie tradycji patriotycznych, stanowiących podstawę z jednej strony – dla budowania świadomości narodowej, z drugiej zaś – dla sprawnego tworzenia i rozwoju państwa polskiego, pomimo istniejących w społeczeństwie międzywojnia różnic, wynikających z kontekstów historycznych. Anna Matuchniak-Myskowska podjęła się z kolei zadania analizy fundamentalnych pojęć z zakresu socjologii, tj. naród, ojczyzna, kultura narodowa, kanon kultury narodowej, walencja kulturowa czy identyfikacja narodowa, determinujących historyczne i współczesne badania o charakterze społecznym.

Kolejna część, poświęcona tematowi kształtowania się granic II Rzeczypospolitej na Kresach Wschodnich i Zachodnich, obejmuje sześć tekstów. Rozpoczyna ją artykuł Zbigniewa Bereszyńskiego, który dokonuje analizy stanu badań, w odniesieniu do wojny sowiecko-polskiej (1919–1921) i roli Kresów Wschodnich jako przedmurza Rzeczypospolitej – terenów o charakterze strategiczno-operacyjnym, w świetle literatury przedmiotu, ze szczególnym uwzględnieniem najnowszych publikacji rosyjskich i źródeł niepublikowanych. Z kolei Nina Taylor-Terlecka omawia sytuację i nastroje społeczne we Lwowie, koncentrując się na okresie między 1918 a 1922 rokiem. Posługuje się fragmentami relacji, wspomnień, listów oraz rozważań i opinii, publikowanych w ówczesnej prasie. Odwołuje się do Tymona Terleckiego, Czesława Mączyńskiego, Artura Liliena, Józefa Wittlina, Gabrieli Zapolskiej, Alfreda Döblina czy Josepha Rotha. Tekst Krzysztofa Walczaka przywołuje postać wybitnego prawnika Alfonsa Parczewskiego w kontekście jego naukowej i publicystycznej działalności, odnoszącej się do próby wyznaczenia granic II Rzeczypospolitej. Maciej Droń, w kolejnym tekście, w sposób chronologiczny przedstawił dyskusje toczone w okresie międzywojnia nad podziałem administracyjnym kraju i miejscem Górnego Śląska w strukturze odradzającego się państwa polskiego. Przemysław Jagieła poświęcił

swój artykuł Związkowi Przyjaciół Górnego Śląska, ekspozyturze istniejącej w Praszce. Szczegółowo przedstawił jego zadania oraz strukturę wewnętrzną tegoż. Tę część tomu zamyka tekst Joanny Lusek, który odnosi się do sporów o charakterze narodowościowym, toczonych w okresie przedplebiscytowym w szkołach na Górnym Śląsku, na przykładzie powiatu bytomskiego. Autorka omówiła regulacje prawne władz niemieckich w zakresie tworzenia doraźnych rozwiązań edukacyjnych, tj. realizowania zajęć w języku polskim w szkołach powszechnych czy przygotowania wykwalifikowanych nauczycieli, jak również samoorganizowania się środowisk lokalnych w zakresie prowadzenia zajęć poza-lekcyjnych z języka polskiego oraz aktywnego oporu, również w postaci strajków, jako odpowiedzi na blokowania i ograniczania możliwości nauki języka polskiego.

Tom zamykają dwa teksty, będące praktycznym omówieniem tematów dotyczących odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku w kontekście edukacji historycznej. Pierwszy, autorstwa Marty Milewskiej, stanowi analizę programów nauczania dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych w zakresie treści związanych z zakończeniem I wojny światowej, tworzenia się nowego układu sił w Europie oraz dążeń Polaków do stworzenia samodzielnego, niepodległego państwa. Autorka odniosła się również do metod wykorzystywanych w nauczaniu kompetencji obywatelskich i wychowania patriotycznego. Z kolei opracowanie Macieja Fica stanowi kontynuację podjętego zagadnienia, w odniesieniu do formuły egzaminów maturalnych, wprowadzonych kolejno w 2002 i 2005 roku, celem pokazania zaproponowanych zmian w obszarze zadaniowym. Zebrany w niniejszej publikacji materiał stanowi zbiór niezwykle różnorodny pod względem tematycznym. Autorzy przygotowali teksty charakteryzujące się indywidualnym stylem i własną oceną przedstawionych wydarzeń historycznych czy postaci. Zamierzona wieloaspektowość i interdyscyplinarność pozwoliła na szerokie zaprezentowanie problematyki sukcesów i porażek tworzenia się niepodległego państwa polskiego, jak również pogłębionej refleksji nad recepcją dziedzictwa Kresów Wschodnich i Zachodnich z perspektywy 100. rocznicy odzyskania niepodległości oraz współczesnych implikacji poddanej analizie problematyki w kontekście edukacji historycznej. Tom nie wyczerpuje naturalnie podjętego zagadnienia, jest głosem w dyskusji, sygnalizującym i wytyczającym kierunki dla dalszych badań.

Maciej Fic, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Joanna Lusek, Muzeum Górnośląskie w Bytomiu
Jolanta Załączny, Muzeum Niepodległości w Warszawie



Część I

Granice wolności w pamięci zbiorowej



dr hab. prof AFiB Jolanta Załączny

Akademia Finansów i Biznesu Vistula, filia w Pułtusku

Muzeum Niepodległości w Warszawie

ORCID 0000-0003-0615-410X

Pamięć zbiorowa czynnikiem odrodzenia i warunkiem bytu Niepodległej

Zdaniem Andrzeja Szpocińskiego i Piotra T. Kwiatkowskiego w pojęciu *pamięć zbiorowa* kryje się to wszystko, co „pozostaje z przeszłości w przeżyciach członków grupy lub co czynią swoją przeszłością – zbiór wspomnień o zdarzeniach (rzeczywistych lub zmyślonych), przeżytych bezpośrednio lub takich, o których wiedza przekazana jest z pokolenia na pokolenie w tradycji ustnej, pisanej lub za pośrednictwem kanałów informacyjnych”¹. Nie jest to jedyna definicja tego pojęcia. Marek Ziółkowski rozumie *pamięć zbiorową* jako „zbiór wyobrażeń członków danej zbiorowości o jej przeszłości, o zaludniających ją postaciach i zaszłych w niej wydarzeniach (...) oraz sposoby upamiętniania i przekazywania o nich wiedzy, uważanej za obowiązkowe wyposażenie członka tej zbiorowości”². Według Barbary Szackiej *pamięć zbiorowa* to „wyobrażenie o przeszłości własnej grupy konstruowane przez jednostki z zapamiętanych przez nie – zgodnie z odkrytymi przez psychologów regułami – informacji pochodzących z różnych źródeł i docierających do nich różnymi kanałami. Są one rozumiane, selekcjonowane i przekształcane zgodnie z własnymi standardami kulturowymi i przekonaniem światopoglądowymi”³.

1 A. Szpociński, P.T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2006, s. 27.

2 M. Ziółkowski, *Pamięć i zapominanie. Trupy w szafie polskiej pamięci zbiorowej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 3–4, s. 4.

3 B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2006, s. 44.

Nie można jednak analizowanej tu pamięci zbiorowej czy świadomości historycznej traktować – posługując się słowami Jakuba Pieńkowskiego i Radosława Zenderowskiego – jako „narodowego kuferka”, w którym nieco mechanicznie lokuje się opowieści o ludziach i wydarzeniach z przeszłości⁴.

Pamięć zbiorowa wykorzystuje historię i doświadczenia pokoleń do tworzenia obrazów z lat minionych. Mamy więc do czynienia ze „spontanizmem przekształcaniem postaci oraz wydarzeń z przeszłości w beczasowe wzory i personifikacje wartości, które sankcjonują zachowania i postawy ważne dla życia zbiorowości”⁵, z jej świadomym czy mimowolnym mitologizowaniem.

Często zamiast określenia *pamięć zbiorowa* (rozpatrywana w dwóch kategoriach: jako pamięć oficjalna oraz nieoficjalna, społeczna) stosowany jest termin *tradycja*, rozumiana jako świadomość przeszłości, „bez której naród jest jak człowiek, który stracił pamięć”⁶. Często używane są też określenia *pamięć pokoleniowa* i *pamięć historyczna*, czyli *pamięć przeszłości*, na którą składają się jednostkowe i zbiorowe wyobrażenia funkcjonujące w świadomości społeczeństwa⁷. To właśnie pamięć historyczna staje się czynnikiem integrującym społeczeństwo, ponieważ buduje silne więzi między kolejnymi pokoleniami. Z polskiego punktu widzenia może to być walorem, choć obiektywnie trzeba przyznać, że pozwala to na mitologizację dokonań przodków. Mitologizowanie wydarzeń z przeszłości pomagało niewątpliwie Polakom przetrwać okres niewoli. Mity umacniały poczucie polskości, ułatwiały przekazywanie tradycji, nadawały sens trwaniu narodu i kształtowały poczucie dumy z przynależności do niego⁸. Zwraca na to uwagę wielu badaczy.

Witold Kula akcentował wszechobecność mitów w polskiej świadomości, konstatując ten fakt stwierdzeniem: „Historię historiografii można pod pewnym i na pewno jednostronnym kątem widzenia ująć jako dzieje wielowiekowego

4 J. Pieńkowski, R. Zenderowski, *Wyszehrad i jego pamięć zbiorowa*, s. 3–4, www.visegrad.info [dostęp: 30.12.2015].

5 B. Szacka, *Historia i pamięć zbiorowa*, „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 4, s. 8.

6 J. Trzynadłowski, *Lektury mojej młodości*, [w:] *Odrodzona i niepodległa – w literaturze*, red. W. Magnuszewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1992, s. 127.

7 Tak definiują to pojęcie m.in. Bartosz Korzeniewski, *Teoria kultury a badania nad pamięcią*, „Kultura Współczesna” 2007, nr 2, s. 6–15 oraz Andrzej Szpociński, *Współczesne społeczeństwo polskie wobec przeszłości*, [w:] *Różnorodność procesów zmian. Transformacja niejedno ma imię*, red. A. Szpociński, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2004, s. 151–176.

8 H. Samsonowicz, *Mity w świadomości historycznej Polaków*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, s. 157.

tworzenia mitów i walki o wyzwolenie się z nich⁹. Zdaniem Jerzego Maternickiego mit historyczny jest przekazem określonych wartości i oczekiwań, „przyobleka on w kostium historyczny ponadczasowe wzorce zachowań, przyjęte i uświęcone przez jego nosicieli”¹⁰. Natomiast według Bronisława Baczko mity stanowią „obszar artykułowania się wyobraźni utopijnej”¹¹. Szerzej jeszcze traktuje to zagadnienie Maria Załuska, wskazując różne funkcje mitu:

Mit rozwiązuje konflikt między realnością a zbiorowym autoportretem na korzyść wyobrażenia. Mit w spojrzeniu na historię tworzy zespół symboli i alegorii decydujący o tym, co zostanie zapamiętane. Mit kreuje bohaterów i wrogów, hiperbolizując ich uczynki, tworzy więź społeczną i zbiorową tożsamość, jest oparty na wierze i jego prawdy z trudem podlegają weryfikacji¹².

Znajomość historii i jej obecność w świadomości społecznej jest elementem niezbędnym dla utrzymania bytu narodu. Szczególnej wagi nabierają tu słowa Leszka Kołakowskiego, który był przekonany, że „naród nie może trwać nie będąc świadomy, iż jego obecna egzystencja jest przedłużeniem istnienia w przeszłości oraz że im dalej w przeszłość sięgają te rzeczywiste lub urojone wspomnienia, tym mocniej ugruntowana jest jego tożsamość narodowa”¹³.

Właśnie ta skłonność do gloryfikowania patriotycznych zachowań, utrwalanie w pamięci zbiorowej postaw godnych naśladowania, szukanie w przeszłości wzorców dla kolejnych pokoleń jest szczególnie widoczną cechą narodu polskiego, zwłaszcza w odniesieniu do okresu zaborów oraz czasu międzywojennego.

Na twórcze podejście do przeszłości i na budowanie na tej podstawie pamięci zbiorowej zwracali uwagę liczni badacze tematu. Zdaniem Marcelego Handelsmana: „Każdemu pokoleniu rzeczywistość współczesna narzuciła inny stosunek do przeszłości i podsunęła podstawy do odmiennej syntezy”¹⁴. Joachim

9 W Kula, *Rozważania o historii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 27.

10 J. Maternicki, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii*, COM SNP UW, Warszawa 1990, s. 97.

11 B. Baczko, *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 15.

12 M. Załuska, *Czy pamięć potrzebuje pomników – wprowadzenie do tematu*, www.pntzp.com/dok/15Maria_Zaluska.pdf [dostęp: 20.12.2015].

13 L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej*, [w:] *Tożsamość w czasach zmian. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Znak, Kraków 1995, s. 49.

14 M. Handelsman, *O nasz dzisiejszy stosunek do historii porozbiorowej*, [w:] *Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie*, Polskie Towarzystwo Historyczne, Lwów 1931, s. 26.

Lelewel podkreślał, że historia służy wyższemu celom, rozbudza uczucia jednostkowe i kreuje ducha narodu. Jest niczym „sprężyna ożywiająca narodowość, zdolna podniecać najszlachetniejsze uczucia (...)”¹⁵. I nie jest to wyłącznie cecha Polaków. Historia odgrywa w każdym społeczeństwie i w każdym czasie rolę szczególną, wydarzenia z przeszłości stanowią „duchowe szczątki przechowywane w skarbnicy narodowej”¹⁶. Są one skarbnicą, swoistym kapitałem, dającym siłę do funkcjonowania w teraźniejszości. Z tego względu wszelkie rozważania o teraźniejszości są w rzeczywistości dyskusją o tym, co łączy wspólnotę, a więc odnoszą się także do czasów minionych¹⁷.

W skomplikowanych dziejach nie tylko narodu polskiego świadomość przeszłości przyczyniała się do podtrzymywania tożsamości, kreowania postaw patriotycznych i budowania podwalin pod odradzające się państwo. To właśnie „dzięki świadomości i pamięci historycznej kształtują się narody i ich tożsamość; dzięki samowiedzy historycznej możemy mówić o człowieczeństwie i trwaniu humanistycznego świata wartości”¹⁸. W przypadku Polaków to właśnie wiedza historyczna, nawet jeśli nie była typowo szkolna, a tylko przekazywana ustnie w ramach rodziny, odgrywała – co mocno podkreślał Stefan Kieniewicz – dużą rolę w procesie dojrzewania świadomości narodowej i społecznej¹⁹. Wszak przeszłość jest wszechobecna, wszędzie odnajdujemy jej ślady, „otacza nas zewsząd (...)! Nasze zwyczaje i uprzedzenia, zasady i wierzenia, uczucia i temperament, w dalszym ciągu instytucje polityczne i prawne, poglądy moralne i estetyczne, w końcu systemy filozoficzne, wszystko to w rozwoju dziejowym tworzy jedną, zwartą kategorię – podłoże historyczne”²⁰.

Rozumiano tę prawidłowość doskonale w II Rzeczypospolitej. „Dokładna znajomość dziejów własnego narodu to podstawa uświadomienia narodowego, to droga do wychowania patriotycznego obywatela. Nie można być bowiem

15 J. Lelewel, *Dziela*, t. 7, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961, s. 280.

16 J. Prokop, *Universum polskie: literatura, wyobrażenia zbiorowa, mity polityczne*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Univwesitas”, Kraków 1993, s. 25.

17 B. Szacka, *Pamięć zbiorowa*, [w:] *Wobec przeszłości – pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Warszawa 2005, s. 17–30; J.A. Jerochina, *Pamięć i wiedza o przeszłości jako formy bytowania świadomości historycznej*, „Sensus Historiae” 2013, nr 2, s. 63–70.

18 S. Wołoszyn, *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 75.

19 S. Kieniewicz, *Nauki historyczne i świadomość narodowa – wczoraj, dziś i jutro*, [w:] Idem, *Historyk a świadomość narodowa*, „Czytelnik”, Warszawa 1982, s. 166.

20 L. Krzywicki, *Studia socjologiczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1951, s. 140.

dobrym obywatelem bez znajomości historii narodu”²¹ – pisał w roku 1925 Leon Rymar. Dlatego tak ważne było wówczas przypominanie o przeszłości, szczególnie ważna była edukacja historyczna rozumiana zdecydowanie szerszej niż tylko szkolna nauka historii. Chodziło bowiem przede wszystkim o budowanie wyobrażenia o wydarzeniach z udziałem przodków, o rozumienie ich znaczenia i oddziaływanie poprzez formę przekazu, czyli sztukę oraz tradycję rozumianą jako pamięć zbiorowa przekazywana z pokolenia na pokolenie. I właśnie rola tradycji – zdaniem wielu badaczy – jest tu szczególnie²².

Wspólne doświadczanie historii, utożsamianie się z nią kolejnych pokoleń jest podstawą budowania poczucia więzi, bo to właśnie dzięki wiedzy o przeszłości możliwe jest tworzenie łączności duchowej, kreowanie poczucia wspólnoty. W latach międzywojennych, a także i współcześnie nic nie straciły ze swej aktualności słowa Jana Nepomucena Janowskiego napisane w XIX wieku: „Odgrzebane z historii narodowej, wsparte światłem wieku zasady wskazują młodemu pokoleniu nieomylną dźwignię Ojczyzny i środki uszczęśliwiania masy cnotliwych jej mieszkańców”²³.

Należy pamiętać, że kształtowanie pamięci zbiorowej II Rzeczypospolitej to proces ciągły i złożony. Ponadto nie można go rozpatrywać w oderwaniu od wydarzeń wcześniejszych, od uwarunkowań – o czym już była mowa – poprzednich epok. Okres od upadku państwa polskiego do zakończenia I wojny światowej wykształcił w świadomości narodu przywiązanie do bohaterów zrywów niepodległościowych. Choć państwo przestało istnieć, to przecież Polacy wciąż podejmowali próby walki, mające na celu przywrócenie wolności i zrzucenie panowania zaborców. Społeczeństwo kultywowało dawne wartości, czciło bohaterów narodowych, dbało o język, obyczaje, tradycję, literaturę. Ogromną rolę odgrywał tu dom i patriotyczne wychowanie w rodzinie. Wykorzystywane tam teksty kultury ukazywały bohaterów, powielały wzorce, mobilizowały do działania na rzecz Ojczyzny, kreowały mity.

Obok etosu walki pojawił się w połowie XIX wieku etos pracy, ale wciąż główną rolę odgrywało mitologizowanie i idealizowanie przeszłości, co odpowiadało

21 L. Rymar, *Cel nauki historii w szkole (na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie)*, Księgarnia D.E. Friedleina, Kraków 1925, s. 28.

22 K. Batkiewicz, *Obraz dziejów ojczystych w świadomości Polaków doby oświecenia*, [w:] *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1981, s. 309.

23 J.N. Janowski, *O przeszłości Polski (1836)*, [w:] W. Heltman, J.N. Janowski, *Demokracja polska na emigracji*, oprac. H. Rządowska, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1965, s. 541.

potrzebom Polaków pod panowaniem państw zaborczych. Okres długiej, bo ponad wiekowej niewoli spowodował, że patriotyzm Polaków nabrał szczególnego charakteru. „Musieliśmy nauczyć się żyć wspomnieniami, kultem grobów, obrzędów, narodowych zaduszek, a w najlepszym razie marzeniami o przyszłości, do których jednak przez wiele lat nie umieliśmy przerzucić żadnych realnych mostów od smutnej rzeczywistości niewoli”²⁴. Leon Rymar o tych formach pamięci pisał, że to „ckliwo-sentymentalno-rewolucyjna miłość ojczyzny, jaką karmiono nas w okresie niewoli” i przeciwstawiał ją wymaganej w nowych realiach po odrodzeniu państwa miłości ojczyzny opartej na tym, „co w narodzie było istotnie wielkim i co może wzbudzać poczucie dumy narodowej”²⁵.

Wybuch Wielkiej Wojny dał nowe nadzieje i wkrótce nastąpiło apogeum polskich dążeń niepodległościowych. Tak jak w czasach zaborów pamięć była elementem podtrzymywania bytu narodu, tak w latach 1914–1918, w połączeniu z czynem niepodległościowym dawała nadzieję i siłę do sprostania wyzwaniom nowej rzeczywistości. Z tego względu w świadomości historycznej powrócił mit bohatera walczącego o wolność, ale był to mit już unowocześniony, rozbudowany o nowe elementy. „Posiadanie tego wspólnego mitu decyduje o samookreśleniu narodem jednostki”²⁶ – pisał w roku 1935 Zygmunt Mysłakowski. Jego zdaniem mit ten był jednak bardziej skomplikowany, składał się z wielu elementów: z treści emocjonalnej (wzruszeniowej), idei, obrazów, obrzędów, słów, znaków.

W 1918 roku Polacy byli świadomi, że oto „przyszła Polska wyśniona, wymarzona, wymodlona”²⁷, ale też „niszczona przez pożogę wojenną, wyczerpana długoletnią okupacją, przyszła pogrążona w biedzie i ciemności”²⁸. To jednak w żadnej mierze nie zmieniało faktu, że i tak przepełniała ich radość. W tej nowej rzeczywistości potrzebowali ponownie, jak zawsze w swojej długiej historii, „siły mitu, władztwa symboli, szacunku dla wysokiego stylu w języku, obecności obyczaju, poszanowania archetypów narodowych”²⁹. Tylko tak bowiem można było scalić społeczeństwo, zbudować świadomość narodową na miarę XX wieku, kształtować postawy obywatelskie.

24 S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, „Dom Książki Polskiej”, Warszawa 1934, s. 68.

25 L. Rymar, *Cel nauki historii...*, op. cit., s. 28–29.

26 Z. Mysłakowski, *Państwo a wychowanie*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, s. 21.

27 D. Majewski, *Wspomnienia nauczyciela 1893–1945*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959, s. 101.

28 Ibidem.

29 B. Jedynak, *Dziedzictwo obyczaju narodowego Polaków. Pamięć i zapomnienie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 17.

Z tego względu niezwykle ważne stało się sięganie do najgłębszych pokładów wiedzy o przeszłości, wrastanie i swoiste zakorzenianie się w historię, a tym samym przywracanie pamięci narodowej. Nośnikami owej pamięci było dosłownie wszystko, co mogło mieć wartość dla kształtowania kolejnych pokoleń. Według Marcina Kuli nośnikami pamięci mogą być między innymi daty wydarzeń historycznych, które – dzięki powszechnemu obyczajowi świętowania rocznic historycznych – dawały możliwość podtrzymania pamięci o minionych zdarzeniach i ich uczestnikach. Podobnie instytucje, dla funkcjonowania których istotna była świadomość historyczna, takie jak państwo czy wojsko. Wreszcie za nośniki pamięci uważa Kula sylwetki bohaterów narodowych³⁰.

Po okresie niewoli, w czasie odradzania się państwowości polskiej sięganie do historii miało wartość szczególną dla kształtowania postaw patriotycznych. Dostrzegano więc, że nie wolno było tracić z oczu i świadomości wielkich ideałów³¹. „Przekuwaliśmy – pisze Hanna Pohońska – na walory wychowawcze nie tylko czyny rzesz powstańczych, Sybir i katorgę, ale przekuwaliśmy czyny i dzieła bohaterów – Kościuszko, ks. Józef, Traugutt – to wartości wplecione ściśle w naszą myśl wychowawczą”³².

Wymogi tego szczególnego czasu stawiały przed Polakami ważne wyzwania. Powszechna była świadomość, że „najpierwszym zadaniem będzie wskrzeszenie tradycji narodowej, przyćmionej obcymi wpływami przez długie lata niewoli. (...) oparcie kultury duchowej na spuściznie historycznej wielkich naszych przodków, wyciągnięcie całej mądrości”³³. Od tego, jak mocno uda się wpoić te wartości narodowi, zależała w dużej mierze jego przyszłość. Dlatego za główny cel uważano rozwijanie w Polakach cech właściwych wolnym narodom, a wyplenianie wad, które zrodziły się w ciągu długiej niewoli oraz wskrzeszanie sił, jakie stłumiły lata minionie³⁴. Nade wszystko jednak trzeba było przywracać pamięć, bo – jak podkreślał Józef Piłsudski – „naród, który traci pamięć, przestaje być Narodem – staje się jedynie zbiorem ludzi, czasowo zajmujących dane terytorium”³⁵.

30 M. Kula, *Nośniki pamięci historycznej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002, s. 8–9.

31 J.S. Bystron, *Megalomania narodowa*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1995, s. 40.

32 H. Pohońska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Nakł. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1931, s. 240.

33 W.M. Borowski, *Ogólne zasady wychowania narodowego*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918, s. 261.

34 Ibidem, s. 279–280.

35 J. Piłsudski, *Myśli i wypowiedzenia*, Wydawnictwo Mg, Warszawa 2010, s. 41.

W roku 1918 i kolejnych trzeba było nie tylko zmierzyć się z doświadczeniami z lat niewoli, ale także zweryfikować specyficzne rozumienie patriotyzmu przez romantyków i pozytywistów. Trzeba było zadać sobie pytanie, co z ich dorobku przenieść w nowe czasy, jak dostosować patriotyzm walki i patriotyzm pracy do nowych realiów.

To wszystko miało istotny wpływ na kształtowanie się świadomości historycznej społeczeństwa odradzającej się Polski, a rok 1918 rozpoczął nowy okres w dziejach państwa i narodu. Listopad 1918 roku stał się symbolem upragnionej wolności, stąd też „radosne, pełne wiosennego słońca wydają się we wspomnieniach te pochmurne dni listopadowe!”³⁶. W atmosferze radości rodziła się ta upragniona i wymarzona wolność, ale były to narodziny w atmosferze oczekiwania, dyskusowania. Najpełniej oddają to słowa Marii Dąbrowskiej, która pod datą 11 listopada 1918 roku zapisała w swoim dzienniku: „W tym wszystkim wstaje Polska. I nikt nie widzi, jaka jest piękna. Nikt nie dostrzega w tym zgiełku”³⁷.

Niebawem nadeszły czasy zwyczajne – zdaniem kardynała Aleksandra Kakowskiego – „przycichły walki o wielkie ideały, o sprawę polską, o życie Polski”³⁸. Entuzjazm walki ustąpił miejsca codzienności. Wtedy, w wolnej Polsce „nagle załamał się duch polski i zatriumfował duch powojenny, duch czasu”³⁹. Zmiana realiów pociągnęła za sobą zmianę postaw, a proces ten poprzedził swoisty rozrachunek z przeszłością. Do budowania nowego społeczeństwa potrzebne było uporanie się z doświadczeniami historycznymi pokoleń, które żyły w czasach niewoli. Niezależnie jednak od stosunku do dorobku historycznego nowa rzeczywistość wymogła na Polakach konieczność wykorzystania pamięci do kreowania przede wszystkim teraźniejszości, a potem do budowania wizji przyszłości już w nowych realiach. Konieczne było właściwe rozumienie roli tradycji i pamięci, gdyż to pozwalało na rozsądne wykorzystanie doświadczeń przeszłości.

Oceniając działania niepodległościowe w XIX i na początku XX wieku, łatwo zauważyć, że Polacy szczególnie w zaborze rosyjskim wyżej stawiali

36 A. Minkowska, *Powrót Komendanta z Magdeburga*, [w:] *Wierna służba. Uczestniczki walk o niepodległość 1910–1915*, red. A. Piłsudska, M. Rychterówna, Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa 1929, s. 222.

37 M. Dąbrowska, *Dzienniki 1914–1932*, wybór, wstęp i przypisy T. Drewnowski, t. 1, „Czytelnik”, Warszawa 1988, s. 124.

38 A. Kakowski, *Z niewoli do niepodległości. Pamiętniki*, „Platan”, Kraków 2000, s. 804.

39 *Ibidem*, s. 802.

czyn zbrojny niż zabiegi dyplomatyczne. Polska mentalność nakazywała (a zapewne i dziś jest podobnie) wyżej cenić walkę z bronią w rękę niż działalność polityczną, gospodarczą czy kulturalną. Taki sposób myślenia przekładał się na postrzeganie przeszłości, kreowanie wzorców osobowych czy postaw społecznych. Niemniej jednak, niezależnie od rozłożenia tych akcentów, pamięć przeszłości czy inaczej pamięć historyczna w pierwszej połowie XX wieku była niewątpliwie elementem integrującym społeczeństwo, pozwalającym na budowanie poczucia wspólnoty.

W społeczeństwie daje się zauważyć gloryfikację czynu zbrojnego Legionów i samego komendanta Piłsudskiego, przy jednoczesnym pomniejszaniu (a raczej niedostrzeganiu i niedoceniu) wszelkich działań tych polityków, którzy przy pomocy dyplomacji zabiegali o odzyskanie przez Polskę niepodległości. Można mówić o mitologizacji walki, o selektywnym podejściu do przeszłości. W procesie rodzenia się mitów – a niewątpliwie w przypadku Piłsudskiego i Legionów mamy do czynienia z mitem – następowało przełożenie wydarzeń historycznych na proste obrazy, które miały służyć wydobywaniu określonych treści przydatnych w życiu społecznym czy politycznym⁴⁰.

Elementami składowymi mitu są symbole niosące treści znaczeniowe, upraszczające je i pozwalające na łatwe przenikanie do świadomości społeczeństwa. Symbole ułatwiają budowanie tożsamości danej społeczności, a przede wszystkim są też ważnym narzędziem propagandy. Uzupełnieniem mitu są rytuały, które pozwalają na przełożenie jego treści na przekaz zrozumiały dla wszystkich, na ich przeżywanie, na zbiorowe uczestnictwo w życiu grupowym. Wszystko to przekładało się na system symboli i rytuałów, który charakteryzuje podniosły styl pełen patosu i elementów sakralnych. „Stąd w polskim obyczaju było tak wiele znaków nawiązujących do wielkiego skarbcza pamięci narodowej. Sprzyjało to wytworzeniu pojęcia kultury jako wielkiego dobra narodowego, które ma nadzwyczajną moc zachowywania i tworzenia ducha narodowego”⁴¹.

Najprostszą formą przenikania treści historycznych i popularyzacji wiedzy o konkretnym wydarzeniu z przeszłości były obchody rocznic w sposób bezpośredni nagłaśniające zawarte w mitach idee. Dodatkowo obecność na uroczystościach dostojnych gości nadawała obchodom odpowiednią rangę, natomiast

40 Zob.: H. Hein-Kircher, *Kult Piłsudskiego i jego znaczenie dla państwa polskiego 1926–1939*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008; E. Kaszuba, *System propagandy państwowej obozu rządzącego w Polsce w latach 1926–1939*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

41 B. Jedynak, op. cit., s. 74.

właściwie opracowany scenariusz i dobór miejsca potęgowały nastrój, dodawały obchodom powagi, gloryfikowały bohaterów wydarzeń historycznych. Wszystko to przyczyniało się do popularności uroczystości oraz masowego udziału społeczeństwa, czyli – jak określił to Adam C. Dobroński – do „dziania się historii”⁴².

Mity oraz potrzebne do ich budowania i wyrażenia symbole i rytuały składają się na zjawisko kultu. W przypadku II RP mamy do czynienia – podobnie jak w okresach wcześniejszych – z kultem rycerza, wojownika, który gotów był poświęcić wszystko dla dobra ojczyzny. Szczególną wagę przykładano do kultu uczestników powstań narodowych, a szczególnie powstania styczniowego. To właśnie mit tego powstania, zdaniem wielu historyków, było mitem założycielskim II Rzeczypospolitej.

Najważniejszą rolę pełnił jednak kult Józefa Piłsudskiego, który wynikał z budowanego przez lata mitu Komendanta, Naczelnika, Wodza i Marszałka połączonego z symboliką legionową (maciejówka, orzeł strzelecki, *Marsz Pierwszej Brygady*) oraz rytuałami tworzącymi uroczystości legionowe, a potem państwowe. Po roku 1926 został on wpisany w kult państwowości wpajany obywatelom jako szacunek dla państwa. Swoistym wyimaginowanym fenomenem historycznym traktowanym w kategorii mitu historyczno-politycznego była też II RP, co podkreślano przy okazji świętowania rocznicy odzyskania niepodległości⁴³.

Wszystkie funkcjonujące w tym czasie mity były odbiciem potrzeb, służyły identyfikacji społeczeństwa. Można przytoczyć tu definicję autorstwa Irvine Schiffera, zdaniem którego mit traktować można jak „ścieżkę przez historię, (...) odbijającą wymiary życia i uzupełnianą przez idee następnych pokoleń (...)”⁴⁴.

Szacunek dla historii, wzorce postaw, przekonanie o szczególnej wartości, jaką zawsze była ojczyzna, tworzyły wspólne dziedzictwo, które stało się podstawą budowania więzów narodowych. Z tego wynikały określone postawy. W ich kreowaniu konieczne było sięganie do przeszłości, a także uwzględnianie współczesnych okoliczności i wymogów. Ci, którym dane było żyć już

42 A.C. Dobroński, *Refleksje uroczystościowe*, [w:] *Niematerialne dziedzictwo kulturowe. Identyfikacja – dokumentacja – ochrona – interpretacja – pojęcia – poglądy. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Węgorzewo 17–19 czerwca 2011*, red. K. Braun, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Muzeum Kultury Ludowej, Warszawa–Węgorzewo 2013, s. 98.

43 K. Kloc, *Spór o mit założycielski II Rzeczypospolitej, czyli dlaczego świętujemy 11 listopada?* <https://histmag.org/Spor-o-mit-zalozycielski-Drugiej-Rzeczypospolitej-czyli-dlaczego-swietujemy-11-listopada-4844> [dostęp: 14.10.2016].

44 Cyt. za: A. Sepkowski, *Przestrzenie mityczne polskiej transformacji*, [w:] *Transformacje systemowe w Polsce i krajach postkomunistycznych*, red. M. Chałubiński, Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztor, Pułtusk 2006, s. 109.

w odrodzonej Polsce, byli świadomi, jakie szczęście stało się ich udziałem, ale jednocześnie – czując radość z odzyskanej wolności – odczuwali obawę, „by powtórnie nie stracić tego skarbu, by znowu nie popaść w niewolę”⁴⁵.

Mamy więc do czynienia – zdaniem Bogdana Suchodolskiego – z „kwestią swoistego abecadła narodowego, społecznego i państwowego, które w każdych warunkach brzmi tak samo, od niego zaczyna się społeczną edukację każdego pokolenia, trzeba powtarzać, że naród polski to nie tylko my dzisiaj żyjący Polacy, lecz także ci wszyscy, którzy tu przed nami żyli i mieszkali na polskiej ziemi, po polsku na niej mówili, pługiem ją orali i mieczem jej bronili”⁴⁶.

W sposób szczególny słowa te dotyczą pierwszego pokolenia młodzieży urodzonej i wychowanej całkowicie w ojczyźnie obdarzonej własną państwowością, „pierwszego pokolenia, które miało dojrzeć w blasku wolności”⁴⁷. Pokolenia Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Gajcego i tych wszystkich, których potem historia zapamięta jako pokolenie Kolumbów. Do nich właśnie skierowane były słowa Aleksandra Jankowskiego:

To już nie ziemia, to relikwie: gdy stąpasz po niej, stąpaj z zastanowieniem; gdy patrzysz na nią, patrz z szacunkiem; gdy myślisz o niej, myśl z miłością; gdy żyjesz na niej, żyj dla niej. Prochy się twoje złączą z prochami dziadów, duch twój zasiądzie do szeregu z nimi, a patrzeć będziesz na syny swoje, jak tamci patrzyli na Ciebie (...)”⁴⁸.

Doświadczone w walce o własne państwo społeczeństwo polskie ukształtowało swoiste poczucie patriotyzmu, co przełożyło się na pamięć zbiorową Polaków tamtego okresu, która jest zjawiskiem godnym szerszego omówienia⁴⁹. Choćby z tego względu, że – będąc świadomi historii i tradycji – budowali swoją tożsamość, kształtowali poczucie godności, przywiązując dużą wagę do tego, by nie odciąć się od korzeni, z których wyrasta naród.

Analiza kultywowanych w II RP tradycji patriotycznych⁵⁰ utwierdza w przekonaniu, że świadomość przeszłości i emocjonalny do niej stosunek

45 „Wici” 1937, nr 3.

46 B. Suchodolski, *Polska i Polacy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 6.

47 K. Wyka, *Wstęp*, [w:] K.K. Baczyński, *Utwory zebrane*, t. 1, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979, s. 9.

48 A. Janowski, *Nasza Ojczyzna*, Wydawnictwo Komitetu Jubileuszowego, Warszawa 1922, s. 26.

49 Próbę analizy pamięci zbiorowej II RP podjęli Bartłomiej Sienkiewicz i Zdzisław Najder, *Węzły pamięci zbiorowej Polski Niepodległej*, Znak, Kraków 2014.

50 Zob. J. Załęczny, *Tradycje patriotyczne elementem kształtowania zbiorowej świadomości patriotycznej w II Rzeczypospolitej*, Muzeum Niepodległości, Warszawa 2017. Tam obszerna bibliografia.

były podstawą budowania pamięci zbiorowej, która nie mogła się obejść bez wiedzy historycznej wykorzystywanej do tworzenia obrazów przeszłości potrzebnych społeczeństwu czy państwu⁵¹. Historia była rdzeniem pamięci zbiorowej, „podstawowym układem elementów tworzących pamięć grupową, będącą przedmiotem przekazu międzypokoleniowego i wskazującego poczucie linearności czasu”⁵².

W kraju odradzającym się po latach niewoli budowanie świadomości historycznej niewątpliwie wynikało z potrzeb społecznych. Nie można jednak zapominać, że było też rezultatem planowej polityki władz i struktur organizacyjnych. W przypadku II RP można mówić o istotnym oddziaływaniu państwa na kształtowanie świadomości historycznej. Tej formie oddziaływania państwa sprzyjał fakt, że również społeczeństwo odczuwało potrzebę zarówno przypominania wydarzeń z przeszłości, jak i aktywnego uczestnictwa w uroczystościach rocznicowych.

Każda władza w każdym czasie podejmuje próby manipulowania pamięcią społeczną dla zerwania lub podtrzymania – zależnie od potrzeb – ciągłości tej pamięci oraz uwiarygodnienia wprowadzanych przez siebie zmian społecznych, politycznych, ustrojowych, ukazując je jako następstwa wynikające z biegu historii. Wybór określonych dat nie był więc pozbawiony charakteru politycznego i zawsze w dużej mierze służył elitom rządzącym do osiągnięcia określonych celów. Wszelkie działania miały instytucjonalny charakter. Duży wpływ, obok władz państwowych, wywierały instytucje wojskowe oraz środowiska skupione wokół Piłsudskiego.

Nasuwa się zasadne pytanie, czy można w odniesieniu do tych działań użyć współczesnego określenia *polityka historyczna*, bo pamięć historyczna była przecież w omawianym okresie kształtowana w sposób celowy, zaplanowany. Władza, instytucje, organizacje zabiegające o utrwalenie określonych elementów przeszłości w świadomości społeczeństwa, stawały się „aktorami pamięci”⁵³.

Według Mariana Golki: „pamięcią społeczną jest wszystko to, co z przeszłości trwa w teraźniejszości, i wszystko to, co w teraźniejszości czyni się z wyobrażeniami o przeszłości”⁵⁴. W tym znaczeniu pamięć staje się podstawą tworzenia

51 B. Szacka, *Czas przeszły...*, op. cit., s. 17–26.

52 A. Szpociński, *Kanon historyczny. Pamięć zbiorowa a pamięć indywidualna. Trzy wymiary pamięci zbiorowej*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 4, s. 134–135.

53 J. Kłaś, *Muzea historyczne – pomiędzy pamięcią zbiorową a polityką pamięci historycznej*, „Zarządzanie w Kulturze” 2013, t. 14, nr 3, s. 207.

54 M. Golka, *Pamięć społeczna i jej implanty*, Wydawnictwo Naukowe Scholary, Warszawa 2009, s. 7.

wspólnoty, warunkiem jej funkcjonowania i gwarancją trwałości. Nie tylko przekazuje wiedzę o przeszłości, ale daje podstawy do rozumienia symboli, wskazuje wartości ważne dla danej wspólnoty i „jest czynnikiem oddziaływania na przyszłość przez wytyczanie swoistej, stosunkowo trwałej trajektorii dziejów”⁵⁵. Dzięki temu pokolenia miały poczucie wspólnoty, tożsamości, odpowiedzialności za wczoraj, dziś i jutro, a także – a może przede wszystkim – przeświadczenie o udziale w sztafecie pokoleń, o przejmowaniu i przekazywaniu następcom dorobku poprzedników. Można więc mówić o swoistym wychowaniu dla pamięci, poprzez które człowiek poznaje historię, nabywa świadomość historyczną, uczy się szacunku dla dokonań przodków⁵⁶.

Specyficzne podejście do tradycji i historii w II Rzeczypospolitej w sposób decydujący wpływało na kształtowanie się pamięci zbiorowej oraz świadomości historycznej. Znajomość i umiejętność interpretacji wydarzeń z przeszłości oraz dokonań przodków stała się podstawą do budowania pamięci społecznej. Stosunek do wydarzeń z przeszłości bliskiej, ale też z tej odległej wpisywał się w kształtowanie pamięci historycznej, która była, podobnie jak współcześnie, zjawiskiem społecznym i stanowiła niejako własność wspólnoty.

Pamięć historyczna była i jest podstawą budowania tożsamości, pozwala podtrzymywać tradycję. Przybliża dziedzictwo narodowe będące spuścizną po przodkach, pozwala na rozumienie symboliki narodowej, uczy szacunku dla tradycji i przeszłości. W II Rzeczypospolitej podejmowano działania obejmujące różne płaszczyzny życia publicznego. Miały one zróżnicowany charakter, co pozwalało na dotarcie do szerszego grona odbiorców i zaktywizowanie dużej części społeczeństwa. Było to niezwykle ważne, szczególnie w początkowej fazie budowania rodzącej się Polski. Tworzenie wspólnoty duchowej stało się wtedy jednym ze sposobów scalania społeczeństwa i konstruowania od nowa jego jedności. Było to szczególnie widoczne w pracy wychowawczej szkoły i organizacji społecznych, aktywizujących środowisko młodzieży. Można oczywiście zastanawiać się, czy (i na ile) ówczesne młode pokolenie czuło się związane z przeszłością, na ile rozumiało związek z dorobkiem swych poprzedników i jak widziało swoje miejsce w tym łańcuchu. Wydaje się, że w odniesieniu do młodych ludzi dorastających czy urodzonych w Polsce międzywojennej odpowiedź na to pytanie może być tylko twierdząca. Tamta młodzież dobrze

55 Ibidem, s. 17.

56 Szerzej na ten temat: J. Lusek, *Wychowanie społeczne a wychowanie dla pamięci*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2013, nr 4, s. 203–213.

rozumiała pojęcie patriotyzmu, wychowała się przecież na kulcie przeszłości, wzorowała na wybitnych postaciach historycznych⁵⁷. Pozwoliło to na twórcze łączenie dorobku przeszłości z myśleniem o przyszłości. Na podjęcie wyzwania, by wychować młode pokolenie tak, żeby było gotowe do stawienia czoła problemom, jakie niósł wiek XX.

Na dwa ważne elementy trzeba tu zwrócić uwagę. Istotnym czynnikiem kształtowania takich postaw był stosunek do uczestników powstań narodowych. Szacunek dla weteranów, otaczanie ich swoistym kultem oraz możliwość bezpośredniego kontaktu z weteranami powstania styczniowego (a czasem także z ostatnimi uczestnikami powstania listopadowego) miało istotny wpływ na stosunek społeczeństwa do przyszłości. Podobną rolę pełnił kult Piłsudskiego. Stworzony w określonych warunkach historycznych przywoływał przeszłość, ale przede wszystkim kształtował bieżącą działalność polityczną i wpływał na bieg wydarzeń w przyszłości⁵⁸. Nie może więc dziwić niesłabnąca popularność Piłsudskiego, który

(...) był żywą obecnością tradycji narodowych, istotą cmentarną, bo symboliczną i skompilowaną z wielkich umarłych, z mitycznych person polskiej historii (...). Był więc zmateriałizowaną postacią ojczyzny, o której marzono od początku II Rzeczypospolitej. (...) Polska to Rzeczpospolita plus Piłsudski⁵⁹.

Opierając się na przywołanych wcześniej treściach budowano założenia patriotycznego wychowania. Znalazły one swoje miejsce w edukacji oraz wojsku, przekładały się na programy działań szkoły, organizacji i stowarzyszeń. Stąd przekonanie, że głównym zadaniem wychowania w II RP było „przebudowanie polskiej psychiki, rozwijanie zalet oraz zwalczanie wad narodu”⁶⁰. W ten sposób

57 Ważną rolę odgrywała czytana przez młodzież literatura, zob.: M. Ziółkowska-Sobecka, *Lektury Kolumbów. Rozważania o prozie dla młodzieży dwudziestolecia międzywojennego*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1989.

58 Szerzej na ten temat: A. Adamczyk, „Epoka geniuszu Komendanta”. *Miejsce argumentacji historycznej w próbach kreowania politycznej rzeczywistości w myśli obozu piłsudczykowskiego w 1939 roku*, [w:] *Mity historyczno-polityczne, wyobrażenia zbiorowe, polityka historyczna*, red. E. Ponczek i A. Sepkowski, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2010, s. 331–336; W. Paruch, *Mit Rzeczypospolitej w piłsudczykowskiej myśli politycznej. Między wiedzą historyczną a wizją polityczną*, [w:] *ibidem*, s. 320–325.

59 K. Kawalec, *Mit „wielkiej” Polski jako element dziedzictwa roku 1918*, [w:] *Na szlakach Niepodległej. Polska myśl polityczna i prawna w latach 1918–1939*, red. M. Marszał, M. Sadowski, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, t. 61, Wrocław 2009, s. 61.

60 K. Jakubiak, *Główne wartości i ich ewaluowanie w ideologii wychowania narodowego i państwowego w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 48–49.

utrwalano pamięć i rozbudzano poczucie odpowiedzialności nie tylko wobec historii, ale i wobec przyszłości. Stworzono też określony system wartości oparty na wiedzy i elementach kultury⁶¹. W tym kontekście kultywowanie pamięci staje się punktem wyjścia do budowania pamięci zbiorowej rozumianej jako suma pamięci jednostkowych i wypadkowa procesu percepcji przeszłości⁶².

W tym sięganiu do przeszłości szczególnie miejsce przypadło szkole i nauczaniu historii.

Związywanie w pojęciach ludzi terażniejszości z przeszłością, ukazanie dawnych dziejów w perspektywie czasu, przestrzeni i natężenia życia – oto rola nauczyciela historii. Sięganie w głąb przeszłości, by z niej prawdę wydobyć i dać jej zasoby młodym pokoleniom, kształcić umysł, wolę i serce – oto zadanie, ku któremu wiedzie nauka historii (...)⁶³.

Szkoła miała przede wszystkim uczyć miłości do Ojczyzny, która „winna przejawiać się kultem przyrody ojczystej, kultem mowy, zwyczajów i obyczajów narodowych oraz kultem przeszłości”⁶⁴.

Historia niezależnie od tego, czy jest „mitologizowana i odbrażawiana, krytyczna i apologetyczna, krzepiąca i rozdrapująca rany”⁶⁵, zawsze stanowi podstawę tworzenia więzów z ojczyzną i budowania poczucia tożsamości. Łączy się nierozzerwalnie z pamięcią o przeszłości, a przecież rola pamięci była i jest niepodważalna, bo już starożytny historyk Tukidydes, a po nim poeta Cyprian Kamil Norwid twierdzili, że narody, które tracą pamięć, skazane są na biologiczną i polityczną śmierć. Nie bez przyczyny podkreślano zawsze rolę historii, a przede wszystkim jej wpływu na terażniejszość i przyszłość. Z tych „duchowych szczątków przechowywanych w skarbnicy pamięci, czyli w dziejach pamięci zbiorowej”⁶⁶ – zdaniem cytowanego już Jana Prokopa – tworzy się przecież materię wyobraźni, która w skodyfikowanej formie jest rozpowszechniana i przekazywana kolejnym pokoleniom.

61 J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 19–20.

62 B. Baczek, op. cit., s. 29; M. Saryusz-Wolska, *Spotkania czasu z miejscem. Studia o pamięci i miastach*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 24–25.

63 H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1928, s. 7.

64 K. Sochaniewicz, *Kult przeszłości w wychowaniu narodowym*, Z. Pomarański, Zamość 1921, s. 10.

65 B. Geremek, *Ambiwalencja pojęcia polskości*, „Znak” 1987, nr 390–391, s. 155.

66 J. Prokop, *Polskie uniwersum*, „Znak” 1987, nr 390–391, s. 16.

Bibliografia

- Adamczyk A., „*Epoka geniuszu Komendanta*”. *Miejsce argumentacji historycznej w próbach kreowania politycznej rzeczywistości w myśli obozu piłsudczykowski w 1939 roku*, [w:] *Mity historyczno-polityczne, wyobrażenia zbiorowe, polityka historyczna*, red. E. Ponczek i A. Sepkowski, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2010.
- Baczko B., *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Batkiewicz K., *Obraz dziejów ojczystych w świadomości Polaków doby oświecenia*, [w:] *Świadomość historyczna Polaków. Problemy i metody badawcze*, red. J. Topolski, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1981.
- Borowski W.M., *Ogólne zasady wychowania narodowego*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918.
- Bystron J.S., *Megalomania narodowa*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1995.
- Czerwiński S., *O nowy ideał wychowawczy*, „Dom Książki Polskiej”, Warszawa 1934.
- Dąbrowska M., *Dzienniki 1914–1932*, wybór, wstęp i przypisy T. Drewnowski, t. 1, „Czytelnik”, Warszawa 1988.
- Dobroński A.C., *Refleksje uroczystościowe*, [w:] *Niematerialne dziedzictwo kulturowe. Identyfikacja – dokumentacja – ochrona – interpretacja – pojęcia – poglądy. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Węgorzewo 17–19 czerwca 2011*, red. K. Braun, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Muzeum Kultury Ludowej, Warszawa–Węgorzewo 2013.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Geremek B., *Ambiwalencja pojęcia polskości*, „Znak” 1987, nr 390–391.
- Golka M., *Pamięć społeczna i jej implanty*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Handelsman M., *O nasz dzisiejszy stosunek do historii porozbiorowej*, [w:] *Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie*, Polskie Towarzystwo Historyczne, Lwów 1931.
- Hein-Kircher H., *Kult Piłsudskiego i jego znaczenie dla państwa polskiego 1926–1939*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008.
- Jakubiak K., *Główne wartości i ich ewaluowanie w ideologii wychowania narodowego i państwowego w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

- Janowski A., *Nasza Ojczyzna*, Wydawnictwo Komitetu Jubileuszowego, Warszawa 1922.
- Janowski J.N., *O przeszłości Polski (1836)*, [w:] W. Heltman, J.N. Janowski, *Demokracja polska na emigracji*, oprac. H. Rzadkowska, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1965.
- Jedynak B., *Dziedzictwo obyczaju narodowego Polaków. Pamięć i zapomnienie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Jerochina J.A., *Pamięć i wiedza o przeszłości jako formy bytowania świadomości historycznej*, „Sensus Historiae” 2013, nr 2.
- Kakowski A., *Z niewoli do niepodległości. Pamiętniki*, „Platan”, Kraków 2000.
- Kaszuba E., *System propagandy państwowej obozu rządzącego w Polsce w latach 1926–1939*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Kawalec K., *Mit „wielkiej” Polski jako element dziedzictwa roku 1918*, [w:] *Na szlakach Niepodległej. Polska myśl polityczna i prawna w latach 1918–1939*, red. M. Marszał, M. Sadowski, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, t. 61, Wrocław 2009.
- Kieniewicz S., *Nauki historyczne i świadomość narodowa – wczoraj, dziś i jutro*, [w:] Idem, *Historyk a świadomość narodowa*, „Czytelnik”, Warszawa 1982.
- Klaś J., *Muzea historyczne – pomiędzy pamięcią zbiorową a polityką pamięci historycznej*, „Zarządzanie w Kulturze” 2013, t. 14, nr 3.
- Kołąkowski L., *O tożsamości zbiorowej*, [w:] *Tożsamość w czasach zmian. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Znak, Kraków 1995.
- Korzeniewski B., *Teoria kultury a badania nad pamięcią*, „Kultura Współczesna” 2007, nr 2.
- Krzywicki L., *Studia socjologiczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1951.
- Kula M., *Nośniki pamięci historycznej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2002.
- Kula W., *Rozważania o historii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Lelewel J., *Dzieła*, t. 7, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961.
- Lusek J., *Wychowanie społeczne a wychowanie dla pamięci*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2013, nr 4.
- Majewski D., *Wspomnienia nauczyciela 1893–1945*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959.
- Maternicki J., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy dydaktyki historii*, COM SNP UW, Warszawa 1990.
- Minkowska A., *Powrót Komendanta z Magdeburga*, [w:] *Wierna służba. Uczestniczki walk o niepodległość 1910–1915*, red. A. Piłsudska, M. Rychterówna, Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa 1929.

- Mysłakowski Z., *Państwo a wychowanie*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
- Paruch W., *Mit Rzeczypospolitej w piłsudczykowskiej myśli politycznej. Między wiedzą historyczną a wizją polityczną*, [w:] *Mity historyczno-polityczne, wyobrażenia zbiorowe, polityka historyczna*, red. E. Ponczek i A. Sepkowski, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2010.
- Piłsudski J., *Myśli i wypsknięcia*, Wydawnictwo Mg, Warszawa 2010.
- Pohoska H., *Dydaktyka historii*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1928.
- Pohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Nakł. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1931.
- Prokop J., *Polskie uniwersum*, „Znak” 1987, nr 390–391.
- Prokop J., *Universum polskie: literatura, wyobrażenia zbiorowe, mity polityczne*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Univwesitas”, Kraków 1993.
- Rymar L., *Cel nauki historii w szkole (na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie)*, Księgarnia D.E. Friedleina, Kraków 1925.
- Samsonowicz H., *Mity w świadomości historycznej Polaków*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Wyd. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.
- Saryusz-Wolska M., *Spotkania czasu z miejscem. Studia o pamięci i miastach*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Sepkowski A., *Przestrzenie mityczne polskiej transformacji*, [w:] *Transformacje systemowe w Polsce i krajach postkomunistycznych*, red. M. Chałubiński, Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora, Pułtusk 2006.
- Sienkiewicz B., Najder Z., *Węzły pamięci zbiorowej Polski Niepodległej*, Znak, Kraków 2014.
- Sochaniewicz K., *Kult przeszłości w wychowaniu narodowym*, Z. Pomarański, Zamość 1921.
- Suchodolski B., *Polska i Polacy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Szacka B., *Czas przeszły, pamięć, mit*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2006.
- Szacka B., *Historia i pamięć zbiorowa*, „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 4.
- Szacka B., *Pamięć zbiorowa*, [w:] *Wobec przeszłości – pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, red. A. Szpociński, Instytut im. A. Mickiewicza, Warszawa 2005.
- Szpociński A., *Kanon historyczny. Pamięć zbiorowa a pamięć indywidualna. Trzy wymiary pamięci zbiorowej*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 4.

- Szpociński A., *Współczesne społeczeństwo polskie wobec przeszłości*, [w:] *Różnorodność procesów zmian. Transformacja niejedno ma imię*, red. A. Szpociński, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2004.
- Szpociński A., Kwiatkowski P.T., *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2006.
- Trzynadłowski J., *Lektury mojej młodości*, [w:] *Odrodzona i niepodległa – w literaturze*, red. W. Magnuszewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1992.
- Wołoszyn S., *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Wyka K., *Wstęp*, [w:] K.K. Baczyński, *Utwory zebrane*, t. 1, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979.
- Załączny J., *Tradycje patriotyczne elementem kształtowania zbiorowej świadomości patriotycznej w II Rzeczypospolitej*, Muzeum Niepodległości, Warszawa 2017.
- Ziółkowska-Sobecka M., *Lektury Kolumbów. Rozważania o prozie dla młodzieży dwudziestolecia międzywojennego*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1989.
- Ziółkowski M., *Pamięć i zapominanie. Trupy w szafie polskiej pamięci zbiorowej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 3–4.

Strony internetowe

- Kloc K., *Spór o mit założycielski II Rzeczypospolitej, czyli dlaczego świętujemy 11 listopada?* <https://histmag.org/Spor-o-mit-zalozycielski-Drugiej-Rzeczypospolitej-czyli-dlaczego-swietujemy-11-listopada-4844> [dostęp: 14.10.2016].
- Pieńkowski J., Zenderowski R., *Wyszehrad i jego pamięć zbiorowa*, s. 3–4, www.visegrad.info [dostęp: 30.12.2015].
- Zańska M., *Czy pamięć potrzebuje pomników – wprowadzenie do tematu*, www.pntzp.com/dok/15Maria_Zaluska.pdf [dostęp: 20.12.2015].



prof. dr hab. Anna Matuchniak-Mystkowska

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-5172-3637

Ojczyzna i naród. Elementarne pojęcia socjologii

O ojczyźnie i narodzie pisali klasycy socjologii, uznając je za elementarne pojęcia socjologii, ukazujące rzeczywistość społeczną istotną z jednostkowego i zbiorowego punktu widzenia¹. Także współcześni socjologowie prowadzą badania empiryczne, dotyczące identyfikacji narodowej, wiedzy o kulturze narodowej, stosunku do innych narodów i kultur². W analizach i badaniach zwraca się uwagę na historyczny charakter narodów, ich powstawanie, rozwój, przekształcenia, a także wielość czynników konstruujących naród i więź narodową.

- 1 S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984; F. Znaniecki, *Współczesne narody*, Urbana 1952, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990; J. Chałasiński, *Kultura i naród. Studia i szkice*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1968; J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970; B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003; A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- 2 M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; J. Mucha, *Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; E. Lewandowski, *Pejzaż etniczny Europy*, Muza, Warszawa 2004; E.A. Jagiełło, *Polacy w Uzbekistanie. Tożsamość odległej diaspory*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Łódź 2006; *Polacy na obczyźnie*, red. S. Kowalska, A. Kędziora, M.J. Śmiałek, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań–Kalisz 2016; I. Machaj, *Spoleczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Europy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005; E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy? Polacy za wschodnią granicą*, Nomos, Kraków 2000; L.M. Nijakowski, *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006; *Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Naród to wielka grupa społeczna połączona wspólną pochodzenia, ziemi, kultury, mająca świadomość tej wspólnoty z przeszłości (historii), w związku z czym żądająca własnego państwa dla ochrony swoich praw i interesów. W języku polskim dwa różne pojęcia określają związek z narodem i państwem: narodowość to przynależność do danego narodu i związana z nią identyfikacja narodowa, natomiast obywatelstwo to przynależność do danego państwa. Obydwa funkcjonują w języku potocznym i urzędowym (np. w paszportach), precyzyjnie opisując sytuację jednostki. W języku francuskim istnieją słowa *nationalite* i *citoyenite*, a w angielskim – *nationality* i *citizenship*. Niemniej jednak w języku potocznym oraz prawnym używa się tam wyłącznie określenia *nationalite*, *nationality* dla oznaczenia obywatelstwa. Jest to związane z inną koncepcją narodu i inną polityką – tzw. *Etats-Nations* – państw-narodów, a nie państw narodowych, gdzie bez względu na pochodzenie jednostki (etniczne, kulturowe) istotne jest obywatelstwo, choć wskazywane terminem etymologicznie innym.

W socjologii i naukach politycznych funkcjonują dwie koncepcje formowania narodów, tłumaczące też różnice w używaniu terminów odnoszących się do przynależności narodowej i obywatelstwa: kulturalistyczna, ukazująca drogę rozwoju od narodu o wspólnej kulturze do powstania państwa, oraz polityczna, uznająca powstanie państwa za początek narodu. W socjologii polskiej przeważa ta pierwsza orientacja, w socjologii zachodniej – ta druga³. Wypada podkreślić, że obydwie koncepcje są prawdziwe i opisują dwa różne procesy / etapy formowania się narodu, występujące w rzeczywistości. Kształtowanie się narodu polskiego przebiegało obiema drogami: najpierw od państwa do narodu w okresie Pierwszej Rzeczypospolitej (966–1795), a następnie od narodu do państwa w okresie zaborów (1795–1918)⁴. W dniu 11 listopada 2018 roku świętowaliśmy setną rocznicę odzyskania niepodległości przez państwo polskie.

Naród ma trzy istotne składowe i aspekty analizy: ludnościowy, terytorialny, kulturowy.

Aspekt ludnościowy to populacja związana więzią krwi istotną nie tylko dla identyfikacji narodowej, ale także przyznawania obywatelstwa; wywodząca się z prawa rzymskiego zasada *ius sanguinis* obowiązuje w legislacji wielu krajów. Więzią krwi połączone są też inne grupy społeczne: rodzina, lud, grupa etniczna, mniejszość narodowa. Tragiczne wydarzenia historyczne stale obecne

3 A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit.

4 B. Szacka, op. cit.

w dziejach ludzkości jak wojny i związane z nimi rzezie i czystki etniczne unaczyniają znaczenie elementu ludnościowego. Warto przypomnieć tezę Stefana Czarnowskiego: „Społeczeństwo składa się z drobnej garstki żyjących i niezmiernej rzeszy umarłych. Żyją oni wkoło nas i w nas samych w postaci swoich wytworów materialnych i duchowych”⁵.

Aspekt terytorialny to przestrzeń zajmowana przez dany naród, ziemia rodzinna, ojczyzna. Miejsce urodzenia też daje prawo do narodowości i obywatelstwa, w legislacji rzymskiej była to zasada *ius soli*, respektowana nadal w ustawodawstwie międzynarodowym. Granice każdego państwa zmieniały się w toku dziejów, wojen, podbojów; a przesiedlenia i migracje przymusowe wskazują na połączenia elementów ludnościowych i przestrzennych.

Aspekt kulturowy – kultura narodowa to jest syntagmatyczny układ wielu elementów, w którym są: język, religia, literatura, sztuka, historia, obyczaje... Jest czynnikiem spajającym zbiorowość, podstawą więzi narodowej. Znajomość kultury narodowej zależy przede wszystkim od wykształcenia oraz patriotyzmu. Niemniej jednak, nawet najbardziej wykształceni i patriotycznie nastawieni ludzie nie znają całej kultury narodowej. Z powodów praktycznych wyodrębnia się zatem kanon kultury narodowej, tę część uznaną za powszechnie obowiązującą, łączącą wszystkich należących do danego narodu.⁶ Kwestie te zostaną wyeksplikowane w dalszej części wywodu.

Stanisław Ossowski ujął te zagadnienia w ich wzajemnym powiązaniu, wskazując na wieloznaczność terminu ojczyzna, oznaczającego trzy różne desygnaty: terytorium, kraj rodzinny, naród i własne państwo, dziedzictwo po ojcach (ojcowiznę). W XIX wieku odróżniano ojczyznę ziemską (zabudowania, gospodarstwa...) i ojczyznę duchową (narodowy obyczaj, wiarę). Ojczyzna obejmuje składniki krajobrazu (Tatry, Wisłę, Morze Bałtyckie...), miasta i budowle (Warszawa, Kraków, Wawel...), dorobek kulturalny (literaturę narodową, muzykę, sztukę, *Pana Tadeusza* Mickiewicza, mazurki Chopina, obrazy Matejki...), a także postawy wobec tych obiektywnie istniejących elementów natury i kultury.

Ojczyzna to nie jest pojęcie geograficzne, które można scharakteryzować bez odwoływania się do postaw psychicznych jakiejś zbiorowości. Obszar jakiś staje się ojczyzną

5 S. Czarnowski, *Kultura*, [w:] Idem, *Dzieła*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956, s. 108.

6 A. Kłoskowska, *Kultury narodowe...*, op. cit.; Eadem, *Kultura narodowa*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1991, s. 51–63.

o tyle tylko, o ile istnieje zespół ludzki, który odnosi się doń w pewien sposób i w pewien sposób kształtuje jego obraz. (...) Ojczyzna istnieje tylko w rzeczywistości subiektywnej grup społecznych, które są wyposażone w pewne elementy kulturowe. Ojczyzna to korelat pewnych postaw psychicznych, wchodzących w skład kulturowego dziedzictwa grupy społecznej. Ojczyzna jest źródłem przeżyć emocjonalnych o najwyższym napięciu, przedmiotem wzruszeń zbiorowych, które łączą rzesze ludzkie w momentach uroczystych, bywa motywem działań bezinteresownych tak silnych, aby jednostkę lub gromadę pchnąć do samozagłady⁷.

Patriotyzm jest więzią predystynowaną, hubrystyczną (z łac. *hubris* – duma).

Stanisław Ossowski wyróżnił dwie ojczyzny i dwojaki patriotyzm: więź nawykową do ojczyzny prywatnej, małej ojczyzny, znanej jednostce z własnych doświadczeń i przeżyć oraz więź ideologiczną do wielkiej ojczyzny ideologicznej – ziemi mojego narodu. Rozróżnienie to istnieje w innych językach: w niemieckim to odpowiednio: *Heimat*, *Vaterland*, w angielskim: *home filing*, *national filing*. W języku francuskim termin *patrie* obejmuje obydwie konotacje.

W inwokacji do *Pana Tadeusza* Adam Mickiewicz pisał po polsku o swojej ojczyźnie prywatnej – Litwie.

Litwo ojczyzno moja ty jesteś jak zdrowie,
Ile cię cenić trzeba ten tylko się dowie, kto cię stracił...

A Julian Tuwim w *Kwiatach polskich* – o kraju rodzinnym i ojczyźnie ideologicznej:

My country is my home,
Ojczyzna jest moim domem.
Mnie w udziale dom polski przypadł. A inne kraje – to hotele⁸.

Przedmiotem refleksji socjologów są sposoby rozszerzania stosunku osobistego względem wielkiej ojczyzny, znanej nam z własnego doświadczenia tylko fragmentarycznie. Stanisław Ossowski wymienił: przebywanie na danym terenie (zamieszkiwanie, wędrowki, turystykę, „poznaj swój kraj”), mapę, techniczne reprodukcje (zdjęcia, filmy), kulturę (literaturę, sztukę, tradycję historyczną).

7 S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, [w:] Idem, *O ojczyźnie...*, s. 17–18.

8 J. Tuwim, *Kwiaty polskie*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1954, rozdz. 2, s. 93.

Natomiast Florian Znaniecki opisał cztery główne socjotechniki akulturacji narodowej: kult bohaterów, mity narodowe (zwłaszcza mit wspólnego pochodzenia i jedności rasowej), terytorium narodu traktowane jako wspólna i wyłączna własność grupowa, potrzeba obrony przed zewnętrznym wrogiem⁹.

Studia historyczne, politologiczne, socjologiczne ukazują nie tylko trwałość i zmiany przestrzenne terytoriów narodowych i państwowych wynikające z przemocy militarnej i traktatów pokojowych, ale także reakcje ludzkie w skali mikro- i makrospołecznej. Użyteczna jest koncepcja domen symbolicznych zaproponowana przez Lecha M. Nijakowskiego, obejmująca socjologię pomnika (aspekty estetyczne, komunikacyjne, antropologiczne, politologiczne) oraz innych form upamiętniania miejsc i zdarzeń (miejsc związanych z martyrologią, nekropolią). Konflikty narodowe i etniczne były i są związane z terytorium, historią i pamięcią społeczną¹⁰.

Mit jest pojęciem wieloznacznym, odnoszącym się nie tylko do dawnych kultur i preliterackich plemion egzotycznych, ale także do współczesnego cywilizowanego świata: to pamięć wydarzenia, które kiedyś miało miejsce („na początku”); skojarzenie związane z tradycją, nieograniczające się do jednego pokolenia; wiedza potoczna, popularna teoria wyjaśniająca otaczający świat; odbicie wartości¹¹. Podobnie jak Florian Znaniecki Henryk Samsonowicz wymienił kilka podstawowych mitów polskich: mit pochodzenia od wspólnego przodka Lecha (zwłaszcza po unii polsko-litewskiej), mit o związkach Polski z katolicyzmem (zbitka Polak-katolik pochodzi z okresu zaborów, gdy Moskal był prawosławny, a Niemiec – protestant), mit o Polsce jako przedmurzu chrześcijaństwa, mit o niebezpieczeństwie ze strony islamu, mit o bohaterstwie rycerskim, wojennym Polaków. Postacie zmitologizowane to m.in. Józef Piłsudski, ks. Józef Poniatowski, Romuald Traugutt. Król Kazimierz był Wielki, ale nie „Chrobry”¹². Henryk Skolimowski zwraca uwagę na uniwersalne wartości etosu polskiego: nieprzejednanie i wytrwałość, pańskość związaną z etosem szlacheckim, humor, honor, troskę o sprawy wielkie¹³. Natomiast Janusz Tazbir podkreśla funkcjonowanie mitów pozytywnych (bohaterem mógł w Polsce być

9 F. Znaniecki, *Współczesne narody...*, op. cit.

10 L.M. Nijakowski, op. cit.

11 E. Tarkowska, *Mit*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 249–252.

12 H. Samsonowicz, *Mity w świadomości historycznej Polaków*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, s. 152–162.

13 H. Skolimowski, *Uniwersalne wartości etosu polskiego*, [w:] *ibidem*, s. 136–152.

ten, kto pięknie zginął), a także negatywnych („słomiany ogień”), zwracając uwagę na rolę wrogów w kreowaniu tych ostatnich. Mit o anarchicznym charakterze Polaków (niesforni, buntownicy, niegospodarni, leniwi, pijani) był szerzony głównie przez innych – sąsiadów i zaborców – Czechów, Niemców, Rosjan¹⁴. Carski namiestnik hr. Aleksander Wielopolski twierdził, że „można coś zrobić dla Polaków, z Polakami – nigdy”. Komentując tę sytuację, sugeruję, że nie warto polemizować z mitami, trzeba je rozszyfrować, co jest zadaniem dla historyka, gdy idzie o czasy dawniejsze, i polityka – gdy chodzi o współczesne.

Florian Znaniecki wykazał, że zbiorowość narodową integruje kult czterech różnych kategorii bohaterów: legendarnych bohaterów ludowych, bohaterów religijnych – świętych, których kultem zajmuje się Kościół (w Polsce to np. św. Wojciech, św. Stanisław biskup, św. Stanisław Kostka, św. Andrzej Bobola, św. Maksymilian Kolbe), wielkich królów i wojowników (Znaniecki wymienia przykładowo Tadeusza Kościuszkę, Józefa Piłsudskiego), genialnych twórców i wynalazców (Mikołaj Kopernik, Adam Mickiewicz, Fryderyk Chopin). Wiedza ta jest transmitowana przez wszystkie układy kultury: pierwotny (rodzinny), instytucjonalny (szkolny, instytucji kultury), mass mediów (książki, prasę, radio, telewizję), a także Internet¹⁵.

W badaniach socjologicznych w 2017 roku, przeprowadzonych na próbie 700 osób, łódzcy studenci wymienili łącznie 70 postaci historycznych, z których najbardziej znanymi okazali się: Józef Piłsudski (najpopularniejsza postać, wymieniana przez 25% badanych), Roman Dmowski, Ignacy Paderewski, Władysław Jagiełło, Jan III Sobieski, Jan Henryk Dąbrowski¹⁶.

Wykorzystując typologię bohaterów podaną przez F. Znanieckiego, można stwierdzić, że dominującą kategorię stanowili wielcy królowie i wojownicy (9) i bohaterowie wojenni (22), łącznie 31 postaci, połowa całej listy. Władcy i królowie to dziewięć postaci: Mieszko I, Bolesław Chrobry, Bolesław Krzywousty, Władysław Łokietek, Kazimierz Wielki, Królowa Jadwiga, Władysław Jagiełło,

14 J. Tazbir, *Polskie przedmurze chrześcijańskiej Europy. Mity a rzeczywistość historyczna*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1987.

15 Koncepcja układów kultury A. Kłosowskiej, *Społeczne ramy kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972; Eadem, *Socjologia kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981; B. Sułkowski, „*Społeczne ramy kultury*” czterdzieści lat później. *Pięć modeli komunikacji kulturalnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011 nr 2–3.

16 K. Nowacki, *Pamięć społeczna. Zbrodnia Katyńska w świadomości studentów Uniwersytetu Łódzkiego*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Matuchniak-Mystkowskiej, Łódź 2019.

Stefan Batory, Jan III Sobieski. Żołnierze i bohaterowie wojenni (22 nazwiska w porządku alfabetycznym) to: Władysław Anders, Józef Beck, Tadeusz Bór-Komorowski, Jan Bytnar, Jan Karol Chodkiewicz, Stefan Czarniecki, Jan Henryk Dąbrowski, Tadeusz Kościuszko, Jan Kiliński, Jan Karski, Ryszard Kukliński, Witold Pilecki, Józef Piłsudski, ks. Józef Poniatowski, Kazimierz Pułaski, Danuta Siedzikówna, Władysław Sikorski, Romuald Traugutt, Józef Wybicki, Zawisza Czarny, Lucjan Żeligowski, Stanisław Żółkiewski. Politycy, działacze (11 postaci), to: Józef Beck, Roman Dmowski, Lech Kaczyński, Wojciech Korfanty, Janusz Korwin-Mikke, Gabriel Narutowicz, Ignacy Paderewski, Tadeusz Rejtan, Aleksander Wielopolski, Lech Wałęsa, Wincenty Witos.

Twórcy kultury stanowili nieliczną grupę czterech osób: Krzysztof Kamil Baczyński, Fryderyk Chopin, Adam Mickiewicz, Ignacy Paderewski. Dziwi „brak” pozostałych wieszczów czy znanych malarzy XIX i XX wieku jak Jan Matejko, Kossakowie, Gierymscy, Józef Chełmoński¹⁷. Podobnie uczeni, naukowcy, odkrywcy, wynalazcy stanowili nieliczną grupę pięciu osób: Stefan Banach, Mikołaj Kopernik, Zbigniew Religa, Maria Skłodowska-Curie, Jan Paweł Strzelecki. Święci i ludzie Kościoła wymienieni przez łódzkich studentów to: Maksymilian Kolbe, Karol Wojtyła, Stefan Wyszyński.

Za najważniejsze wydarzenia z historii Polski uznano: chrzest Polski, bitwę pod Grunwaldem, Konstytucję 3 maja, odzyskanie niepodległości, II wojnę światową, powstanie warszawskie, stan wojenny¹⁸. Interesujący jest nie tylko poziom wiedzy młodych Polaków, ale także stosunek do historii własnego kraju – 80% badanych uznało znajomość historii własnego kraju za ważną, a dla 6% jest to bez znaczenia.

Różne badania socjologiczne wykazują brak wiedzy historycznej rodaków: co dziesiąty Polak nie wiedział, kim był Hitler i Stalin, co piąty – kim był Władysław Sikorski, co drugi – kim był Władysław Anders, Grot-Rowecki, a także Benito Mussolini, Heinrich Himmler, Hermann Goering¹⁹.

Antonina Kłoskowska w znakomitej książce *Kultury narodowe u korzeni* scharakteryzowała kulturę narodową, wskazując na jej różnorodne elementy składowe, wywodzące się z kultury bytu (architektura, kuchnia), kultury

17 A. Matuchniak-Krasuska, *Gust i kompetencja. Społeczne zróżnicowanie recepcji malarstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1988.

18 K. Nowacki, op. cit.

19 A. Rokuszewska-Pawełek, *Druga wojna światowa – pamięć i tożsamość*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 3–4, s. 168.

socjalnej (obyczaje, zwyczaje), kultury symbolicznej (język, religia, sztuka, literatura), a także relacje z innymi kulturami narodowymi²⁰. Pozytywne postawy afiliacji i akulturacji prowadzą do uniwersalizacji, tj. przyswojenia obcej kultury i włączenia jej w sferę zainteresowań i praktyk kulturalnych. Negatywne postawy oraz ignorancja kreują sferę odrzucenia. Analiza podręczników szkolnych do literatury, historii, geografii, wiedzy o kulturze i sztuce, przy wykorzystaniu wskaźnika nazwisk postaci i autorów obcych, wskazuje precyzyjnie sferę uniwersalizacji, mniej lub bardziej rozległą. Problematyce tej poświęcone jest znakomite studium Andrzeja Szpocińskiego²¹. Porównanie polskich i francuskich podręczników gimnazjalnych do nauki wiedzy o sztuce wykazuje wyraźnie uniwersalistyczne nastawienie Polaków (połowa informacji dotyczy kultury polskiej, a połowa kultur innych), a etnocentryczne Francuzów (90% informacji dotyczy wyłącznie autorów i dzieł francuskich)²².

Antonina Kłoskowska wyróżnia obiektywny wskaźnik przynależności narodowej – walencję kulturową, polegającą na znajomości kultury narodowej oraz emocjonalnym stosunku do niej. Etymologicznie walencja pochodzi od angielskiego *value* – wartość. Logicznie możliwe są cztery sytuacje: uniwalencja – to znajomość i umiłowanie jednej kultury, biwalencja odnosi się do dwóch kultur, poliwalencja do trzech i więcej kultur, zaś ambiwalencja oznacza brak kompetencji w sferze kultury. Najbardziej powszechna jest uniwalencja, znacznie mniej – biwalencja. Poliwalencja, oznaczająca nie tylko poliglotyzm, ale i rozległe kompetencje kulturowe, jest rzadko spotykana; Kłoskowska opisuje przypadek Józefa Czapskiego, znającego dobrze kulturę polską, rosyjską, niemiecką, francuską²³.

Ambiwalencja kulturowa wynika z braku edukacji, a także z migracji przymusowych²⁴. Trzecie pokolenie Polaków żyjących w Kazachstanie, wnuki wywiezionych przez Rosjan w XX wieku, zachowało jedynie pamięć o ojczyźnie dziadków

20 A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, op. cit.; Eadem, *Kultura*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej...*, op. cit.; eadem, *Kultury narodowe u korzeni...*, op. cit.

21 A. Szpociński, *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1999; Idem, *Obraz kultury rosyjskiej w podręcznikach szkolnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 1; Idem, *Kultury „innych” a uniwersa kulturowe Polaków. Warstwa średnia i jej uniwersum kulturowe*, „Kultura i Społeczeństwo” 1996, nr 2.

22 Prace magisterskie realizowane na Uniwersytecie Łódzkim pod kierunkiem A. Matuchniak-Mystkowskiej.

23 A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni...*, op. cit.

24 H. Kubiak, K. Slany, *Migracje*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2..., op. cit., s. 243–264.

i swoim pochodzeniu, nie znając ani języka polskiego, ani kultury, ani religii; skutecznie wykorzeni z polskości właściwie nie są Polakami tylko potomkami Polaków²⁵. Ewa Nowicka używa wobec nich określenia „polskość rezydualna”, natomiast w stosunku do Polaków na Białorusi – polskość ograniczona, Polaków na Litwie – polskość zagrożona, zaś Polaków na Syberii – polskość sentymentalna²⁶. Polacy żyjący w Uzbekistanie od XIX czy XX wieku poddani byli konfrontacji kultury / kultur europejskich i azjatyckich, różnych ideologii, grup odniesienia wobec obcej kultury, polskiej kultury i własnej kultury, wynikającej ze specyfiki diaspory²⁷. Zasadne są badania historyków dotyczące systemu edukacji na Kresach Wschodnich w XIX i XX wieku, ukazujące szkolnictwo powszechne, średnie, zawodowe, wyższe, a także znakomitych pedagogów-patriotów²⁸.

Identyfikacja narodowa jest subiektywnym aspektem przynależności narodowej, dowolnym wyborem jednostki, która ze względu na własną narodowość / narodowości rodziców, miejsce urodzenia, zamieszkania, studiów, pracy, narodowość współmałżonka, może być uwikłana w złożoną sytuację. Antonina Kłoskowska przedstawiła cztery możliwe rodzaje identyfikacji narodowej: integralną (poczucie przynależności do jednego narodu / ojczyzny), podwójną (związek z dwoma narodami), kosmopolityzm (związek z trzema lub więcej narodami), niepewną (niewiedza co do przynależności narodowej). Z badań empirycznych przeprowadzonych przez Kłoskowską wśród ludzi z wschodniego i zachodniego pogranicza Polski, mających związki terytorialne, rodzinne, przyjacielskie, życiowe z co najmniej dwoma krajami, ojczyznami ideologicznymi i lokalną ojczyzną prywatną, której usytuowanie państwowe mogło się zmieniać wraz z przesunięciami granic, wynika bardzo złożona sytuacja identyfikacyjna. Badani byli przedstawiciele starego i młodego pokolenia Ślązaków, Białorusini i Ukraińcy mieszkający w Polsce, a także jako grupa kontrolna młodzi Polacy z centrum kraju. Okazało się, że funkcjonują odniesienia do lokalnej małej ojczyzny oraz do ojczyzn ideologicznych.

Identyfikację narodową Ślązaków starego pokolenia oddają następujące określenia, podawane jako deklaracje lub stwierdzenia opatrzone znakiem

25 R. Wyszyński, *Charakter narodowy Polaków w Kazachstanie*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.

26 E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy...*, op. cit.; R. Radzik, *Ewolucja narodowa społeczności Kresów Wschodnich*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.

27 E.A. Jagiełło, op. cit.

28 *Oświata i nauka na Kresach Wschodnich w XIX i XX wieku*, red. J. Lusek, Muzeum Górnośląskie, Bytom–Poznań 2018; *Kobiety na Kresach na przełomie XIX i XX wieku*, red. A. Dawid i J. Lusek, Wydawnictwo DiG, Warszawa, Bellerive-sur-Allier–Bytom–Opole 2016.

zapytania, a więc pewną dozą niepewności: – Niemiec, Niemka? – Byłam, jestem Niemka. – Byłam Niemką, a teraz jestem Niemką i Polką. – Niemka i Polka, a trochę Ślązaczka. – Chyba Polka. – No, Polka, ale Ślązaczka²⁹.

Identyfikacja narodowa Białorusinów przedstawiła się następująco: – Białorusin. – Białorusin chyba, urodzony, prawosławny. – Białorusin i Polak. – Polak być może. – Polak. – Ukraińiec³⁰.

W przypadku Ukraińców nie wystąpiła wcale integralna identyfikacja z Polską („Polak”), a pozostałe zwroty odnosiły się do Ukrainy jako ojczyzny ideologicznej i/lub ojczyzny prywatnej: – Ukraińiec integralny. – Ukraińiec i Polak. – Ukraińiec z Polski (obywatel Polski)³¹.

Badani przez E.A. Jagiełło Polacy w Uzbekistanie mają problemy z odpowiedzią na pytanie: „kim jestem?” (identyfikacja niepewna); pojawiają się też u nich różne warianty identyfikacji integralnej: Polak, Rosjanin czy Ukraińiec, a także identyfikacji podwójnej wskutek złożonego dziedzictwa. Warto zauważyć, że w badaniach empirycznych Polaków za wschodnią granicą socjologowie używają wskaźników ze sfery obiektywnej (walencji kulturowej w koncepcji Kłoskowskiej) oraz subiektywnej (identyfikacji narodowej). Ewa Nowicka sprawdziła gradację wyznaczników tożsamości narodowej funkcjonujących w ich świadomości: poczucie, że się jest Polakiem, znajomość języka, kultury i historii Polski, posiadanie co najmniej jednego z rodziców narodowości polskiej, zamieszkiwanie i urodzenie się w Polsce, zasługi dla Polski, wiara katolicka; pierwsze z nich było powszechne i najważniejsze³².

W przedstawionych powyżej badaniach socjologowie koncentrowali się na złożonej i niejednorodnej sytuacji Polaków i potomków Polaków żyjących na emigracji jako mniejszości narodowe (E. Nowicka) oraz sytuacji innych

29 A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni...*, op. cit.; S. Ossowski, *Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*, [w:] *Dziela*, t. 3: *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967; A. Czerner, E. Nieroba, *Na styku historii i codzienności. Społeczność lokalna wobec miejsca pamięci*, przedmowa A. Matuchniak-Mystkowska, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych, Opole 2017.

30 A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni...*, op. cit.; *Trójgłos na temat zbiorowej świadomości i tolerancji* (Barbara Skarga, Jerzy Szacki, Janusz Tazbir), „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 3, s. 3–11; R. Radzik, *Przyczyny słabości białoruskiego procesu narodotwórczego w XIX i XX w.*, ibidem, s. 11–19; N. Kraśko, *Problemy tożsamości narodowej mniejszości białoruskiej w Polsce*, ibidem, s. 19–35; A. Sadowski, *Polscy Białorusini w sytuacji sąsiedztwa z kulturą polską*, ibidem, 1997, nr 1; O. Deszko, *Białoruś – polityka i kultura w kręgu pogranicza*, ibidem; G. Dawidiuk, *Socjokulturowa wspólnota narodu polskiego i białoruskiego*, ibidem, 1991, nr 4.

31 A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni...*, op. cit.

32 E. Nowicka, *Polacy czy cudzoziemcy*, op. cit., s. 9.

mniejszości narodowych żyjących w Polsce (A. Kłoskowska). Warto zauważyć, że terminem mniejszość narodowa określa się obywateli danego państwa, którzy posiadają też związki rodzinne i emocjonalne oraz formalnoprawne z innymi państwami, często sąsiadującymi z danym państwem; inni, jak np. Cyganie niemający własnego państwa, to mniejszość etniczna³³.

W Polsce międzywojennej Polacy stanowili prawie 70% obywateli, a z mniejszości narodowych wymienić trzeba według liczebności grup (od kilkunastu do kilku procent populacji) przede wszystkim Ukraińców, Żydów, Białorusinów, Niemców³⁴. Po II wojnie światowej Polska stała się właściwie państwem jedn narodowym. W latach osiemdziesiątych XX wieku mieszkało w Polsce ponad 0,5 mln przedstawicieli różnych mniejszości narodowych: Ukraińców, Białorusinów, Czechów i Słowaków, Litwinów, Żydów, Niemców, Greków³⁵.

W Polsce prowadzono systematycznie badania postaw wobec różnych narodowości, co pozwoliło na ukazanie pewnych stałych postaw, sympatii, antypatii i obojętności czy równowagi postaw pozytywnych i negatywnych, a także wpływu okoliczności historycznych, politycznych i społecznych na trwałość i zmianę opinii³⁶. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku kolejne tomy *Kultury i społeczeństwa* były poświęcone tej problematyce, co odzwierciedlały tytuły *Sąsiedztwo kultur* (1991), *Otwartość kultur* (1997), *Etniczność i tolerancja* (1998). Antonina Kłoskowska pisała o sąsiedztwie kultur i treningu we wzajemności, o sąsiedztwie narodowym i uniwersalizacji kultury oraz o kulturach otwartych/zamkniętych na innych, a Marek Ziółkowski o współnocie przestrzeni i odmienności tradycji w przypadku sąsiedzkich kultur etnicznych. Ze zrozumiałych powodów tematem uprzywilejowanym były relacje polsko-niemieckie, dyskutowane przez badaczy polskich i niemieckich na wspólnych sympozjach³⁷.

33 T. Paleczny, *Mniejszości*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2..., op. cit., s. 269–264.

34 S. Łodziński, *Struktura narodowościowa Polski*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3, s. 79–98.

35 Ibidem.

36 E. Wnuk-Lipińska, *Poczucie dystansu kulturowego wobec narodów europejskich*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3; E. Skotnicka-Illasiewicz, K. Wróblewska-Pawlak, *Postrzeżanie Europy w opiniach młodych Polaków*, ibidem.

37 E. Nowicka, *Dystans wobec Niemców w społeczeństwie polskim*, ibidem, 1991, nr 4; A. Sakson, *Mniejszości narodowe ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości niemieckiej*, ibidem; A. Waśkiewicz, *Stosunki polsko-niemieckie w świetle „Materiałów Konferencji Wspólnej Komisji Podręcznikowej” PRL – RFN*, ibidem; Z. Kurcz, *Kształtowanie się niemieckiej mniejszości narodowej na Śląsku*, ibidem, 1991, nr 2; J. Holzer, *Polacy i Niemcy – wzajemne postrzeżanie*, ibidem, 1997 nr 1; R. Rexheuser, *O spożytkowaniu wrogości. Przykład polsko-niemieckiego porozumienia*, ibidem; Z. Kurcz, *Sąsiedztwo polsko-niemieckie*, ibidem; W. Łukowski, *Polsko-niemieckie sąsiedztwo – tezy do dyskusji*, ibidem.

W początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku przeprowadzono badania postaw studentów wobec etnicznie innych. Okazało się, że młodzież deklarowała wyłącznie sympatię wobec mieszkańców zamożnych krajów Europy (Francuzów, Włochów, Holendrów, Szwedów, Duńczyków), a także Amerykanów i Japończyków.

Narodowości, wobec których deklarowano prawie wyłącznie niechęć i tylko bardzo rzadko sympatię – to Cyganie, Rumuni, Irakijczycy i Irańczycy. Narodowości, wobec których duża część respondentów żywi jakieś uczucia (życzliwe albo niechętne), a niechęć i sympatia praktycznie się równoważą – to Czesi oraz Żydzi i Izraelczycy³⁸.

Ze względu na zaszłości historyczne istotne są długotrwałe sympatie wobec Węgrów, Słowaków, Litwinów, a antypatie wobec Niemców, Rosjan, Białorusinów i Ukraińców. Interesujące było badanie dystansu społecznego na podstawie deklaracji dotyczących braku akceptacji „innego” w roli kolegi na wakacjach, w szkole czy na studiach, jako przyjaciela, członka rodziny czy zwierzchnika. Okazało się, że przede wszystkim Polacy nie życzą sobie „obcego” zwierzchnika (odrzućcia od 20 do 45%), mniej obawiają się go w rodzinie (od 5 do 25%). W najmniejszym stopniu podważana jest rola przyjaciela (od 1 do 50%), który *ex definitione* jest przecież bliski. Akceptacja praw mniejszości narodowych okazała się znacząca w przypadku religii, kultury i szkoły (90%). Zastrzeżenia budził ich udział we władzy centralnej i lokalnej (od 25 do 50%)³⁹.

Interesujące studium Ireny Machaj, dotyczące mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Polski, ukazuje powiązanie własnej tożsamości indywidualnej i grupowej oraz oceny innych narodowości, przy użyciu cech kategoryalnych (np. status społeczny, wygląd zewnętrzny) i atrybutywnych (np. cechy obyczajowe, osobowościowe, zdolności, stosunek do Polaków)⁴⁰. Istotne jest zróżnicowanie kategorii identyfikacyjnych na *continuum* bliski – daleki: „my”, „nie my”, „sąsiedzi”, „oni”, „inni”, „obcy”, „wróg”. Świadomość własnej sytuacji jednostkowej i narodowej, wiedza oraz status społeczno-ekonomiczny sprzyjają otwartości na innych ludzi i inne kultury. Walencja kulturowa istotna dla identyfikacji narodowej okazuje się znacząca także dla postaw wobec innych.

38 B. Wilska-Duszyńska, „Swoi” i „inni” – postawy studentów wobec etnicznie innych, *ibidem*, 1992, nr 3, s. 99.

39 *Ibidem*, s. 102 i 103.

40 I. Machaj, *op. cit.*

Na zakończenie wypada zatem zająć się kwestią kanonu kultury narodowej: jak powstaje, jak się zmienia, pod wpływem jakich czynników, jacy autorzy i jakie dzieła wchodzą w skład kanonu, jaka jest znajomość kanonu wśród społeczeństwa polskiego.

Jak pisze Andrzej Szpociński, kanon to:

(...) zbiór dzieł, postaci i zdarzeń powszechnie znanych, wyznaczających zarazem horyzont przeżywaną tradycji. Jednakże nie cała żywa przeszłość i nie cała tradycja należy do kanonu. Kanon to taka szczególna część tradycji, która jest w powszechnym przekonaniu członków zbiorowości, obowiązuje wszystkich jej uczestników, a ponadto dziedziczona ma być z pokolenia na pokolenie. Kanon zatem jest zawsze odniesiony do przeszłości i projektowany na przyszłość. W jego zakres mogą być włączone elementy współczesne, pod tym wszakże warunkiem, że pozbawione zostaną ulotności i tymczasowości, a uzyskają wymiar ponadczasowy⁴¹.

Do kanonu literatury polskiej trafili przecież „starzy” i „nowi” nobliści: Henryk Sienkiewicz, Władysław Reymont, Czesław Miłosz, Wisława Szymborska.

Zasadą organizującą kanon kulturowy grupy narodowej jest ahistorycznie pojmowana doniosłość jego elementów oraz pokrewieństwo wartości, którym elementy kanonu patronują. Ignacy Krasicki bliższy będzie zatem Mickiewiczowi i Marii Skłodowskiej niż Stefanowi Batoremu, ten będzie współwystępował raczej z Józefem Piłsudskim niż Kazimierzem Wielkim czy współczesnym mu Janem Kochanowskim. (...) Podatność na trwanie jest podstawową cechą, która różni kanon od mody. Moda jest chwilowa i przemijająca (choć też jakoś społecznie obowiązująca), kanon jest trwały⁴².

Kanon polskiej kultury narodowej tworzy niewątpliwie literatura romantyczna i neoromantyczna, stąd badania socjologiczne Antoniny Kłoskowskiej dotyczące znajomości twórczości Adama Mickiewicza wśród publiczności potocznej (próba ogólnokrajowa – 800 osób, próby lokalne z małego miasta – 300 osób, wielkiego – 100). Wskaźnikiem kompetencji była elementarna wiedza dotycząca utworów *Pan Tadeusz* i *Dziady*. Na pytanie o źródło cytatu: „O, gdybym kiedyś dożył tej pociechy...”, 60% respondentów udzieliło poprawnych odpowiedzi,

41 A. Szpociński, *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1–2, s. 47.

42 Ibidem, s. 51.

przy czym wykształcenie było zmienną silnie oddziałującą (respondenci w wykształceniu wyższym i średnim – 90%, podstawowym – 44%). Na pytanie: „Bohaterem jakiego dzieła jest Jacek Soplica?”, poprawnych odpowiedzi udzieliło 80% respondentów z wykształceniem wyższym, 60% – średnim. Natomiast na pytanie o treść spowiedzi Jacka Soplidy umiał odpowiedzieć co trzeci badany (80% z wykształceniem wyższym, 60% – średnim, 25% – podstawowym). Jeszcze trudniejsze okazało się pytanie o bohaterów relatywnie mniej znanych utworów. Zaledwie jeden na dziesięciu respondentów podawał tytuł utworu, w którym bohater zmienia imię Gustaw na Konrad i wyjaśniał sens tej zmiany. Odpowiedzi 5% badanych świadczą o istnieniu „śladów pamięci”; poprawnie odpowiadała jedna piąta osób z wykształceniem średnim i prawie połowa osób z wykształceniem wyższym (choć jedna trzecia myliła Konrada z *Dziadów* z Konradem Wallenrodem i Kordianem⁴³). Wyraźne zróżnicowanie poziomu odpowiedzi ze względu na wykształcenie wskazuje, że transmisja kanonu literatury dokonuje się przez szkołę.

Podsumowując wyniki badań, Antonina Kłoskowska stwierdziła:

Przeciętny Polak nie żyje na co dzień świadomie, bezpośrednio tradycją wielkiej narodowej literatury swego kraju. Ponad połowa dorosłych ludzi w Polsce zachowała trochę pamięci o *Panu Tadeuszu*, a niespełna 30% zapamiętała wybrany fragment poematu, co oznacza dostateczną czy nikłą wiedzę? Niespełna 5% dorosłych mieszkańców kraju, którzy umieli względnie poprawnie ocenić sens przemiany Mickiewiczowskiego Gustawa w Konrada to jest ponad milion osób. Prawie 60% pamiętających, że Jacek Soplica jest bohaterem *Pana Tadeusza*, to ponad 15 mln. Polaków. Dla jakiejś liczby ludzi w Polsce literatura romantyczna, częściej jednak Sienkiewicz, często Żeromski, stanowią jakieś elementy uniwersum doświadczeń służące za podstawę interpretacji innych artystycznych i realnych życiowych doznań⁴⁴.

Alicja Rokuszewska-Pawełek zajęła się potoczną recepcją *Wesela* Wyspiańskiego, na celowo dobranej próbie 400 osób z małego miasta, po 100 z każdego poziomu wykształcenia. Okazało się, że 88% wiedziało, kim był Wyspiański, choć prawie wszyscy odpowiadali poprawnie na pytania dotyczące Mickiewicza, Chopina i Matejki, a około jedna trzecia identyfikowała Słowackiego, Krasińskiego

43 A. Kłoskowska, A. Rokuszewska-Pawełek, *Symbole i mity literackie w potocznym odbiorze*, [w:] *Oblicza polskości...*, op. cit.

44 Ibidem, s. 167–168.

i Norwida. Znajomość *Wesela* wynikała z lektury dramatu (przeczytało go 2% respondentów z wykształceniem podstawowym, 16% – zawodowym, 74% – średnim, 72% – wyższym), oglądania Teatru TV (odpowiednio 13, 32, 35, 38%), obejrzenia filmu w reżyserii Andrzeja Wajdy (odpowiednio 1, 8, 10, 10%). Łatwe do zauważenia jest podobieństwo aktywności kulturalnej u osób z wyższym i średnim wykształceniem, a także wyraźne odróżnianie się ich od tych z niższych poziomów wykształcenia. Równocześnie widoczny jest egalitaryzujący wpływ telewizji i filmu – mediów masowych, w porównaniu z bardziej elitarnym czytelnictwem. Pytania o treść pozwoliły określić wiedzę i sposób odbioru, wskazując, że dzieło zaliczane do kanonu literatury jest jednak hermetyczne. Postać Wernyhory potrafiła określić jedna trzecia osób z wykształceniem średnim i wyższym i tylko jedna na dziesięć z zawodowym. Sposób odtworzenia dramatu był nieadekwatny. Trudne było rozpoznawanie głównych bohaterów, zwłaszcza zjaw z planu symbolicznego; Wernyhora był mylony z Szelą (– Były jakieś duchy, ale kto to był, kto się komu pokazywał i po co, to nie wiem). „Mieszano” nie tylko postaci z *Wesela*, ale także innych, lepiej znanych utworów, np. Sienkiewicza (– Czy w *Weselu* chodzi o wezwanie do walki z Krzyżakami czy Turkami?). Pojawiało się często niezrozumienie podstawowych idei dramatu (– Film był jakiś taki narwany, raz tańce, śmiech, to znowu nie wiadomo czego smutek). Poprawne były za to odniesienia do warstwy obyczajowej i planu realistycznego (wątek małżeństwa, wesela, dwu stanów, walki narodowowyzwoleńczej), choć i tu zdarzały się błędy (Gospodarz był niczym Boryna bogatym chłopem, a nawet wójtem). Podobny był poziom wiedzy studentów łódzkich badanych przez Kazimierza Kowalewicza (prawie wszyscy potrafili wymienić tytuły utworów Wyspiańskiego, ale niespełna połowa określić postać Wernyhory).⁴⁵ Nowsze badania uczestnictwa w kulturze wykazują utrzymywanie się takiego niskiego poziomu kompetencji i aktywności kulturalnej⁴⁶.

W krótkim tekście nie sposób omówić całego kanonu polskiej kultury narodowej i jego znajomości w społeczeństwie. Warto jednak podkreślić, że przekazywanie wiedzy o polskiej kulturze, sztuce i symbolach narodowych (flaga, godło, hymn) zaczyna się w ramach socjalizacji pierwotnej – w dzieciństwie,

45 M. Gałuszka, K. Kowalewicz, *Studenci i teatr*, „Studia Socjologiczne” 1986, nr 3.

46 *Kultura jako czynnik rozwoju miasta na przykładzie Łodzi*, red. V. Krawczyk-Wasilewska, M. Kucner, E. Zimnica-Kuzioła, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012; E. Zimnica-Kuzioła, *Światła na widowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003; P. Kruczkowska, *Aktywność kulturalna łódzian*, [w:] *Jakość życia mieszkańców Łodzi i jej przestrzenne zróżnicowanie*, red. E. Rokicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

w rodzinie. Wszyscy znamy wiersz Władysława Bełzy *Kto ty jesteś?* – więc przeczytajmy jeszcze raz:

- Kto ty jesteś? – Polak mały.
- Jaki znak twój? – Orzeł biały.
- Gdzie ty mieszkasz? – Między swemi.
- W jakim kraju? – W polskiej ziemi.
- Czym ta ziemia? – Mą ojczyzną.
- Czym zdobyta? – Krwią i blizną.
- Czy ją kochasz? – Kocham szczerze.
- A w co wierzysz? – W Polskę wierzę. (pierwotna wersja: W Boga wierzę).
- Czym ty dla niej? – Wdzięczne dziecię.
- Coś jej winien? – Oddać życie.

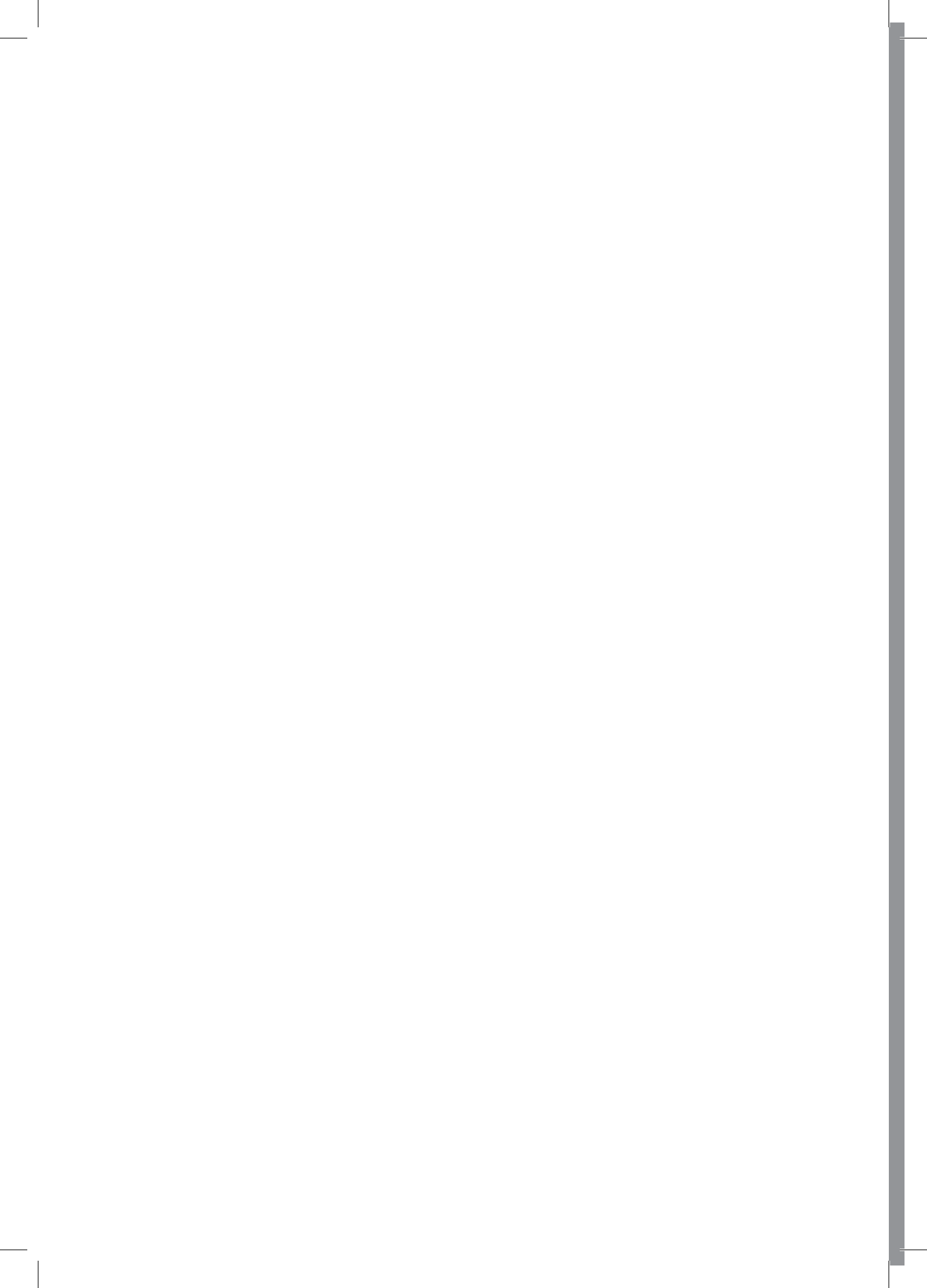
Bibliografia

- Budyta-Budzyńska M., *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Chałasiński J., *Kultura i naród. Studia i szkice*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1968.
- Czarnowski S., *Kultura*, [w:] Idem, *Dzieła*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Czerner A., Nieroba E., *Na styku historii i codzienności. Społeczność lokalna wobec miejsca pamięci*, przedmowa A. Matuchniak-Mystkowska, Centralne Muzeum Jeńców Wojennych, Opole 2017.
- Dawidiuk G., *Socjokulturowa wspólnota narodu polskiego i białoruskiego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.
- Deszko O., *Białoruś – polityka i kultura w kręgu pogranicza*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 1.
- Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Gałaszka M., Kowalewicz K., *Studenci i teatr*, „Studia Socjologiczne” 1986, nr 3.
- Holzer J., *Polacy i Niemcy – wzajemne postrzeganie*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997 nr 1.
- Jagiello E.A., *Polacy w Uzbekistanie. Tożsamość odległej diaspory*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Łódź 2006.

- Kłoskowska A., *Kultura narodowa*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Kłoskowska, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1991.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- Kłoskowska A., *Spoleczne ramy kultury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.
- Kłoskowska A., Rokuszewska-Pawełek A., *Symbole i mity literackie w potocznym odbiorze*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.
- Kobiety na Kresach na przełomie XIX i XX wieku*, red. A. Dawid i J. Lusek, Wydawnictwo DiG, Warszawa, Bellerive-sur-Allier–Bytom–Opole 2016.
- Kraśko N., *Problemy tożsamości narodowej mniejszości białoruskiej w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 3.
- Kruczkowska P., *Aktywność kulturalna łodzian*, [w:] *Jakość życia mieszkańców Łodzi i jej przestrzenne zróżnicowanie*, red. E. Rokicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Kubiak H., Slany K., *Migracje*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Kultura jako czynnik rozwoju miasta na przykładzie Łodzi*, red. V. Krawczyk-Wasilewska, M. Kucner, E. Zimnica-Kuzioła, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Kurcz Z., *Kształtowanie się niemieckiej mniejszości narodowej na Śląsku*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.
- Kurcz Z., *Sąsiedztwo polsko-niemieckie*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997 nr 1.
- Lewandowski E., *Pejzaż etniczny Europy*, Muza, Warszawa 2004.
- Łodziński S., *Struktura narodowościowa Polski*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3.
- Łukowski W., *Polsko-niemieckie sąsiedztwo – tezy do dyskusji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997 nr 1.
- Machaj I., *Spoleczno-kulturowe konteksty tożsamości mieszkańców wschodniego i zachodniego pogranicza Europy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Matuchniak-Krasuska A., *Gust i kompetencja. Spoleczne zróżnicowanie recepcji malarstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1988.

- Mucha J., *Stosunki etniczne we współczesnej myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Nijakowski L.M., *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- Nowacki K., *Pamięć społeczna. Zbrodnia Katyńska w świadomości studentów Uniwersytetu Łódzkiego*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Matuchniak-Mystkowskiej, Łódź 2019.
- Nowicka E., *Dystans wobec Niemców w społeczeństwie polskim*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.
- Nowicka E., *Polacy czy cudzoziemcy? Polacy za wschodnią granicą*, Nomos, Kraków 2000.
- Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, [w:] *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Ossowski S., *O ojczyźnie i narodzie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Ossowski S., *Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*, [w:] *Dzieła*, t. 3: *Z zagadnień psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Oświata i nauka na Kresach Wschodnich w XIX i XX wieku*, red. J. Lusek, Muzeum Górnośląskie, Bytom–Poznań 2018.
- Paleczny T., *Mniejszości*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Polacy na obczyźnie*, red. S. Kowalska, A. Kędziora, M.J. Śmiałek, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Poznań–Kalisz 2016.
- Radzik R., *Ewolucja narodowa społeczności Kresów Wschodnich*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.
- Radzik R., *Przyczyny słabości białoruskiego procesu narodotwórczego w XIX i XX w.*, „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 3.
- Rexheuser R., *O spożytkowaniu wrogości. Przykład polsko-niemieckiego porozumienia*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997 nr 1.
- Rokuszevska-Pawełek A., *Druga wojna światowa – pamięć i tożsamość*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 3–4.
- Sadowski A., *Polscy Białorusini w sytuacji sąsiedztwa z kulturą polską*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 1.
- Sakson A., *Mniejszości narodowe ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości niemieckiej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.
- Samsonowicz H., *Mity w świadomości historycznej Polaków*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.

- Skolimowski H., *Uniwersalne wartości etosu polskiego*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.
- Skotnicka-Illasiewicz E., Wróblewska-Pawlak K., *Postrzeganie Europy w opiniach młodych Polaków*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3.
- Sułkowski B., „*Społeczne ramy kultury*” czterdzieści lat później. *Pięć modeli komunikacji kulturalnej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2011 nr 2–3.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Szpociński A., *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1999.
- Szpociński A., *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 1–2.
- Szpociński A., *Kultury „innych” a uniwersa kulturowe Polaków. Warstwa średnia i jej uniwersum kulturowe*, „Kultura i Społeczeństwo” 1996, nr 2.
- Szpociński A., *Obraz kultury rosyjskiej w podręcznikach szkolnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 1.
- Tarkowska E., *Mit*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Tazbir J., *Polskie przedmurze chrześcijańskiej Europy. Mity a rzeczywistość historyczna*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1987.
- Trójgłos na temat zbiorowej świadomości i tolerancji (Barbara Skarga, Jerzy Szacki, Janusz Tazbir), „Kultura i Społeczeństwo” 1998, nr 3.
- Tuwim J., *Kwiaty polskie*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1954.
- Waśkiewicz A., *Stosunki polsko-niemieckie w świetle „Materiałów Konferencji Wspólnej Komisji Podręcznikowej” PRL – RFN*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4
- Wilka-Duszyńska B., „*Swoi*” i „*inni*” – postawy studentów wobec etnicznie *innych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3.
- Wnuk-Lipińska E., *Poczucie dystansu kulturowego wobec narodów europejskich*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 3.
- Wyszyński R., *Charakter narodowy Polaków w Kazachstanie*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.
- Zimnica-Kuzioła E., *Światła na widownię*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Znaniecki F., *Współczesne narody*, Urbana 1952, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.



Część II

**Kształtowanie się granic II Rzeczypospolitej
na Wschodzie i na Zachodzie**



dr Zbigniew Bereszyński

Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu

ORCID 0000-0001-9761-8701

**Kresowe przedmurze Rzeczypospolitej
i wojna polsko-sowiecka 1919–1921.
Próba nowego spojrzenia na ówczesne
wydarzenia z uwzględnieniem nieznanych
wcześniej źródeł i opracowań wydanych
w Rosji postkomunistycznej**

Tocząca się w latach 1919–1920 wojna polsko-sowiecka może być uznana za kulminacyjny etap wieloletnich zmagania o niepodległość i granice Polski odrodzonej po okresie ponad wiekowej niewoli. Wojna ta pozytywnie zweryfikowała zdolności obronne zmartwychwstałej Rzeczypospolitej, potwierdzając jej rację bytu na mapie Europy. W szczególnie wymowny sposób wyraził tę prawdę Andrzej Strug w swoim *Pokoleniu Marka Świdy*, wkładając następujące słowa w usta żołnierza umierającego na skutek ran po uwieńczonej zwycięstwem bitwie warszawskiej w sierpniu 1920 roku:

Niech będzie błogosławiony najazd, pożoga, zniszczenie! Błogosławiony rozlew młodej krwi... Łzy tysięcy matek... Potrzebne były wszystkie te nowe mogiły, co do jednej! Już ona nasza, nasza na wieki... Dopiero teraz posiadliśmy ojczyznę, bośmy ją obronili... (...) Kto teraz śmie powiedzieć, że darowano nam wolność? Kto powie, żeśmy niegodni?¹

¹ A. Strug, *Pokolenie Marka Świdy*, Iskry, Warszawa 1984, s. 118.

Literatura na temat wojny polsko-sowieckiej z lat 1919–1920 jest niezmiernie bogata. Mimo to nie można powiedzieć, aby temat ten został całkowicie wyczerpany. Sporo nowego światła na ówczesne wydarzenia rzucają w szczególności publikacje ukazujące się w Rosji po upadku systemu komunistycznego: nieznane lub trudno dostępne wcześniej materiały źródłowe oraz opracowania tamtejszych historyków, uwolnionych od ograniczeń polityczno-ideologicznych. Treść tych publikacji może w istotny sposób dopełnić i ubogacić naszą wiedzę na temat wojny polsko-sowieckiej z lat 1919–1920, ze szczególnym uwzględnieniem obiektywnych i subiektywnych przesłanek polskich zwycięstw z 1920 roku. Można tam znaleźć między innymi bardzo interesujące informacje na temat mechanizmów decyzyjnych w dowództwie sowieckim, a także na temat udziału Rosjan w działaniach wojennych po stronie polskiej. Nie brak też informacji przemawiających za krytyczną weryfikacją pewnych szeroko rozpowszechnionych stereotypów.

Kresowe przedmurze Rzeczypospolitej i przesłanki polskiego zwycięstwa w bitwie warszawskiej

W latach 1919–1920 obszar Kresów Wschodnich po raz kolejny w swojej historii odegrał niezwykle ważną strategicznie rolę przedmurza Rzeczypospolitej². Ówczesne kierownictwo państwa i armii na czele z Józefem Piłsudskim w znakomity sposób wykorzystano strategiczne i operacyjne walory tego obszaru dla zażegania niebezpieczeństw grożących odradzającej się Rzeczypospolitej. Z drugiej strony te same czynniki okazały się zgubne w skutkach dla naszego ówczesnego nieprzyjaciela, walnie przyczyniając się w szczególności do przełomowego zwycięstwa w bitwie warszawskiej. Na niekorzyść strony sowieckiej zadziałały również specyficzne dla niej czynniki natury politycznej, negatywnie rzutujące na system dowodzenia armią. Wymownie świadczy o tym m.in. treść niektórych wydanych w ostatnich latach opracowań rosyjskojęzycznych.

O strategicznej specyfice obszaru dawnych polskich Kresów Wschodnich stanowiły w szczególności problemy natury komunikacyjnej, generowane dla walczących wojsk przez szeroki i trudny do przebycia pas mokradel

2 Z. Bereszyński, *Kresowe przedmurze Rzeczypospolitej – mity i rzeczywistość. Próba krytycznej analizy dziedzictwa polityczno-militarnej historii Kresów Wschodnich*, [w:] *Między mitem a rzeczywistością. Kresy Wschodnie z XIX i XX w.*, red. A. Dawid i J. Lusek, Muzeum Górnośląskie w Bytomiu, Uniwersytet Opolski, Bytom–Opole 2017, s. 119–136.

w dorzeczu Prypeci. Pas ten rozdzielał ziemie kresowe na dwa wyraźnie wyodrębnione teatry działań wojennych: jeden – leżący po północnej stronie dorzecza Prypeci, a drugi – po stronie południowej³.

W okresie wojny polsko-sowieckiej sytuacja ta zadziałała na korzyść Polski, wymuszając na stronie sowieckiej rozdzielenie swoich wojsk na dwa fronty: Zachodni, operujący po północnej stronie dorzecza Prypeci, i Południowo-Zachodni, operujący po stronie południowej. Wynikające stąd problemy pogłębiała dodatkowo dwoistość systemu dowodzenia w Armii Czerwonej, związana w bezpośredni sposób ze specyficznymi cechami ustroju politycznego Rosji Sowieckiej. Władza na wszystkich szczeblach dowodzenia była rozdzielona pomiędzy dowódców wojskowych i przydzielonych im komisarzy politycznych z ramienia partii bolszewickiej⁴. Poszczególne fronty i armie miały nie tylko swoich dowódców wojskowych, ale także kolektywne kierownictwo wojskowo-polityczne w formie rewolucyjnych rad wojennych. Rady takie posiadały nie tylko uprawnienia opiniodawcze, ale faktycznie często miały decydujący głos w kwestiach natury wojskowej⁵.

Od lipca 1919 roku funkcję głównodowodzącego Armii Czerwonej sprawował Siergiej S. Kamieniew, były pułkownik armii carskiej, jeden z tzw. specjalistów wojskowych w szeregach nowych, rewolucyjnych sił zbrojnych⁶. Z przyczyn natury politycznej, na co wskazuje Michaił Meltiuchow, miewał on jednak poważne problemy z takimi swoimi podwładnymi jak w szczególności Michaił Tuchaczewski, dowodzący od kwietnia 1920 roku wojskami sowieckiego Frontu Zachodniego. Ten ostatni należał do partii bolszewickiej, a na dodatek był postrzegany jako osoba blisko związana z Lwem Trockim, członkiem Biura Politycznego tejże partii oraz przewodniczącym Rewolucyjnej Rady Wojennej Republiki. Kamieniew natomiast nadal pozostawał tylko bezpartyjnym specjalistą. W tych warunkach Tuchaczewski mógł pozwalać sobie na bezkarne lekceważenie dyspozycji głównodowodzącego, co miało miejsce już w początkach 1920 r., w trakcie walk na froncie kaukaskim, a w późniejszym czasie

3 S. Alexandrowicz, K. Olejnik, *Charakterystyka polskiego teatru działań wojennych*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości” 1983, t. 16, s. 38, 43, 47–48; M. Kukiel, *Zarys historii wojskowości w Polsce*, wyd. 3, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1929, s. 172.

4 E.F. Ziemke, *Armia Czerwona 1918–1941. Powstanie narzędzia agresji*, tłum. K. Mróz-Mazur, Wydawnictwo Napoleon V, Oświęcim 2015, s. 70.

5 Ю. Кантор, *Тухачевский*, Молодая Гвардия, Москва 2014, s. 161.

6 С.С. Войтиков, *Троцкий и заговор в Красной Ставке*, «Вече», Москва 2009, s. 186; Idem, *Армия и власть. Корнилов, Вацетис, Тухачевский. 1905–1937*, Центрполиграф, Москва 2016, s. 441.

również w czasie działań wojennych przeciwko Polsce⁷. Z podobnych przyczyn mógł pozwalać sobie na otwartą niesubordynację także Józef Stalin, ówczesny członek Rady Wojennej Frontu Południowo-Zachodniego. Będąc jednocześnie członkiem Biura Politycznego partii bolszewickiej, mógł on patrzeć z góry zarówno na Kamienieva, jak i na Tuchaczewskiego. Dlatego w sierpniu 1920 roku, w szczytowej fazie kampanii wojennej przeciwko Polsce, stać go było na skuteczne i bezkarne sabotowanie dyspozycji naczelnego dowództwa w sprawie przekazania 1. Armii Konnej do dyspozycji Frontu Zachodniego pod komendą Tuchaczewskiego⁸. Ostateczny głos w sprawach związanych z prowadzeniem wojny należał nie do wojskowych, lecz do politycznego kierownictwa partii bolszewickiej na czele z samym Włodzimierzem Leninem.

Zupełnie inna sytuacja panowała po stronie polskiej. Dzięki połączeniu funkcji naczelnika państwa i naczelnego wodza w rękach jednej osoby – Józefa Piłsudskiego podobne problemy były tam nie do pomyślenia.

Pod koniec kwietnia 1920 roku, w odpowiedzi na ofensywę polską na Ukrainie i zajęcie Kijowa, strona sowiecka opracowała ostateczny plan kampanii przeciwko Polsce, zaakceptowany 28 kwietnia przez Biuro Polityczne partii bolszewickiej. Zgodnie z tym planem głównego uderzenia miały dokonać wojska sowieckiego Frontu Zachodniego, operujące na terenach białoruskich. Front Południowo-Zachodni miał prowadzić działania o charakterze pomocniczym w ogólnym kierunku Równe–Brześć. Zakładano, że ścisła współpraca obu frontów pozwoli na realizację głównego zadania, jakim miało być rozbitcie sił polskich na kierunku warszawskim⁹. W maju 1920 roku wojska polskie odparły źle przygotowane uderzenie wojsk sowieckich na Białorusi. Michaił Meltiuchow wskazuje, że przyczyniły się do tego takie błędy dowództwa sowieckiego jak niedoceniecie przeciwnika i przecenianie sił własnych oraz brak zorganizowanej współpracy pomiędzy poszczególnymi armiami Frontu Zachodniego (15. i 16.) w połączeniu z chęcią przyjscia z pomocą Frontowi Południowo-Zachodniemu. Ówczesny sukces wojsk polskich miał jednak swoją cenę w postaci osłabienia sił działających na Ukrainie, których część trzeba było przerzucić na Białoruś¹⁰. W tym wypadku czynnik geograficzny zadziałał na niekorzyść strony polskiej. Konsekwencją tego było przerwanie frontu polskiego na południowym,

7 M. Мельтюхов, *Советско-польские конфликты 1918–1939 гг.*, Алгоритм, Москва 2017, s. 95–96.

8 С.С. Войтиков, *Армия и власть...*, op. cit., s. 580.

9 M. Мельтюхов, op. cit., s. 53.

10 Ibidem, s. 59.

ukraińskim teatrze działań wojennych w początkach czerwca 1920 roku. Decydującą rolę w tych przełomowych wydarzeniach odegrała 1. Armia Konna pod dowództwem Siemiona Budionnego, ściana z Kaukazu dla wzmocnienia sił sowieckiego Frontu Południowego. Duża mobilność tej jednostki, zagrażającej stale skrzydłom i tyłom wojsk polskich, nie pozwalała na sformowanie nowej linii obronnej¹¹.

Odwrot wojsk polskich na Ukrainie pociągnął za sobą odsłonięcie prawej flanki wojsk operujących na północnym, białoruskim teatrze działań wojennych. W związku z tym w drugiej połowie czerwca 1920 r. również siły polskie zaczęły stopniowo ustępować pod naporem sowieckiego Frontu Zachodniego¹². 4 lipca front ten, wzmocniony o dodatkowe siły, rozpoczął długo przygotowywaną ofensywę, której tym razem wojska polskie nie były już w stanie zahamować¹³.

Jeszcze w połowie lipca 1920 roku wśród członków najwyższego kierownictwa sowieckiego spierano się o ocenę sytuacji w wojnie z Polską. Lenin był zwolennikiem kontynuowania działań ofensywnych: według jego własnych słów chciał sprawdzić bagnetem czerwonoarmisty, czy Polska jest już gotowa na przyjęcie władzy sowieckiej. Trocki zajmował bardziej powściągliwą postawę: zwracając uwagę na to, że wojska polskie cofają się w sposób uporządkowany, dopuszczał możliwość zawarcia rozejmu z Polską, ale nie z działającymi w tym czasie na Krymie białymi wojskami gen. Piotra Wrangla. Sporą dozą ostrożności wyróżniał się Stalin, przestrzegający przed zbyt dużą pewnością siebie i wiarą, że wynik wojny z Polską jest już przesądzony i wystarczy tylko maszerować na Warszawę. Wskazywał on, że Polacy dysponują rezerwami, które niewątpliwie rzucą na front, a na tyłach wojsk sowieckich działają wojska Wrangla. Ostatecznie zwyciężył jednak skrajnie optymistyczny punkt widzenia, motywowany trwającym nadal pomyślnym dla strony sowieckiej rozwojem sytuacji na froncie. 16 lipca Komitet Centralny Rosyjskiej Komunistycznej Partii (bolszewików) opowiedział się za odrzuceniem noty z propozycją zawieszenia

11 Ibidem, s. 59, 66–72. 1. Armia Konna odegrała w tej wojnie rolę niewspółmiernie wielką w stosunku do jej faktycznej wartości bojowej. Podobnie było w przypadku korpusu Gaji Dimitriewicza Gaja, działającego w składzie wojsk Frontu Zachodniego. Zdaniem gen. Lucjana Żeligowskiego przyczyny tego leżały po stronie polskiej. Wymienia on w tym kontekście takie czynniki jak słabe wykształcenie strzeleckie polskiej piechoty oraz pasywna postawa służb tyłowych w obliczu atakującej je kawalerii sowieckiej. L. Żeligowski, *Wojna w roku 1920 (wspomnienia i rozważania)*, Wydawnictwo 2 Kolory, Warszawa 2015, s. 128–131.

12 М. Мельников, *op. cit.*, s. 72.

13 Ibidem, s. 77–79.

broni, wystosowanej pięć dni wcześniej przez brytyjskiego ministra spraw zagranicznych lorda George'a Curzona do sowieckiego ludowego komisarza spraw zagranicznych Gieorgija Cziczierina. Zgodzono się na podjęcie rozmów z przedstawicielami strony polskiej, lecz bez udziału pośredników występujących z ramienia innych państw. Jednocześnie zalecono przyspieszenie ofensywy, aby „dopomóc proletariатовi i masom pracującym Polski w uwolnieniu się od ich obszarników i kapitalistów”¹⁴.

Zgodnie z notą Curzona walczące strony miała rozdzielić linia demarkacyjna, biegnąca zasadniczo od Grodna na północy poprzez Brześć i Dorohusk po linię Karpat na południu, przy czym wojska sowieckie miałyby zatrzymać się w odległości 50 km na wschód od tej linii. Na obszarze Galicji Wschodniej linia demarkacyjna miała pokrywać się z aktualną linią frontu, co w praktyce, przy ówczesnym stanie rzeczy, oznaczało, że Lwów miałby pozostać po stronie polskiej¹⁵. W telegramie wysłanym do władz sowieckich treść noty została jednak w nieznanym bliżej okolicznościach „poprawiona” poprzez umieszczenie Lwowa po wschodniej stronie linii demarkacyjnej¹⁶. W Moskwie, jak pisze Meltiuchow, dopatrzono się w treści telegramu sygnału, że Wielka Brytania skłonna jest uznać prawa Rosji Sowieckiej do Galicji Wschodniej¹⁷. Niewykluczone, że przeświadczenie to w jakimś stopniu przyczyniło się do popełnienia przez dowództwo sowieckie wielkiego błędu strategicznego, o jakim będzie mowa poniżej.

W ostatniej dekadzie lipca 1920 roku kierownictwo sowieckie, uznawszy, że wojna z Polską jest już w zasadzie wygrana, zrewidowało pierwotny plan strategiczny, rezygnując z koncepcji koncentrycznego uderzenia dwóch frontów: Zachodniego i Południowo-Zachodniego. 22 lipca Rewolucyjna Rada Wojenna Frontu Południowo-Zachodniego, w skład której wchodził m.in. Stalin, wysłała do głównodowodzącego Kamieniewa telegram z propozycją zmiany głównego kierunku działań tegoż frontu: zamiast Brześcia punktem docelowym miał być Lwów. Na rzecz takiej zmiany miała przemawiać w szczególności okoliczność, że Front Zachodni z powodzeniem realizował samodzielnie swoje zadania, nie napotykając na poważniejszy opór ze strony wojsk polskich. Powoływano się również na potrzebę zabezpieczenia się przed ewentualnym zagrożeniem dla wojsk sowieckich ze strony Rumunii. Następnego dnia dowództwo sowieckie

14 Ibidem, s. 80–81.

15 Ibidem, s. 80.

16 N. Davies, *Orzeł biały, czerwona gwiazda*, Znak, Kraków 2018, s. 207–208.

17 М. Мельтюхов, op. cit., s. 80–81.

Frontu Południowo-Zachodniego, działając zgodnie z nowymi dyspozycjami naczelnego dowództwa, wyznaczyło swoim armiom zmienione zadania, obejmujące w szczególności zdobycie Lwowa przez 1. Armię Konną w terminie do 29 lipca. Front Południowo-Zachodni miał odtąd realizować samodzielne zadania, niezwiązane z działaniami Frontu Zachodniego na kierunku warszawskim¹⁸.

Stalin, zaangażowany osobiście w realizację nowego planu działań jako członek Rewolucyjnej Rady Wojennej Frontu Południowo-Zachodniego, 24 lipca 1920 roku w swojej korespondencji do Lenina roztoczył barwną wizję dalekosiężnych następstw zmienionej strategii wojennej. Liczył on na rozbięcie Rumunii, a nawet na wywołanie rewolucji w takich krajach jak Węgry, Czechosłowacja i Włochy¹⁹.

Ani Stalin, ani nikt inny z członków najwyższego kierownictwa sowieckiego nie zdawał sobie w tym czasie sprawy z faktu, że popełniono zgubny w skutkach błąd strategiczny, nakazując dwóm frontom sowieckim działać na kierunkach rozbieżnych u progu decydującej batalii na przedpolach Warszawy²⁰. Zaślepienie to płynęło ze zbytnej pewności siebie i przesadnie optymistycznej oceny sytuacji militarnej. Do brzemiennego w następstwa zwrócenia się części wojsk sowieckich w stronę Lwowa mogła jednak w jakimś stopniu przyczynić się również wspomniana już powyżej specyficzna interpretacja noty lorda Curzona, odczytanej przez bolszewików jako przyzwolenie na zagarnięcie Galicji Wschodniej przez Rosję Sowiecką w wypadku, gdyby doszło do zawarcia układu pokojowego z Polską.

Tak czy inaczej, popełniony przez stronę sowiecką błąd strategiczny ogromnie ułatwił realizację koncepcji Józefa Piłsudskiego, zakładającej wykorzystanie obronnych walorów kresowego przedmurza Rzeczypospolitej jako obszaru rozdzielonego na dwa odrębne teatry działań wojennych. Gdy front wojny zbliżył się do linii Bugu i Narwi, strona polska uzyskała możliwość działania z położenia środkowego w stosunku do dwóch odrębnie działających frontów sowieckich i rozprawienia się kolejno z każdym z tych dwóch przeciwników²¹. Dowództwo polskie przymierzało się do wykorzystania tej szansy już w lipcu 1920 roku. Planowano wówczas uderzenie Grupy Poleskiej na lewą flankę sowieckiego

18 Ibidem, s. 83–85; С.С. Войтиков, *Армия и власть...*, op. cit., s. 572.

19 М. Мельтюхов, op. cit., s. 85; С.С. Войтиков, *Армия и власть...*, op. cit., s. 572. О. Хлебнюк, *Сталин. Жизнь одного вождя*, Издательство АСТ, Москва 2016, s. 95.

20 O błędzie tym piszą w szczególności Michaił Meltiuchow w swoim opracowaniu na temat konfliktów polsko-sowieckich oraz Oleg Chlebniuk w swojej biografii Stalina. М. Мельтюхов, op. cit., s. 85; О. Хлебнюк, op. cit., s. 95.

21 Por. L. Wyszczelski, *Wojna o Kresy Wschodnie 1918–1921*, Bellona, Warszawa 2011, s. 240.

Frontu Zachodniego. Uderzenie to miało wyjść z rejonu Brześcia, gdzie kończył się ważny strategicznie pas mokradel w dorzeczu Prypeci. Niestety realizację tych zamierzeń udaremnił przedwczesny upadek twierdzy brzeskiej w dniu 1 sierpnia 1920 roku²².

Planowany manewr od południa przeciwko wojskom sowieckiego Frontu Zachodniego zrealizowano ostatecznie 16 sierpnia 1920 roku, wyprowadzając uderzenie polskiej grupy manewrowej z widel Wisły i Wieprza. Uderzenie te to, nie napotykając na poważniejszy opór ze strony nieprzyjaciela, wyszło na głębokie tyły wojsk Tuchaczewskiego, odsłonięte w związku z realizowaniem odrębnych zadań przez wojska sowieckiego Frontu Południowo-Zachodniego. Konsekwencją tego była druzgocąca klęska wojsk sowieckich na przedpolach Warszawy²³.

To, że stronie polskiej udało się w miarę spokojnie, choć nie bez wielkiego wysiłku, przygotować uderzenie znaną z Wieprza, było możliwe w szczególności dzięki temu, że wojska Tuchaczewskiego prowadziły działania ofensywne bez współpracy z sowieckim Frontem Południowo-Zachodnim, jaką zakładał wcześniejszy plan kampanii wojennej przeciwko Polsce. Z tego powodu rejon koncentracji polskiej grupy manewrowej nie był zagrożony ze strony wojsk sowieckich operujących na południowym teatrze działań wojennych. Przygotowanie manewru znaną z Wieprza ułatwiła również zbyt pewność siebie Tuchaczewskiego w połączeniu z nazbyt uległą w stosunku do niego postawą naczelnego dowództwa sowieckiego.

Na długo przedtem, niż wojska Tuchaczewskiego spotkała katastrofa pod Warszawą, ówczesny głównodowodzący Armii Czerwonej, Kamieniew, przestrzegał tego ostatniego przed niebezpieczeństwem grożącym mu od południa. 7 sierpnia 1920 roku pisał on do Tuchaczewskiego, że należy liczyć się z zagrożeniem od strony Dębłina, skąd faktycznie wyszło potem polskie uderzenie. Trzy dni później w bezpośredniej rozmowie z Tuchaczewskim wytykał mu, że główną masę swoich wojsk skierował na północ od linii Bugu, po stosunkowo pustej przestrzeni, podczas gdy należało zmierzyć się z Polakami już nad Bugiem. Tuchaczewski tłumaczył się, że – jego zdaniem – główne siły polskie znajdują się nie na południu, lecz na północy, natomiast uchylają się do walki, nie chcąc ryzykować generalnego starcia z Wisłą za plecami. Kamieniew nie

22 L. Żeligowski, op. cit., s. 82–84; L. Wyszczelski, op. cit., s. 232–235; M. Pruszyński, *Dramat Piłsudskiego. Wojna 1920*, Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1995, s. 167–170.

23 L. Wyszczelski, op. cit., s. 241–243, 261–262, 265–266, 269–270; M. Мельпохов, op. cit., s. 100.

zgadzał się z tą opinią, ale ostatecznie pozostawił Tuchaczewskiemu wolną rękę, zobowiązując go tylko do jak najszybszego rozprawienia się z nieprzyjacielem. W ten sposób, jak pisze Meltiuchow, głównodowodzący faktycznie wypuścił ze swoich rąk kierownictwo wyjątkowo ważnej operacji, od której zależał w znacznej mierze wynik całej wojny. Rosyjski historyk skłania się ku hipotezie, że zadecydowała o tym wspomniana już słabość politycznej pozycji Kamieniewa w stosunku do Tuchaczewskiego²⁴.

Przed połową sierpnia 1920 r. naczelne dowództwo sowieckie próbowało częściowo naprawić błąd, jakim było wzajemne uniezależnienie zadań realizowanych przez dwa fronty sowieckie: Zachodni i Południowo-Zachodni. 11 sierpnia głównodowodzący Kamieniew skierował do dowództwa Frontu Południowo-Zachodniego dyrektywę nakazującą czasowe wstrzymanie się z działaniami na rzecz zawładnięcia rejonem Lwowa i skierowanie możliwie największych sił w przybliżeniu w kierunku Lublina i Dębina dla okazania pomocy Frontowi Zachodniemu. W szczególności miano przekazać do dyspozycji Frontu Zachodniego dwa związki operacyjne: 1. Armię Konną oraz 12. Armię. Wojskowe i polityczne kierownictwo Frontu Południowo-Zachodniego na czele z jego dowódcą Aleksandrem Jegorowem i Stalinem jako członkiem Rewolucyjnej Rady Wojennej nie chciało jednak podporządkować się tym dyspozycjom. Następnego dnia Rewolucyjna Rada Wojenna tegoż frontu zobowiązała 1. Armię Konną do zajęcia Lwowa i wyjścia na linię Sanu. Rankiem 13 sierpnia powiadomiono Moskwę o przystąpieniu przez sowiecką kawalerię do realizacji tych zadań. Dzień później w telegramie do Kamieniewa Stalin odmówił swojego podpisu pod rozkazem o przekazaniu 1. Armii Konnej do dyspozycji Frontu Zachodniego. Rozkaz ten został ostatecznie podpisany przez innego członka Rewolucyjnej Rady Wojennej, ale nawet gdyby przystąpiono wówczas niezwłocznie do jego realizacji, było już za późno na naprawienie popełnionych wcześniej błędów. Nie było już szans na to, by 1. Armia Konna zdążyła na czas włączyć się do działań związanych z trwającą już w tym czasie (od 13 sierpnia) bitwą warszawską. Zdaniem Meltiuchowa nowe rozkazy dla niej należało wydać i zacząć realizować najpóźniej w dniach 5–6 sierpnia²⁵. W związku z tym trudno zgodzić się z często spotykanym poglądem, jakoby stwarzane w szczególności przez Stalina problemy

24 М. Мельтюхов, *op. cit.*, s. 95–96. Nieco inaczej przedstawia sprawę Julia Kantor, pisząc o niesubordynacji Tuchaczewskiego w stosunku do Kamieniewa i zignorowaniu przez niego dyrektywy głównodowodzącego. Ю. Кантор, *op. cit.*, s. 164.

25 М. Мельтюхов, *op. cit.*, s. 96–98.

z przekazaniem 1. Armii Konnej do dyspozycji Tuchaczewskiego miało istotne znaczenie dla przebiegu i wyników bitwy warszawskiej²⁶.

Istotne znaczenie dla losów wojny miał natomiast sam fakt zorientowania już wcześniej działań sowieckiego Frontu Południowo-Zachodniego przede wszystkim na zdobycie Lwowa, a nie na udzielanie wsparcia wojskom szykującym się do zdobycia Warszawy. W tym sensie można powiedzieć, że latem 1920 roku tak pożądaną przez bolszewików Lwów stał się dla wojsk sowieckich swego rodzaju pułapką, która w przełomowej fazie działań wojennych odciągnęła wielką część ich sił od realizacji najważniejszych w tamtym czasie zadań, przyczyniając się w ten sposób do polskiego zwycięstwa.

Określenie „pułapka” jest szczególnie zasadne w kontekście tego, co pisze rosyjski historyk Borys Sokołow w swojej biografii Siemiona Budionnego. Jego zdaniem ewentualne zdobycie Lwowa przez 1. Armię Konną samo w sobie nie miałyby większego znaczenia militarnego, o ile nie szłoby w parze z wybuchem antypolskiego powstania w Galicji Wschodniej. Na przygotowanie takiego powstania nie było jednak czasu w ówczesnych warunkach wojennych. Dorazny sukces w postaci zajęcia Lwowa mógłby natomiast mieć zgubne następstwa dla samej 1. Armii Konnej, a nawet dla władzy sowieckiej w Rosji. Po zajęciu miasta żołnierze Budionnego z całą pewnością zajęliby się rabunkami, co mogłoby potrwać nawet tydzień czy dwa, a w tym czasie Polacy mogliby doprowadzić do zupełnego rozbicia 1. Armii Konnej i jej faktycznej likwidacji²⁷.

Rolę „pułapki” odegrała również przestrzeń przemierzona przez wojska sowieckiego Frontu Zachodniego w lipcu i sierpniu 1920 roku. Gdy zaczynała się bitwa warszawska, wojska te oddaliły się już na odległość 200–400 km od swoich służb tyłowych, które w związku z szybkimi postępami ofensywy nie nadążały za jednostkami liniowymi. W tych warunkach szwankował dowóz materiałów wojennych i żywności. Nie docierały na czas uzupełnienia, niezbędne dla pokrycia ponoszonych strat. W niektórych dywizjach pozostało nie więcej niż 500 żołnierzy, co oznaczało, że w praktyce ich realna siła bojowa była zbliżona do

26 W to, by oporna postawa Stalina odegrała kluczową rolę w porażce poniesionej wówczas przez Armię Czerwoną, wątpi w szczególności daleki od jakiegokolwiek sympatii dla tej postaci Oleg Chlebniuk, autor bodaj najlepszej jak dotąd biografii późniejszego genseka. Wskazuje on jednak na oczywistą samowolę Stalina. O. Хлебнюк, op. cit., s. 96. Inne stanowisko zajmuje Julia Kantor, znacznie ostrzej oceniająca konsekwencje niesubordynacji Stalina. Jej zdaniem Polska zawdzięcza swoje ocalenie w 1920 r., nie licząc samego Piłsudskiego, dwóm obcokrajowcom: francuskiemu doradcy wojskowemu, gen. Maximowi Weygandowi oraz... Stalinowi! Ю. Кантор, op. cit., 162.

27 Б. Соколов, *Буденный. Красный Мюрат*, Молодая Гвардия, Москва 2007, s. 132–133, 137–138.

siły batalionu. Wiele pułków stopniało do rozmiarów kompanii. W niektórych pułkach piechoty wystarczało ludzi tylko dla ochrony karabinów maszynowych i sprzętu. Brakowało nabojów, karabinów i pocisków artyleryjskich²⁸. Problemy te, ze szczególnym uwzględnieniem braku nabojów, odbiły się w szczególności na przebiegu walk pod Radzyminem²⁹.

Tymczasem wojska polskie znalazły się bezpośrednim sąsiedztwie swoich baz materiałowych i źródeł rekruta, uzyskując oczywistą przewagę nad nieprzyjacielem pod względem logistycznym³⁰. Fakt, że wojna dotarła na tereny etnicznie polskie, zapewnił im również przewagę natury moralnej. Tak zadziałał mechanizm przedmurza, jakim po raz kolejny w swojej historii okazały się ziemie kresowe w granicach Rzeczypospolitej.

Wśród czynników, jakie uwarunkowały polskie zwycięstwo w bitwie warszawskiej w sierpniu 1920 roku, należy zatem wymienić z jednej strony specyficzne warunki geograficzne, ze szczególnym uwzględnieniem strategicznej specyfiki ówczesnych polskich Kresów Wschodnich, a z drugiej – rażące błędy w dowodzeniu wojskami sowieckimi, w połączeniu z wadliwym systemem polityczno-wojskowego kierowania Armią Czerwoną, stanowiącym militarną emanację systemu politycznego Rosji Sowieckiej³¹. Na uwagę zasługuje również praca polskich kryptologów, którym udało się „złamać” sowieckie szyfry wojskowe. Michaił Meltiuchow podkreśla, że „dowództwo polskie miało możliwość przechwytywania i czytania radiogramów dowództwa sowieckiego, co bezwarunkowo ułatwiało działania Wojska Polskiego”³². Tymczasem dowództwo sowieckie działało w dużej mierze po omacku.

Rolę rozstrzygającą należy przyznać jednak innemu czynnikowi, warunkującemu możliwość efektywnego wykorzystania wszystkich wymienionych powyżej atutów. Czynnikiem tym było skupienie najwyższej władzy wojskowej i cywilnej w rękach jednej osoby, jaką był naczelnik państwa i wódz naczelny

28 М. Мельтюхов, *op. cit.*, s. 95.

29 *Ibidem*, s. 99.

30 Julia Kantor pisze, nie bez pewnej przesady: „Polacy dysponowali nowoczesnym uzbrojeniem, czołgami, samochodami pancernymi, pociągami pancernymi, samolotami; żołnierze byli syci, obuci i odziani. Dowodzący Frontem Zachodnim Michaił Tuchaczewski nie mógł nie wiedzieć o tym wszystkim. A wiedząc – nie miał prawa nie uwzględnić tego przy przygotowaniach do decydującej bitwy warszawskiej”. Ю. Кантор, *op. cit.*, s. 156.

31 Zdaniem Julii Kantor porażka wojsk sowieckich w bitwie warszawskiej była z góry przesądzona za sprawą dwoistego, polityczno-wojskowego systemu dowodzenia w Armii Czerwonej, reprezentowanego w szczególności przez rewolucyjne rady wojenne. *Ibidem*, s. 161.

32 М. Мельтюхов, *op. cit.*, s. s. 100.

Józef Piłsudski. Dzięki temu sytuacja po stronie polskiej jaskrawo kontrastowała z chaosem decyzyjnym po stronie sowieckiej, jaki w istotnym stopniu przyczynił się do porażki poniesionej wówczas przez Armię Czerwoną. Ignorowanie czy umniejszanie rangi tego faktu poprzez pomniejszanie roli odegranej w sierpniu 1920 roku przez Piłsudskiego na pewno nie służy dobrze prawdzie historycznej.

Niestety zaraz po przełomowym zwycięstwie w bitwie warszawskiej rozgorzały spory o to, komu – byle tylko nie ówczesnemu wodzowi naczelnemu – należałoby przyznać laur zwycięzcy. Spory te, z godnym lepszej sprawy uporem, prowadzone są po dziś dzień.

Tymczasem w najwyższym kierownictwie sowieckim spierano się o to, kto w największym stopniu przyczynił się do klęski nad Wisłą. Do roli kozła ofiarnego idealnie nadawał się Stalin z racji swojej jawnej niesubordynacji w sierpniu 1920 roku. Najwyraźniej przeczuwając to, przyjął on od razu postawę oskarżyciela na zasadzie, że najlepszą formą obrony jest atak. Już 25 sierpnia skierował do Biura Politycznego wnioski o utworzenie systemu rezerw wojskowych, sugerując, że ówczesne dowództwo Armii Czerwonej ponosi odpowiedzialność za niepowodzenia wojenne w Polsce, ponieważ nie zadbało wcześniej o stworzenie takiego systemu. Na tym tle doszło szybko do konfliktu z Trockim, ponoszącym polityczną odpowiedzialność za sprawy wojskowe. Występujący w roli arbitra, Lenin przyznał rację Trockiemu. W związku z tym Stalin wystąpił przeciwko samemu Leninowi, zarzucając mu, że troszczy się o dowództwo wojskowe ze szkodą dla sprawy jako takiej. Jednocześnie utrzymywał on, jakoby sam był zawsze rzecznikiem ostrożnej polityki. Zdaniem Olega Chlebniuka, powołującego się na zachowane dokumenty, Stalin kłamał. Tak czy inaczej, udało mu się jednak uniknąć odpowiedzialności za swoje poczynania³³.

Występując na IX Konferencji RKP(b), obradującej w dniach 22–25 września 1920 roku, Lenin zmuszony był stwierdzić, że w związku z wojną w Polsce popełniono być może błąd polityczny, za który odpowiada cały Komitet Centralny i każdy z członków tego gremium. W tym kontekście wyraził on w szczególności opinię, że być może należało przyjąć notę Curzona i otrzymać dzięki temu Galicję Wschodnią, która mogłaby stać się ważną bazą dla dalszych działań w Europie Środkowej. W związku z takim postawieniem sprawy Lenin wypowiedział

33 Ibidem, s. 106–109; O. Хлебнюк, op. cit., s. 96–99. Przywołani tu autorzy wykorzystali w znacznej mierze materiały niedostępne w czasach sowieckich. Część tych materiałów została opublikowana w latach dziewięćdziesiątych. Chlebniuk korzystał także z nieznanych wcześniej materiałów z Archiwum Prezydenta Federacji Rosyjskiej, obejmujących w szczególności archiwum osobiste Stalina.

się przeciwko wnioskowi Stalina o powołanie komisji dla zbadania przyczyn porażki w Polsce³⁴.

To, dlaczego Lenin zajął takie stanowisko, stało się w pełni jasne w 2006 roku, gdy opublikowano nieznane wcześniej zapiski dzienne Jewgienija Preobrażeńskiego, sekretarza KC RKP(b) z posiedzeń KC i Biura Politycznego w 1920 roku. Z materiałów tych wynika, że odpowiedzialność za klęskę ponosił w ostatecznej instancji sam Lenin, który zaraził się optymizmem Tuchaczewskiego wbrew przestrogom Trockiego, Karola Radka, Aleksieja Rykowa oraz Preobrażeńskiego³⁵.

Wojna polsko-sowiecka czy polsko-rosyjska?

Wojna polsko-sowiecka z lat 1919–1920 może być w pewnym sensie nazywana również wojną polsko-rosyjską. Określenie takie nie jest jednak w pełni adekwatne, ponieważ nie oddaje znacznie bardziej złożonego charakteru ówczesnych wydarzeń.

Józef Piłsudski był wrogiem wszelkiego rosyjskiego imperializmu, zarówno białego, jak i czerwonego, ale nie wrogiem Rosji jako takiej. Miał on nawet wśród Rosjan politycznych przyjaciół, jak eserowcy Wiktor Czernow czy Borys Sawinkow. W tym kontekście nie dziwi fakt, że w działaniach wojennych przeciwko bolszewikom uczestniczyło po stronie polskiej wielu Rosjan, którzy zdecydowali się na to z różnych przyczyn i wśród bardzo różnych okoliczności.

Szereg informacji na ten temat można znaleźć m.in. w wydanej w 2017 roku przez Siergieja Bałmasowa publikacji źródłowej o udziale ochotników rosyjskich w różnych konfliktach zbrojnych na świecie. We wstępie do części obejmującej wspomnienia ochotników z wojny polsko-sowieckiej możemy przeczytać, że niemalą rolę w tej wojnie odegrały działania Rosjan walczących po stronie polskiej: „byłych oficerów białogwardyjskich i carskich, a także prostych żołnierzy i kozaków”. Szczególnie istotna była rola kawalerzystów oraz przedstawicieli broni i wojsk technicznych, jak lotnicy, czołgiści czy załogi samochodów pancernych i pociągów pancernych³⁶.

34 М. Мельтюхов, *op. cit.*, s. 108. Przywołana tu wypowiedź Lenina przemawia dodatkowo na rzecz przypuszczenia, że jedną z przesłanek dokonanej pod koniec lipca 1920 r. korekty sowieckiego planu wojny z Polską mogły być związane z notą Curzona nadzieje na trwale zawładnięcie Galicją Wschodnią.

35 С. С. Войтиков, *Армия и власть...*, s. 578. Borys Sokołow uważa, że głównym inicjatorem pochodu za Wisłę był Lenin, popierany przez Stalina, Grigorija Zinowiewa, a nawet ostrożnego zazwyczaj Lwa Kamieniewa, wbrew Trockiemu i Rykowi. Б. Соколов, *op. cit.*, s. 133.

36 С. Балмасов, *Русский штык на чужой войне*, Пятый Рим, Москва 2017, s. 332.

Przywołana tu publikacja obejmuje między innymi spisane w 1921 roku wspomnienia kpt. P.P. Kuksina, rosyjskiego lotnika, który w okresie bitwy warszawskiej uczestniczył w bombardowaniu wojsk bolszewickich. Lotnik ten pisał między innymi, że nigdy nie zapomni, jak warszawska ulica entuzjazmowała się na widok idących na front kozaków. Nie omieszkał on też zwrócić uwagi na swoistą ironię historycznych losów pisząc: „Piętnaście lat wcześniej, być może, ci sami kozacy smagali tutaj nahajkami zbuntowanych Polaków, a teraz szli na front bić się za ich wolność przeciwko swoim rosyjskim braciom”³⁷.

Z drugiej strony niezupełnie adekwatne jest również określenie „wojna polsko-sowiecka”. Wśród najgroźniejszych przeciwników Wojska Polskiego znajdowali się nie tylko prawdziwi bolszewicy. Dotyczy to w szczególności budzącej prawdziwą grozę wśród polskich żołnierzy 1. Armii Konnej Budionnego. Formacja ta bywa postrzegana w Polsce jako swoista kwintesencja bolszewizmu. Tymczasem w świeżo wydanym opracowaniu o dezercjach w historii Rosji i Związku Sowieckiego Władimir D. Ignatow podaje, że w 1920 roku w szeregach tej armii szerzyły się na znaczną skalę nastroje wrogie bolszewikom wraz z przejawami sympatii dla anarchistów i postawami antysemickimi. Powodem tego były między innymi brutalne rekwizycje żywności, przeprowadzane przez bolszewików wśród ludności wiejskiej, o których żołnierze armii Budionnego dowiadywali się z listów nadsyłanych przez ich rodziny³⁸.

Walczący z Polską bolszewicy uzyskali dla odmiany czynne wsparcie ze strony wielu byłych oficerów armii carskiej, zgłaszających się do służby w Armii Czerwonej z pobudek nacjonalistycznych czy patriotycznych w odpowiedzi na apel gen. Aleksieja Brusilowa. Co więcej, z idącymi na Warszawę bolszewikami solidaryzowali się nawet niektórzy z ich aktualnych przeciwników na frontach rosyjskiej wojny domowej. Przywoływany tu wielokrotnie Meltiuchow pisze, że oficerowie z „białej” armii Wrangla „kibicowali” walczącym w Polsce bolszewikom i nawet wznosili toasty za zdobycie przez nich Warszawy³⁹.

37 Ibidem, s. 351. Kuksin był sztabkapitanem w „białym” korpusie gen. Nikołaja Bredowa. Po internowaniu tego korpusu w Polsce został przyjęty do służby w Wojsku Polskim w stopniu kapitana. Brał udział m.in. w wyprawie kijowskiej. Bolszewicy bombardowani przez niego na przedpolach Warszawy w sierpniu 1920 r. byli tak pewni szybkiego zwycięstwa, że nie mieli nawet okopów. W związku z tym łatwo było ich rozproszyć. Wielu innych oficerów z korpusu Bredowa znalazło się w szeregach tzw. 3 armii rosyjskiej, formowanej w Polsce w 1920 r.

38 В.Д. Игнатов, *Дезертеры в истории России и СССР*, «Вече», Москва 2018, s. 216–217.

39 М. Мельтюхов, *op. cit.*, s. 93.

Z bolszewikami solidaryzował się w tym czasie nawet wielki książę Aleksander Michajłowicz Romanow, niepomny tego, że całkiem niedawno wymordowali oni jego braci. Pod wrażeniem wydarzeń z wiosny 1920 roku uznał on, że reżim Lenina stał się kontynuatorem imperialnych tradycji carskiej Rosji. Prognozował, że jeszcze za życia jego synów kraje bałtyckie utracą niepodległość, Rosja ponownie zawładnie Besarabią i Polską, a nawet powiększy swój stan posiadania na Dalekim Wschodzie, co też faktycznie się stało⁴⁰. Jak widać na tych przykładach, wojna polsko-sowiecka z lat 1919–1920 była bardzo złożonym i wielowymiarowym zjawiskiem historycznym. Nawet po blisko stu latach warto działać na rzecz lepszego poznania i zrozumienia tego zjawiska, do czego mogą przyczynić się również prace współczesnych badaczy rosyjskich, mających dostęp do źródeł niedostępnych lub trudno dostępnych w naszym kraju.

Bibliografia

- [Bałmasow Siergiej] Балмасов С., *Русский штык на чужой войне*, Пятый Рим, Москва 2017.
- Alexandrowicz S., Olejnik K., *Charakterystyka polskiego teatru działań wojennych*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości” 1983, t. 16.
- Bereszyński Z., *Kresowe przedmurze Rzeczypospolitej – mity i rzeczywistość. Próba krytycznej analizy dziedzictwa polityczno-militarnej historii Kresów Wschodnich*, [w:] *Między mitem a rzeczywistością. Kresy Wschodnie z XIX i XX w.*, red. A. Dawid i J. Lusek, Muzeum Górnośląskie w Bytomiu, Uniwersytet Opolski, Bytom–Opole 2017.
- [Chlebniuk Oleg] Хлебнюк О., *Сталин. Жизнь одного вождя*, Издательство АСТ, Москва 2016.
- Davies N., *Orzeł biały, czerwona gwiazda*, Znak, Kraków 2018.
- [Ganin Andrey Владисла́вович] Ганин А.В., *Русский офицерский корпус в годы гражданской войны. Противостояние командных кадров 1917–1922 гг.*, Центрполиграф, Москва 2019.
- [Ignatow Władimir Dmitriewicz] Игнатов В.Д., *Дезертиры в истории России и СССР*, «Вече», Москва 2018.

⁴⁰ А.В. Ганин, *Русский офицерский корпус в годы гражданской войны. Противостояние командных кадров 1917–1922 гг.*, Центрполиграф, Москва 2019, s. 108–109.

- [Kantor Julia] Кантор Ю., *Тухачевский*, Молодая Гвардия, Москва 2014.
- Kukiel M., *Zarys historii wojskowości w Polsce*, wyd. 3, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1929.
- [Meltiuchow Michaił] Мельтюхов М., *Советско-польские конфликты 1918–1939 гг.*, Алгоритм, Москва 2017.
- Pruszyński M., *Dramat Piłsudskiego. Wojna 1920*, Oficyna Wydawnicza „BGW” Warszawa 1995.
- [Sokołow Borys] Соколов Б., *Буденный. Красный Мюрат*, Молодая Гвардия, Москва 2007.
- Strug A., *Pokolenie Marka Świdry*, Iskry, Warszawa 1984.
- [Wojtikow Siergiej Sergiejewicz] Войтиков С.С., *Армия и власть. Корнилов, Вацетис, Тухачевский. 1905–1937*, Центрполиграф, Москва 2016.
- [Wojtikow Siergiej Sergiejewicz] Войтиков С.С., *Троцкий и заговор в Красной Ставке*, «Вече», Москва 2009.
- Wyszczelski L., *Wojna o Kresy Wschodnie 1918–1921*, Bellona, Warszawa 2011.
- Ziemke E.F., *Armia Czerwona 1918–1941. Powstanie narzędzia agresji*, tłum. K. Mróz-Mazur, Wydawnictwo Napoleon V, Oświęcim 2015.
- Żeligowski L., *Wojna w roku 1920 (wspomnienia i rozważania)*, Wydawnictwo 2 Kolory, Warszawa 2015.

Nina Taylor-Terlecka

University of Oxford

Niepodległość na lwowskim partykularzu. Widoki uliczne, impresje, nastroje

LWÓW – twierdza kultury i niepodległości, kolebka polskiego ruchu wojskowego. Wnet po wybuchu I wojny światowej z prasy zabrzmiał apel Józefa Mączki, „bożyszczą epoki”, już za młodu nawiedzanego wizją wolnej ojczyzny:

Wstań Polsko moja!
Uderz w czyn!
I znów przebojem w bój szalony!
Już płonie lont podziemnych min –
Krwawą godzinę biły dzwony –
Zerwane pęta – Uderz w czyn!¹

Poetycki werbunek trafił na podatny grunt i zarażał swym posłannictwem. W ówczesnej aurze „z ksiązek Żeromskiego, z samego powietrza, z przetaczającej się widnokręgami grozy i ogromu dni tamtej wojny (...) rósł głód właśnie czegoś wielkiego, czegoś, w czym by była krew i ofiara, ból i wyrzeczenie, nieugiętość, wzniosłość”². Od dawna hodowane w katakumbach świadomości zbiorowej marzenie o niepodległości cechował rodzaj egzaltacji, która przechodziła

1 A. Romanowski, *Złoty sen wolności (o poezji Józefa Mączki)*, wstęp do: J. Mączka, *Starym szlakiem i inne wiersze*, Universitas, Kraków 2009. Kolejne wydania tego tomiku w latach 1932, 1934 i 1938.

2 T. Terlecki, *Z innego brzegu*, [w:] *Kraj lat dziecińczych. Książka zbiorowa*, red. M. Grydzewski, Londyn 1942. Przedr. idem, *Zaproszenie do podróży*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2006.

„z kilkunastoletnich chłopców jednego pokolenia na kilkunastoletnich chłopców drugiego pokolenia, abyśmy zawsze na każdą ostateczność byli gotowi. Takie jest nasze zbrojne pogotowie serca”³. Blisko związany z ziemią lwowską Mączka już wcześniej był członkiem organizacji patriotycznej, lwowskiego Związku Strzeleckiego, po sierpniu 1914 roku służył w 2. szwadronie jazdy Legionów Polskich. Również od chwili wybuchu wojny przedstawiciel miejscowej cyganerii, łatwopis – kabareciarz – rutyniarz – Henryk Zbierzchowski „chętnie ogłaszał wiersze i piosenki żołnierskie, legionowe, przeniknięte żarliwym, entuzjastycznym patriotyzmem, jednoznacznie określające jego przekonania narodowe i niepodległościowe”⁴. Na różnych etapach walki ogłaszał swoje utwory – żeby wymienić chociażby *Płomienie. Pieśni wojenne o Legionach Polskich* (1916) czy *Nowe piosenki żołnierskie* z 1920 roku.

Przedostając się ponad druty i okopy, poezja odgrywała niebagatelną rolę jako środek porozumienia między rodakami. Maria Czapska wspomina, jak to „poprzez front wojenny dzielący nas od Warszawy dotarł wiersz Edwarda Słońskiego i był na wszystkich ustach:

Rozdzielił nas, mój bracie,
zły los i trzyma straż
w dwóch wrogich sobie szanłach
patrzmy śmierci w twarz⁵.

Niekoniecznie militarystyczny czy batalistyczny, inspirowany racją nadrzędną, wiersz odruchowo stymulował atawistyczne nawyki, wywoływał dziedziczny kod honorowy.

A gdy na wojenkę szli Ojczyźnie służyć
wicher wiał im w oczy od rozstajnych dróg,
niebo się nad nimi zaczynało chmurzyć,
pod deszczową chmurą, w polu krakał kruk.
Nikt im iść nie kazał – poszli, bo tak chcieli,
bo takie dziedzictwo wzięł po dziadach wnuk,

3 Ibidem.

4 S. Gowin, „Kurier Galicyjski” nr 22 (170), 30 XI – 13 XII 2012.

5 M. Czapska, *Czas odmieniony*, Instytut Literacki, Paryż 1978, s. 30.

Nikt nie pytał o nic, a wszyscy wiedzieli,
Za co idą walczyć, komu płacić dług.

(Edward Słoński – *A gdy na wojenkę szli Ojczyźnie służyć...*)

Rytmika, melodia i kadencje pieśni legionowej zagrzewały, porywały, wciągały, zaciągały do marszu, wyzwały energię. Pieśni apelowały nie tylko do instynktu wolnościowego czy do obowiązku patriotycznego, wzbudzały też głód na przygodę, na czyn żołnierski czy na nowe doznanie ontologiczne, „romantyczne”. Z teki publicystycznej wyłania się cały urok nokturnu biwakowego Seweryna Romina, który pisze o wzniosłych wrażeniach i o wtajemniczeniu w inny wymiar egzystencjalny. Przy bladym świetle księżycy „zdawało mi się, że ja, że moi towarzysze, że cała pierwsza brygada, jesteśmy jedyną rzeczą żyjącą na tej fantastycznej, księżycowej ziemi polskiej”⁶. Plastyczność tego opisu kojarzy się mimowolnie z płótnami obrazującymi leśne patrole powstańcze pędzla Maksymiliana Gierymskiego. We wsiach i miastach urzeczywistnia się ponad stuletnia wizja poetów.

Posuwa się wojsko w blasku księżycowym, bezszelestnie, straszne jak wyrzut szyderczy. „Macie wasze wojsko... obywatele polscy”. Całą siłą woli odrzuciłem te mary, te roztkliwienia się literackie nad nicością. Rzuciłem ordynarne przekleństwo. Chciałem odegnać raz na zawsze wszystkie „koźle” bóle, wszystkie udręki i tylko maszerować twardym krokiem, z brutalną zaborczością, otoczony impetem i potęgą Czynu⁷.

Świetny aparat propagandowy działał na wiele sposobów: słowem, dźwiękiem i obrazem przemawiał do emocji, sumienia i wyobraźni. Ukształtowana i udokumentowana przez zespół głośnych literat, legenda Legionów miała potężną siłę perswazji. Liczny sztab artystów skupionych dokoła Józefa Piłsudskiego, w tym także cała kohorta malarzy-grafików, pozwala dostrzegać w jego osobie Wodza-*musagete*. Jedno szczególnie wymowne świadectwo pochodzi od kronikarza-apologety, Juliusza Kadena-Bandrowskiego. Otóż rok przed wojną Leopold Gottlieb, rodem z Drohobycza, a zamieszkały od lat na Montparnassie, dowiedziawszy się na zebraniu Paryskiego Oddziału Związku Strzeleckiego,

6 S. Romin, *Podchorąży Legionów Polskich, Z notatek legionisty*, z rysunkami L. Gottlieba (dozwolone przez C. i K. Wojenną Kwaterę Prasową), Kraków 1916, Reprint: Grafika, Warszawa 2017, s. 20.

7 Ibidem.

że Piłsudski tworzy ruch niepodległościowy w kraju, zapisał się na kurs ćwiczeniowy⁸. Zwerbowany do armii austriackiej uciekł i zgłosił się ochotniczo do Legionów; pod koniec grudnia 1914 roku, w trakcie walk i przemarszów batalionów, znalazł się w pobliżu Wodza i był zauroczony jego osobowością. Kaden-Bandrowski utrwalił chwilę, gdy malarz uległ tej fascynacji.

Gottlieb stojący wówczas obok mnie na schodach (...) nie spuszczał wzroku z Piłsudskiego. Gdy zaś na koniec straciliśmy Brygadiera z oczu, rzekł Gottlieb, chwytając mnie za rękę: – Oddałbym nie wiem co, życie bym oddał, żeby chciał cierpliwie popozować. Ja na to z umyślną przekorą, która należała przecież do stylu frontowego: – bo niby, że co? Po co ci ma pozować?! Gottlieb wówczas: – Bo w nim jest wszystko! Wszystko!⁹

W taki więc sposób Leopold Gottlieb, przedstawiciel École de Paris, stał się urzędowym malarzem w stopniu chorążego. Nie tylko wykonał ponad tysiąc wizerunków, ale – jak przypomina jego monografista – „angażował się w legionową machinę propagandową, urządzał wystawy, projektował okładki książek, druki legionowe, kalendarze i winiety czasopism, wykonywał ilustracje”¹⁰. Dokumentował kampanię Legionów jako fotograf i filmowiec, Naczelny Komitet Narodowy wydawał jego rysunki w seriach pocztówek. Propaganda uprawiana przez Gottlieba, uznanego za „malarza mistyki białości”, osiąga rzadki stopień uskrzydlenia, zbliża się do sfery ducha, niemal umetafizycznienia.

Stanowiło to odpowiedni pokarm i natchnienie dla wrażliwego, 10-letniego chłopca, który na zakurzonej strychu przy ulicy króla Stanisława Leszczyńskiego kreował własny teatr wojny – z wyobraźni, wycinanek i tektury.

Dziecinnej pobudliwości, pierwotnej łatwości złudzenia wystarczały rysunki Leopolda Gottlieba, kalendarze N.K.N.u, wiersze Mączki, pocztówki, melodia „Rozmarynu”

8 Na tym spotkaniu byli także obecni Bolesław Wieniawa-Długoszowski, Wacław Sieroszewski, Andrzej Strug i January Grzędziński. Zob. A. Sieroszewski, *Wacława Sieroszewskiego żywot niespokojny*, z rękopisu wydał, oprac. i uzupełnił A.Z. Makowiecki, Iskry, Warszawa 2015, s. 233.

9 J. Kaden-Bandrowski, *Wspomnienie. Leopold Gottlieb – malarz I Brygady Legionów*, [w:] *Legjony Polskie. 22 litografie barwne Leopolda Gottlieba – żołnierza I Brygady Legionów Polskich*, Warszawa 1936. Reprint Grafika, Warszawa 2017, *Słowo wstępne*: I. Kossowska, s. 3. Tam również: J. Kleczyński, *Synteza twórczości Leopolda Gottlieba*.

10 *Żyd, Polak, legionista 1914–1920*, koncepcja i red. nauk. A. Tanikowski, Muzeum Historii Żydów Polskich, Warszawa 2014, s. 134, 148; A. Tanikowski, *Wizerunki człowieczeństwa. Rytuaty powszedniości. Leopold Gottlieb i jego dzieło*, Universitas, Kraków 2011.

znaczki, które przypinano podczas niedzielnych zbiórek, aby w moim papierowym teatrze żyła cała Polska, patetyczna (...) ¹¹.

Żywa galeria wojskowa namalowana przez Gottlieba wryła się na długo w pamięć, mówiła wprost do młodzieńca.

Umiałem po imieniu, nazwisku i przydomku każdego z portretowanych. Jeszcze dziś patrzę na mnie oczami nastającymi wprost, poruszają się w miękkich, szybkich liniach ołówka rozcierającego się na papierze, mają gesty, pozy i wejrzenia, jakie przybierali wobec chłopca, rozpętującego odwieczną i wspaniałą narkozę snu na jawie ¹².

Toponimia oddalonych terenów walk brzmiała jak magiczne zaklęcie, zawierała w sobie swoistą scenografię, nieco abstrakcyjną, egzotyczną. „Marmaros-Sziget, Ruszt i Magdeburg nosiły w sobie dokładnie ten sam patos, co więzienie bazylikańskie, co Sybir, na którym cierpiał biały Anhelli”. Partie dialogowe tego „teatru” pochodziły z komunikatów.

I stenogram procesu legionistów, drukowany w „Wiek Nowym” gdzie ktoś pytał, ktoś odpowiadał – był dramatem, który rozgrywali moi rysowani aktorzy. Stawali oni tam znówu, tymi gorącymi oczami, przed obliczem przemocy i podłości, mówili głosem niezłomnej dumy, płonęli ogniem, który palił się pod blaszanym dachem strychu ¹³.

Nastrój, jaki panował po nadejściu Niepodległości, wskrzesił syn jednego z pierwszych legionistów, osierocony w sierpniu 1915 roku.

Ach, ten rok osiemnasty! Ta jesień tego roku! Ta pasja zamalowywania czarnych orłów cesarskich na żółtych skrzynkach pocztowych i na tablicach urzędów! I te białe orzełki, które z dnia na dzień rozkwitły dookoła jak astry! Niepodległość jest jednak słowem magicznym: ludzie zaczęli inaczej się ruszać, inaczej patrzeć na wszystko, przyjeżdżać, odjeżdżać, działać – pełni nagle nowej energii i nowych pomysłów, pełni blasku w oczach ¹⁴.

¹¹ T. Terlecki, *Z innego brzegu...*, op. cit.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. Żuławski, *Z domu. Czas odzyskany. Przydługa teraźniejszość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2016, s. 195.

Ale to nie wszędzie. Inaczej było we Lwowie, gdzie dorastająca panienka Izydora Dąmbska, później wybitny filozof, skreśliła wierszyk *Rozczarowanie wolności*¹⁵; dla nastolatka z domu przy Leszczyńskiego tekturowy teatr oparty na grafice Gottlieba przemienił się w codzienną, dotykalmą rzeczywistość.

Lwowski listopad 1918. W nocy po rozbrajaniu Austriaków w Krakowie 31 października 1918 roku ukraińskie oddziały wkroczyły do lwiego grodu i wczesnym rankiem 1 listopada zajęły miasto. Nadeszły dni, gdy „zagasała pamięć o słońcu, jak o innym życiu”. „I z ciała nie schodził dojmujący chłód egzaltacji, przez wiele dni nie ustępowało uczucie wydrążenia od wewnątrz. Ten lwowski listopad był godny warszawskiego listopada. I noce tamte, w r. 1918, miały pamiętmą wzniosłość polską »nocy listopadowej«”¹⁶. Trzynastoletni już chłopiec, ani batiar, ani orlątko, zapamiętał wygląd paru ulic nieopodal Dworca Głównego.

Z dołu ul. Gródeckiej, z za garbu, który ona tworzy między ul. Bema a kościołem św. Elżbiety, świstały kule. Linie gwizdu szeleściły nad głową sprężyste, nieskazitelnie proste, jak druty, jak struny. (...) Po drugiej stronie, na ul. Leona Sapiehy codzienność mieszała się z patosem. Niektóre sklepy były otwarte. Okna w aptece Łazowskiego¹⁷ nie miały szyb i ze strzaskanych, szklanych szyldów patroszyły się złote, olbrzymie litery na pół człowieka¹⁸.

Z terenu przy politechnice „było najbliżej do linii ognia, tu najmocniej słyhać było stukot strzałów, arytmiczny, niezgrany, powikłany (...). Tutaj, te strzały z ogrodu Pojezuickiego, z ulicy Kraszewskiego, z odcinka poczty wracały przeciągłym echem ciszy”¹⁹.

Z przeżyć osobistych „metamorfoza szkoły była ze wszystkiego najbardziej przejmująca”²⁰, tam starszy (16-letni) brat trzymał wartę u wejścia wraz „z jednorękim lejtnantem w polowej miękkiej czapce austriackiego oficera”. Wiatr wiał „nawet przez salę gimnastyczną (...) przez drzwi otwarte na oścież,

15 B. Judkowiak, Referat wygłoszony na sesji.

16 T. Terlecki, *Z innego brzegu...*, op. cit.

17 Pod nr 21 ulicy Leona Sapiehy funkcjonowała apteka Edwarda Brücknera. Pod nr 2 mieszkał aptekarz W. Popiel, a pod nr 53 – aptekarz B. Hahn, *Księga adresowa król. stoł. miasta Lwowa*, 1916.

18 T. Terlecki, *Z innego brzegu...*, op. cit.

19 Ibidem.

20 Szkoła im. Stanisława Konarskiego przy ulicy Leona Sapiehy. W latach 1915–1922 T. Terlecki uczęszczał tam do IV klasy, zaś w roku 1918 był od dwu lat uczniem szkoły im. Stefana Batorego nr 3.

przez które ciągało się po ziemi paki z amunicją i werndle, karabiniska stare, olbrzymie, ciężkie nad siłę dzieciennych ramion”. Trzynastolatek pobiegł znanymi korytarzami, „pełnymi innego ruchu”, zaglądał do izb, „w których ludzie coś pisali, mówili, opatrywali rannych, stożyli pod sufit paki”. Te scenki urwały pewną łączność kulturową, zrodziły nienawiść, przedtem skierowaną tylko na Moskali i Niemców, przyszło bowiem uznać „język twardszy i inny, niż swój, ale nie obcy i zły jak niemczyzna, (...) za obcy i zły”. W tym samym gmachu dziecko jeszcze nie tak dawno czytało i mówiło wiersze po rusku „bez wewnętrznego sprzeciwu”. Teraz zaś „zapomniałem tego języka w tych dniach, jakbym go nigdy nie umiał”²¹. Wrogość dawała się wyładować „w natrętnej gotowości do usług, w ruchliwości nóg”. Za dnia nieustannie pędził zygzakowatą trasą „po tej ojczyźnie ścieśnionej do kilkunastu najbardziej znajomych ulic, doświadczanej z bliska i całym sobą, jak się doświadczają ciała i życia” – między szkołą Konarskiego, szkołą Sienkiewicza²², politechniką, ul. 29 Listopada i dworcem kolejowym. Sam nie walcząc, ocierał się o punkty newralgiczne.

W tych reminiscencjach przeważa poniekąd tło akustyczne oraz lejtmotyw: szum wiatru, milczenie i śmierć.

Ale najbardziej przejmująco szumiał ten patetyczny wiatr, grał najwyższym tonem w drzewach politechniki. (...) Tu leżeli ranni, w suterynie czekali na pochowanie umarłych, nad umarłymi wyrastały żółte, nagie wzgórciki, które miały się zazielenić dopiero na wiosnę. (...) W szeregach kopczyków robiło się gęściej²³.

Nieodstępnie grasowała Kostucha-kosiarka.

Spotkałem śmierć oczami w oczy dopiero tam, wśród muzycznych drzew wokół politechniki, gdy miałem trzynaście lat. Chodziła wśród pni, słuchała, jak grają korony, pochylała się ku ziemi, podejmowała z mogiłek żółte ścięte chłodem grudki i rozcierała je w przejrzystych palcach²⁴.

21 T. Terlecki, *Z innego brzegu...*, op. cit.

22 W szkole im. Henryka Sienkiewicza przy ulicy Polnej w nocy z 31 października na 1 listopada grupa oficerów i podoficerów stawiała pierwszy opór i dała hasło do walki.

23 T. Terlecki, *Z innego brzegu...*, op. cit.

24 Ibidem.

Obraz jakby wzięty z Grottgera i podłożony do muzyki. „Z przespiegów ciekawości” młody człowiek zaglądał:

Na cmentarz wśród drzew, grających jak organy, szumiących jak pióropusze. Śmierć tam była ciągle. W ciemnawej suterynie od strony ruskiego gimnazjum zawsze ktoś leżał w świeżo oheblowanej trumnie, i ponad drewniany skraj wystawały pantofle z tektury i czarnego papieru, które najdotkliwiej raniły moją wrażliwość, jakbym wątpił, jakbym się bał, że nie wytrzymają tej drogi od życia do nieżyca²⁵.

Wstrząśnięty pojął, że śmierć to:

Jest rzeczywistość ostateczna, najbardziej niepojęta i nieludzka. I jeszcze to pojąłem, że można o niej nie tylko mówić, jak aktorzy w moim teatrze, ale nawet nie mówiąc, wziąć ją, spotkać ją nieludzką z otwartymi oczami i nie zdradzić nigdy, czy się doznało lęku²⁶.

Lwowska noc listopadowa zostawiła długotrwały ślad w świadomości i usposobieniu chłopca: „Od tej śmiertelnej jesieni przestałem się bawić w papierowy teatr”.

Trzytygodniowej wojnie położyła koniec akcja odsieczowa ppłk. Michała Karaszewicza-Tokarzewskiego i załogi lwowskiej brygadiera Czesława Mączyńskiego. Gdy w nocy z 21 na 22 listopada wycofały się ukraińskie oddziały, Polacy jeszcze przed świtem pozajmowali główne punkty miasta, dochodziło do wymiany ognia z maruderami. Przebieg dnia oswobodzenia Lwowa da się prześledzić niemal godzinę po godzinie. W piątek 22 listopada o godz. 3.20 oddział por. Romana Abrahama zajął plac Św. Ducha i Rynek; ok. godz. 5 Abraham i chor. Józef Mazanowski wywiesili polską flagę na wieży ratusza²⁷. O godzinie 5.30 – pisze Czesław Mączyński – na Łyczakowie „wyskakiwali ludzie z pościeli (dosłownie), by ujrzeć radosną jawę, czy senne złudzenie”.

25 Ibidem. Ekshumację drugiego zbiorowego grobu na politechnice przeprowadzono 24 kwietnia, ostatniego zaś dn. 10 maja 1919 r. Zob. A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Universitas, Kraków 2012, s. 24 i 25.

26 T. Terlecki, *Z innego brzegu...*, op. cit.

27 Faktografia na podstawie: A. Biedrzycka, op. cit. Por. Ch. Mick, *Lemberg, Lwów, Lviv. Violence and Ethnicity in a Contested City*, Indiana 2016. Tam o lwowskim pogromie s. 159–175 – autor uwzględnia racje państwowotwórcze Ukraińców. Zob. W. Hagen, *Anti-Jewish Violence in Poland. 1914–1920*, Cambridge 2018. Tam rozdział *Military pogroms in Przemyśl and Lwów/L'viv/Lemberik*, s. 148–212 i statystyka s. 156, 162–163. Badacz opiera się w dużej mierze na świadectwach utrwalonych w zapisach archiwalnych, odczytuje sprawę polskiego antysemityzmu poniekąd w kategoriach karnawału i rytualizacji.

Radosne oblicza tłómaczyły braki ich garderoby, choć mróz siarczysty, 8 stopniowy, schwyił tej nocy. Szał radości, niedającej się opisać, ogarnął wszystkich mieszkańców Lwowa. Tu znajoma niewiasta (żona profesora uniwersytetu) pędzi w szlafroku i mesztach jedynie przez kilka ulic miasta, by – jak objaśniała później – „uwiadomić mamę, że Lwów nasz”, tam starzec – powstaniec, trzymający straż przy bramie – wedle nowego ukraińskiego przepisu – z niedowierzaniem przeciera wprzód oczy, miast witać rodzonego syna, do rąk mu się rzucającego, ówdzie właściciel kamienicy w pełnym negliżu stroi wprzód dom swój w sztandar narodowy²⁸.

Przed godziną 6 na Dworzec Główny dotarł polski pociąg sanitarny. Do godz. 8 cały Lwów był w rękach polskich²⁹. Radość Lwowian Mączyński określa jako „rozszałałą – nie liczącą się z żadną świadomością”; „Z radości stracili świadomość i panowanie nad czynami swymi”. Dalej relacjonuje:

Szybko za to przybrał Lwów barwy narodowe. Powiał nad nim taki las chorągwi i proporców, jakiego nie zanotowały chyba kroniki dziejów jego. Przystroił się w nie momentalnie, by godnie przyjąć z upragnieniem i tęsknotą trzytygodniową oczekiwane wojsko polskie³⁰.

Wydał do mieszkańców triumfującą odezwę.

Rodacy! Lwów w naszych rękach. (...) Dziki najazd ukraiński na stolicę kraju został po bohaterskich i krwawych walkach odparty. Drogą a obfitą krwią polską okupił Lwów swą wolność, krwawiąc się trzy tygodnie wśród strasznych warunków walcząc z wrogiem wolnym od poczucia wszelkiej odpowiedzialności. Dzięki mężnej postawie całej ludności miasta, dzięki jego bohaterskim obrońcom, dzięki wreszcie wytrwałości i cierpliwości, z jaką polska ludność miasta znosiła terror i głód – Lwów pozbył się najeźdźców i dał wspaniały wobec całego świata dowód, że był, jest i zawsze pozostać musi polskim miastem. (...) Wam mieszkańcy miasta Lwowa przypada historyczna zasługa obrony swego grodu. Wam winna dziś cała Polska głęboką cześć, wdzięczność i podziękę za Wasze bohaterstwo, za bezprzykładne poświęcenia i trudy. Okażcie do końca wielkość ducha. – Karność i porządek niech zapanują w zwycięskim mieście. Spokojna ludność ruska niesolidaryzująca się czynnie z aktem terrorystów ukraińskich

28 Cz. Mączyński, *Boje lwowskie. Cz. 1. Oswobodzenie Lwowa (1–24 listopada 1918 r.)*, nakł. Spółki Wydawniczej Rzeczpospolita, Warszawa 1921, s. 330–331. Pisownia jak w oryginale.

29 A. Biedrzycka, op. cit., s. 1.

30 Cz. Mączyński, op. cit.

może liczyć na pełne uszanowanie swych praw, zgodnie z tradycją, cechującą od początku naszą historię³¹.

Tego samego poranka, ok. godziny 9, rozpoczęło się rabowanie i podpalenie sklepów i domostw w dzielnicy żydowskiej. Trwało to trzy dni. Tymczasem miasto świętowało. Pisze Mączyński:

Defilowały więc wszerek i wzdłuż Lwowa oddziały wszystkie od kompanii piechotnych, przez oddziały minerów, saperów, granatników i „pancerników”, wraz z wszystkimi bateriami aż po kolumny taborowe. (...) Wszystkie witano radośnie, entuzjastycznie i z podziwem. Całowano i rzucano się na szyję żołnierzom, całowano konie i wozy, witano uściskiem armaty polskie. Nawet auto z wymalowanym godłem państwowym musiało przyjąć całus niewieści, gdy chwilę jeno wolno stało. „Polskość” Lwowa okazała się chyba najdobitniej w onych frenetycznych, godzinami trwających oklaskach i wiwatach, z jakimi witano polskich ułanów, tych z odsieczy i szwadrony „dzieci lwowskich”³².

Po południu pojawiła się delegacja żydowska. Na jej żądanie gen. Bolesław Roja obiecał „natychmiastowe wprowadzenie sądów doraźnych i powstrzymania rabunków” i udzielił Mączyńskiemu odpowiednich zleceń dla zapewnienia ochrony ludności żydowskiej. Obietnicy nie dotrzymano. Prezydentowi miasta zwrócono uwagę, „iż pod jego okiem, w Rynku, rozbija się i rabuje sklepy żydowskie”³³.

W sobotę 23 listopada powołano Komendę Wojskową i na miejsce austriackiej żandarmerii sformowano Straż Bezpieczeństwa. Ale – jak wynika z raportu:

Nadal, bez przerwy, trwały rabunki w jasny dzień, w oczach publiczności, i to nie tylko w samej dzielnicy żydowskiej, z której ciągle słychać było salwy karabinowe, ale nawet i w centrum miasta, gdzie np. w sobotę [23 listopada – przyp. N.T.T.] o godz. pół do 1 splądrowano sklep biżuterii Zippera w Rynku. Splądrowano również sklep Gabriela Starcka, wychrzczonego Żyda, na pl. Akademickim, Staubera na pl. Mariackim, jako też wszystkie sklepy żydowskie przy ul. Karola Ludwika – nie mówiąc naturalnie o dzielnicy żydowskiej, w której w ogóle nie ma sklepu żydowskiego nie splądrowanego. (...) Kawiarnię „Abbazia”

31 *Pobudka* [organ Wojska Polskiego we Lwowie, pod redakcją Jana Szaroty]. Dodatek nadzwyczajny do nr 17, s. 1; A. Biedrzycka, op. cit., s. 1.

32 Cz. Mączyński, op. cit.

33 „Nowy Dziennik” 1939, s. 1; A. Biedrzycka, op. cit., s. 2.

[swego czasu ulubione miejsce spotkań aktorów z teatru Gimpla – przyp. N.T.T.] przy ulicy Karola Ludwika ogołocono w zupełności, rozbito szybę wystawową i wyniesiono dosłownie całe urządzenie. Pozostały piec rozbito i zniszczono. Z kawiarni „New York”, naprzeciw Teatru Miejskiego, wyniesiono płyty marmurowe ze stolików i na trotuarze rozbito³⁴.

Kolejna odezwa Mączyńskiego *Do Żydów we Lwowie* brzmiała raczej jako nagana, pouczanie, lub wręcz oskarżenie.

W ciągu trzech tygodni walki o Lwów znaczny odłam ludności żydowskiej nie tylko nie zachował neutralności w stosunku do wojska polskiego, ale niejednokrotnie z bronią w rękę stawiał opór, a także w zdradziecki sposób starał się zatrzymać zwycięski pochód naszych wojsk. Zostały ustalone wypadki strzelania z zasadki do naszych żołnierzy, zlewania ich wrzącym ukropem i rzucając na patrole siekierami itp. Komenda wojska polskiego wstrzymuje naturalny odruch ludności polskiej i wojska. Wszyscy obywatele bez różnicy wyznania zostali wzięci pod ochronę prawa. Zostało w tym względzie wydane rozporządzenie o sądach i karach doraźnych. Niemniej na ogóle ludności żydowskiej ciąży poważny obowiązek powściągnięcia części swoich współwyznawców, która w dalszym ciągu nie przestaje działać tak, jakby chciała ściągnąć nieobliczalną katastrofę na ogół ludności żydowskiej. Komenda wojsk polskich liczy, że ludność żydowska m. Lwowa przede wszystkim we własnym interesie wstrzyma swoich współwyznawców od objawów nienawiści do rządów polskich i że poprawnym, lojalnym zachowaniem się umożliwi władzom i reszcie ludności wprowadzenie i utrzymanie ładu, opartego na prawie³⁵.

Mimo wprowadzenia godziny policyjnej, mimo zakazu opuszczenia koszarów, mimo silnych patroli krążących po ulicach, w nocy z soboty na niedzielę podpalono synagogę postępową na Starym Rynku. Nazajutrz, w niedzielę 2 listopada, gen. Roja zarządził konfiskatę odezwy Mączyńskiego *Do Żydów*, gdyż mogła podburzyć ludność i przyczynić się do dalszych rabunków w dzielnicy żydowskiej. Spalono Torę. Wedle ówczesnych obliczeń spalono ponad 50 budynków, wraz z starą synagogą na ulicy Bóźnicznej i synagogą chasydzką na rogu pl. św. Teodora i ul. Węglanej, i co najmniej 3729 mieszkań, sklepów i warsztatów obrabowano. Zginęły „prawdopodobnie” 73 osoby, komisja rządowa oceniła liczbę zamordowanych na ponad 150 osób, a ciężko ranne zostały 372 osoby³⁶.

34 Ibidem.

35 A. Insler, *Legendsy i fakty*, Nowa Druk. Lwowska, Lwów 1937, s. 86; A. Biedrzycka, op. cit., s. 2.

36 C. Mick, op. cit., s. 173.

Wnet prysła euforia mieszkańców „oswobodzonego” grodu. Nazajutrz po „opanowaniu sytuacji w dzielnicy żydowskiej”, w poniedziałek 25 listopada, na północ, wschód i południe od miasta wciąż zdarzały się potyczki patroli polskich i ukraińskich, a te nie ustawały, kiedy ofiary pogromu pochowano na cmentarzu żydowskim 28 listopada. Wciąż trwały, gdy w sobotę 30 listopada Teatr Wodewilowy wznowił działalność rozrywkową, a w ślad za tym w Teatrze Wielkim szedł krótki sezon sztuk o patriotycznym nastawieniu, zaczynając od *Obrony Częstochowy* dnia 1 grudnia, przy którym zespół teatralny odśpiewał mazurka Dąbrowskiego i *Rotę*, zaś dnia 3 grudnia dano przedstawienie *Krakowiaków i Górali*. Niebawem można było czytać w prasie gorzką wypowiedź Andrzeja Struga: „Dziś dopiero dowiedziałem się ze źródła, któremu ufam, że we Lwowie pogrzebano dotychczas 960 ofiar pogromu”³⁷. Tego samego dnia, 6 grudnia, *Piosenki ułańskie* Bunikiewicza szły w Teatrze Wielkim. W następny poniedziałek, 9 grudnia, odbył się ogólnopolski żydowski „Dzień Żałoby”³⁸. Mimo że wkrótce – bo od 13 grudnia – Ukraińcy rozpoczęli bardziej systematyczny ostrzał Lwowa, w Salonie Sztuki Współczesnej w Zachęcie doszło 15 grudnia do wernisażu Wystawy Gwiazdkowej, a trzy dni później, 18 grudnia, można było obejrzeć spektakl *Kościuszkę pod Racławicami* Władysława Ludwika Anczyca w Teatrze Wielkim. Zwłaszcza w okresie świątecznym szturm stawał się coraz bardziej zażarty, gdyż zarówno w Boże Narodzenie, jak i pierwszego stycznia granaty uderzały przed katedrą i w inne świątynie. Po Nowym Roku, gdy zaczął szerzyć się tyfus plamisty, nie było prawie dnia bez ostrzału ciężkiej artylerii, padających z samolotów bomb, pocisków, szrapneli i granatów. Dnia 13 stycznia Gabriela Zapolska pisała:

Żyje się z minuty na minutę. Szrapnele latają jak motyle wpadając do mieszkań, zabijają ludzi naokoło, na ulicy, w mieszkaniach. Bez ustanku wałęsają po 24 godziny z rzędu – umieramy z grozy, trwogi. (...) Odciepli wodę, elektrykę, nie ma nafty, świec, drzę w ciemnicy czekając śmierci. Głód zupełny, żyję kartoflami z solą. Kilo ryżu 90 koron – i to nie ma. (...) Doktorów nie ma, lekarstw także. Piekło – obłęd chwyta. (...) Pisać nie wolno prawdy. (...) Daj Pan znać do „[Nowej – przyp. N.T.T.] Reformy” – niech napiszą prawdę. W brudzie, ciemności, smrodzie, bez opahu, światła, bez żywności, wody..., a wysłana do Lwowa pomoc „do nas nie dochodzi i tonie tam, gdzie nie powinna”³⁹.

37 A. Strug, *Lwowski pogrom*, „Robotnik” nr 335, 6 XII 1918.

38 A. Biedrzycka, op. cit., s. 6.

39 List G. Zapolskiej do Stanisława Janowskiego z 13 I [1919], [w:] *Listy Gabrieli Zapolskiej*, t. 2, oprac. S. Linowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970, s. 671–672.

W lutym wciąż pogarszała się sytuacja.

Zmagamy się z hordą szatanów. Każda chwila niesie możliwą śmierć. (...). Zbójcy, nie wiedzieli, co to jest wszystko, głód, chłód, nędza, ciemnica, pożary nie gaszone, bo wody nie ma – dają nam ze studzien po odrobinie błota⁴⁰.

W innym liście narzeka na braki i na drożyznę.

Elektrownia spalona. Żyjemy w ciemności, bo nafty nie ma i świec. Gwizd, łomot latających szrapneli straszny. Wpadają do domów, zabijają wokoło, po ulicach ludzie padają, księża przy ołtarzach, chorzy w szpitalach. Każda minuta niepewna. Leżymy nocą w ciemnościach, modląc się i czekając śmierć⁴¹.

Pisarka błagała o przysyłanie cukru, makaronu, świec, mleka kondensowanego, ryżu.

Rozpamiętując po dziesięciu latach półroczne obłączenie głodującego i krwawiącego miasta, Józef Wittlin stwierdził, że z ówczesnej perspektywy wielka wojna wydawała się „sielankowa” w swojej monstrualnej, zbrodniczej prostocie⁴². Natomiast „domowa wojna polsko-ukraińska, wraz z pogromem Żydów we Lwowie, na każdym kroku stawiała mnie wobec tragicznych dylematów, na które ani w sumieniu, ani w rozsądku nie znajdowałem odpowiedzi”. Wynik walki o Lwów mocno go obchodził, ale – pytał – „Czyż mogłem potem wobec upragnionego przeze mnie zwycięstwa polskiego zamknąć oczy na trzydniowy pogrom Żydów?”. Miał uznanie dla walczących kobiet i dzieci.

Te dzieci, te kobiety, ci wczoraj jeszcze znużeni walką żołnierze armii austriackiej – nagle zapomnieli o piekle czteroletnich doświadczeń, po prostu unieważnili tamte trudy i doświadczenia, żeby arcyświadomie walczyć o swój Lwów. I walczyli, i umierali po obu stronach, te dzieci Lwowa, ci wolontariusze wielkiej i własnej namiętności. Konduktorki tramwajowe w jednym szeregu z uczniami szkół średnich, wypuszczeni z kryminałów zbrodniarze obok profesorów uniwersytetu. Jak to nazwać? Szaleństwem? Awanturą? Wyrachowaniem? Nikt z walczących wówczas nie zastanawiał się nad różnicami klasowymi ani nad tym, kto w razie zwycięstwa będzie ciągnął zyski z ich przelanej krwi.

40 List G. Zapolskiej do S. Janowskiego z 7 II 1919, *ibidem*.

41 List G. Zapolskiej do Olgi Staweckiej z [II ?] 1919, *ibidem*, s. 673.

42 J. Wittlin, *Wspomnienia byłego pacyfisty*, „Wiadomości Literackie” 1930, nr 1 (314); przedr.: *Orfeusz w piekle XX wieku*, Instytut Literacki, Paryż 1963, s. 73.

Nie było wówczas mowy o żadnych królach ani o bankierach i fabrykantach, w których interesie leżą pono wszystkie wojny. Stwierdzam najuczciwiej, że ujrzałem wówczas na własne oczy żywy przykład wielkiego zaślepienia miłosnego, zwanego patriotyzmem⁴³.

Sytuacja okazała się dla niego nie do wytrzymania. W duchowej ucieczce od rzeczywistości, z którą w żaden sposób nie mógł się pogodzić, „poezja – jak pisał – była mi jedynym ratunkiem przed rozpaczą. Mogę bez przesady wyznać, że oszalałbym wówczas, gdybym nie doznał łaski poezji”. „Ulegając wewnętrznym nakazom” prowadził warsztat osobiwy. Hymny rodziły się, gdy wychodził na długie wędrówki po nocnych peryferiach Lwowa, pół śpiewając, pół deklamując⁴⁴, powstawały po cieniach i ciemnościach w takt do jego kroku. *Hymny* Wittlina jawią się jako bezpośredni wytwór toczącej się wojny, rodzą się w trakcie marszu, do rytmu spacerowicza, zapisują dookolny świat i własny stan wewnętrzny. Składają się na monodramat udręczonej świadomości, do którego wtargają się inne głosy – czy odgłosy (w *Zapowiedzi dnia jutrzejszego* słyhać miauczenie kotka). Współbrzmiewa w nim całe pudło rezonansowe: „Jeszcze jest we mnie krzyk ginących bataljonów”, dołącza lament chóralny, poprzerywany wybuchami czy strzałami. Oddaje obraz dźwiękowy oblężenia poprzez „estetykę krzyku” – dysonansowe zespolenie rytmu spaceru, retorycznych anafor, muzycznych refrenów, rozkrzyczanego oburzenia, ostro napiętych nerwów. O tych miesiącach włóczęgi po pękatym bruku nieoświetlonych dzielnic Wittlin potem stwierdził: „Nigdy nie pisałem wierszy tak pełnych dosłownej autentyczności jak w owych dniach trwogi przed śmiercią i grzebania wrogów”, a „W tym najkonkretniejszym z światów: w świecie wyobraźni, znalazłem swoją prawdę, swój dom, swoją ojczyznę”.

Przez tenże okres Łyczaków niejednokrotnie znalazł się pod ogniem artylerijskim. Znowu to Gabriela Zapolska, zamieszkała w bliskim sąsiedztwie poety przy ulicy Gołąba, bocznej do wittlinowskiej Opata Hoffmana, daje graficzną relację z domowego frontu: „Ach! gdyby trochę ciszy! Na ulicę, na której mieszkam, padło 18 pocisków – na ogród K[limowicza] jednego dnia⁴⁵. A wybuch był sąd ostateczny⁴⁶. Dnia 11 kwietnia był ostrzał górnego Łyczakowa. W Wielki Piątek

43 Ibidem.

44 Wspomina Kazimierz Wierzyński, że w tamtych latach Wittlin: „Zwierzał mi się, że ma pełne fantazji zamiary, aby wskrzesić zwyczaj trubadurów i recytować swoje wiersze przy muzyce”. Ibidem, s. 74.

45 Wedle *Księgi adresowej król. stoł. miasta Lwowa* z 1916 r. ogrodnik Teodor Klimowicz mieszkał w pobliżu, przy ulicy Piekarskiej 63, a handlem nasionami zajmowali się Antoni i Syn Klimowicz przy placu Halickim 4.

46 List G. Zapolskiej do S. Janowskiego z 30 III [1919], [w:] *Listy Gabrieli Zapolskiej...*, s. 674.

pisarka donosiła: „Tu sytuacja jednakowa. Kiedyś w ciągu jednego dnia (przedwczoraj) padło 1000 pocisków. Ile trupów, ile rannych!”⁴⁷. W sobotę 19 kwietnia, gdy rozpoczęła się polska „ofensywa wielkanocna”, granat padł na zakonny klasztor przy ulicy Kurkowej na Łyczakowie.

Zapewnia Wittlin: „treść” tych wierszy czerpał „ściśle z rzeczywistości”, w ten sposób zaistniały *Hymn nienawiści*, *Kołysanka*, *Trwoga przed śmiercią*, *Hymn o łyżce zupy*, *Tęsknota za przyjacielem*. Szczegółowo opisał genezę jednego z hymnów. „Był to poniedziałek wielkanocny [21 kwietnia – przyp. N.T.T.], po okrutnej zimie pierwsze powiewy wiosenne roznosiły trupa woń”. Wraz z kolegą szkolnym, poetą Janem Sturem, zostali przez polski patrol „zarekwirowani” i zaprowadzeni za roгатki do grzebania ukraińskich trupów. Tego wieczoru:

Wracaliśmy pełni żalu i gniewu, i upokorzenia. Pamiętam te łzy, co staczały się po brodzie mego towarzysza, już dziś pochowanego w tej samej lwowskiej ziemi, gdy z pięściami zaciśniętymi ku niebu wygrażał: „Kochać! Kochać”! Następnego dnia napisałem hymn *Grzebanie wroga*⁴⁸.

I świadczy: „Nigdy nie pisałem wierszy tak pełnych dosłownej autentyczności jak w owych dniach trwogi przed śmiercią i grzebania wroga”.

Artyleryjskie ostrzeliwanie Lwowa trwało jeszcze tydzień, znowu padały bomby. Dnia 29 kwietnia wyparto Ukraińców z terenu i uznano, że Lwów został ostatecznie uwolniony od napaści. Sprawa pogromu była wciąż daleko od rozwiązania, trwało składanie zeznań i świadectw. Dopiero pod koniec roku przybyła misja Samuela Stuarta, żeby badać sytuację Żydów polskich⁴⁹. Przeprowadzone w 1919 roku śledztwo nie wykazało przypadków atakowania przez Żydów polskich żołnierzy.

Po latach Wittlin wyznał, iż dopiero podczas „wypadków listopadowych” uświadomił sobie swoją żydowskość, przy tym „nie mogę inaczej traktować żydostwa, niż jako podwalinę i przygotowanie Chrystianizmu”⁵⁰. W podobnym duchu wyrażał się potomek rodu żydowskich bankierów. Gdy wróciwszy do Lwowa w 1918 roku, Artur Lilien chciał pierwszym odruchem zgłosić się do Wojska Polskiego, zobaczył dym unoszący się nad dzielnicą żydowską. Pijani

47 List G. Zapolskiej do S. Janowskiego z 18 IV 1919, ibidem, s. 675.

48 J. Wittlin, op. cit., s. 75.

49 Było to w dniach 2–3 XI 1919 r. Zob. A. Biedrzycka, op. cit., s. 40.

50 List J. Wittlina do ks. Kreuzy z 20 I 1951.

żołdacy wykradali baryłki wódki z szynków, bele tkanin z magazynu. W domu rodzinnym wojskowy patrol straszył jego żonę pistoletem. Później pisał: „W owej chwili coś się ze mną stało. Ojczyzna, o której marzyłem od 28 lat, nagle stała się rzeczywistością i powitała mnie w łunie żydowskich pogromów”⁵¹. Wychowany w atmosferze europejskiej cywilizacji, wyczuł wtedy „potworny wiatr ze wschodu, coś niepojętego, jak z pół azjatyckiego Kiszyniowa – i to w moim własnym, miłym, inteligentnym, uśmiechniętym Lwowie”⁵².

I tak pogrom zostawił wieloletnie ślady na fizjonomii miasta. Zniszczenia jeszcze widniały jesienią 1924 roku, gdy Alfred Döblin zwiedził Lwów. Mówiono mu, że Żydzi nie wtrącili się do polsko-ukraińskich walk, mając przeświadczenie, że tak czy inaczej będzie im źle; to z kolei spowodowało, że obie strony zaczęły siać nienawiść. W dzielnicy żydowskiej zobaczył dzikie, przeraźliwe masy ruin. Elewacje spękane, odłupane, szyby wybite. Domy wypalone, rozwalone, wpadające w ziemię. Domy kratery, domy jak otwarte groby. Pozostały tylko drewniane rudery parterowe⁵³.

Latem, 6 lipca 1924 roku na wieczorze koła Związku Inwalidów Wojennych w sali „Sokoła” 23-letni Jan Kos „mówił towarzyszom o wspólnej niedoli. Zakończył okrzykiem na cześć Rzeczypospolitej Polskiej, po czym zastrzelił się”. Joseph Roth zapisał bulwersujący reportaż z pogrzebu, który odbył się wietrznego i zadeszczonego dnia 10 lipca na Cmentarzu Obrońców Lwowa.

Kondukt tworzyli wszyscy inwalidzi miasta, wszystkie ułamki, wszyscy, którzy kiedyś byli ludźmi: kulawi, ociemniaли, bez rąk, bez nóg, chromi, trzęsący się, bez twarzy, z przestrzelonym kręgosłupem, skrofulicy, stoczeni przez miłość, niewydolni umysłowo, ci, którzy stracili słuch i mowę, ci, którzy stracili pamięć i sami siebie nie poznają oraz wszyscy, dla których schorzeń uczeni nie wynaleźli jeszcze nazwy i którzy ucierpieli przez bohaterstwo.

Tak, ludzie zatrzymywali się, patrzyli i zastygali w bezruchu. Zaczęło padać i chociaż wielu miało ze sobą parasole, nikt nie osłaniał się przed deszczem. Kropiło silniej, zerwał się wiatr, a nad konduktem niosła się granatowa chmura, strzępiasta, masywna i ciężka, i z przodu, tuż przed chłopaczkiem w białej komży, który dzierzył połyskujący matowo

51 A. Lilien-Brzozdowiecki, *Thoughts of a Polish Jew. To Kasiénka from Grandpa*, przeł. M. Lilien-Czarnecka i J. Grun, red. S.R. Kravtsov, Boston 2016, s. 80.

52 Ibidem.

53 A. Döblin, *Reise nach Polen*, 1924. Wersja anglojęzyczna: A. Döblin, *Journey to Poland*, przeł. J. Neugroschel, red. H. Graber, Paragon House, New York 1991, s. 155–156.

metalowy krzyż, wysunęła koniuszek niczym pokieroszowany palec, aby wskazywać kalekom drogę na cmentarz⁵⁴.

W buchalterii strat i zysków LWÓW – kolebka polskiego ruchu wojskowego, płaci podwójnie-potrójnie – nie tylko stosami trupów i kalek. Wobec centralizacji stołecznego miasta Warszawy, na rzecz Niepodległości miasto nad Pełtwią straciło swój tytuł stolicy duchowej i uległo degradacji, kiedy to stało się „ze stolicy prowincji, z siedziby namiestnikowskiej – kresowym miastem wojewódzkim, jednym z wielu, partykularzem”⁵⁵. Straty na niwie kultury zaczęto odczuwać już od roku 1920, gdy zaczęli wyjeżdżać, aby szczęścia i kariery szukać gdzie indziej – Hemar, Staff, Irzykowski, Wasylewski, Parandowski, Makuszyński, Wittlin. Z tym stanem rzeczy gorzko się rozprawiał poeta i krytyk Jan Zahradnik.

Zamarło we Lwowie nawet to, co stanowi duszę wszelkiego społeczeństwa: twórczość ludowa. Wiadomo powszechnie, że batjar lwowski jest urodzonym poetą. Dziś poezja ulicy zamilkła. Ulicznik nasz nie komponuje już rzewnych a soczystych piosenek na aktualne tematy. Skosmopolityzował się. (...) Mieszkamy w mieście, którego nie ma. W mieście, które nie wnosi nic własnego do pracy intelektualnej narodu, nie stwarza żadnego kapitału energii duchowej i inicjatywy i usiłuje żyć na kredyt dawnej świetniejszej przeszłości. To jest oszustwo. W dodatku kredyt już się wyczerpał. To, czego nie zdołały dokonać lata zaborów, inwazja rosyjska, rebelia rusińska, to zrobili sami Polacy: odcięli Lwów od Polski. Od młodego organizmu jej świeżo stającej się kultury⁵⁶.

Wypada w tym miejscu nadmienić, że w percepcji Alfreda Döblina Lwów był wciąż jeszcze (w 1924 roku) najbardziej europejski ze wszystkich miast polskich.

Kilka lat po artykule Jana Zahradnika okazuje się, że niewiele się zmieniło, a raczej pogorszyło, mimo że teatr święcił głośnie sukcesy za czasów Leona Schillera i Wilama Horzycy, a lwowska szkoła filozoficzna i matematyczna cieszyły się renomą poza krajem. Juliusz Kleiner, Leon Chwistek czy Ostap Ortwin nie opuścili swego miasta, dalej też funkcjonował stary „establiszment” literacki.

54 J. Roth, *Kaleki. Pogrzeb polskiego inwalida*, „Frankfurter Zeitung” 23 XI 1924; idem, *Listy z Polski*, przełożyła M. Łukasiewicz, wstęp K. Czyżewski, Wydawnictwo Austeria, Kraków – Budapeszt – Syrakuzy 2018, s. 39–42.

55 T. Terlecki, *Bilans kultury. O Lwowie*, „Miesięcznik Literatury i Sztuki” 1934/1935, nr 3, s. 92–96.

56 J. Zahradnik, *Miasto, którego nie ma*, „Słowo Polskie” 1926, nr 79, s. 4–5; *Lwowskie wiersze Jana Zahradnika*, wybór i oprac. K. Grodziska, nakładem autora, Kraków 2016.

Za to zauważono „notoryczne zjawisko przedwczesnego, masowego wzięcia talentów, nawet dość swoistych, takich jak Włodzimierz Lewik i Karol Dresdner, którzy umilkli po wydaniu jednego zbioru”⁵⁷. Przy tym „To ścieśnienie wydajności duchowej stanowi ciągły impuls do emigracji ku ośrodkom żywotniejszym, co z kolei jeszcze bardziej pogłębia proces jałowienia. (...) We Lwowie, wskutek tej osłabionej ekspansji talenty i indywidualności nieprzeciętne wiotczeją i śniedzieją”⁵⁸. Było nieuniknione, że Warszawa miała się stać centralą nie tylko polityczną. „Źle pojęty centralizm grzeszy tu jawnie przeciw wszelkiej racji: kulturalnej, narodowej, państwowej”⁵⁹.

Bibliografia

- Biedrzycka A., *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Universitas, Kraków 2012.
- Czapska M., *Czas odmieniony*, Instytut Literacki, Paryż 1978.
- Döblin A., *Reise nach Polen*, 1924. Wersja anglojęzyczna: A. Döblin, *Journey to Poland*, przeł. J. Neugroschel, red. H. Graber, Paragon House, New York 1991.
- Gowin S., „Kurier Galicyjski” nr 22 (170) z 30 listopada – 13 grudnia 2012.
- Hagen W., *Anti-Jewish Violence in Poland. 1914–1920*, Cambridge 2018.
- Inslar A., *Legendy i fakty*, Nowa Druk. Lwowska, Lwów 1937.
- Judkowiak B., Referat wygłoszony na sesji.
- Kaden-Bandrowski J., *Wspomnienie. Leopold Gottlieb – malarz I Brygady Legjonów*, [w:] *Legjony Polskie. 22 litografie barwne Leopolda Gottlieba – żołnierza I Brygady Legjonów Polskich*, Warszawa 1936. Reprint Grafika, Warszawa 2017.
- Kleczyński J., *Synteza twórczości Leopolda Gottlieba*, [w:] J. Kaden-Bandrowski, *Wspomnienie. Leopold Gottlieb – malarz I Brygady Legjonów*, [w:] *Legjony Polskie. 22 litografie barwne Leopolda Gottlieba – żołnierza I Brygady Legjonów Polskich*, Warszawa 1936. Reprint Grafika, Warszawa 2017.
- Kossowska I., *Słowo wstępne*, [w:] J. Kaden-Bandrowski, *Wspomnienie. Leopold Gottlieb – malarz I Brygady Legjonów*, [w:] *Legjony Polskie. 22 litografie barwne Leopolda Gottlieba – żołnierza I Brygady Legjonów Polskich*, Warszawa 1936. Reprint Grafika, Warszawa 2017.

⁵⁷ T. Terlecki, *Bilans kultury*, op. cit..

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

- Księga adresowa król. stoł. miasta Lwowa z 1916 r.*
Księga adresowa król. stoł. miasta Lwowa, 1916.
Lilien-Brzozdowiecki A., *Thoughts of a Polish Jew. To Kasieńka from Grandpa*, przeł. M. Lilien-Czarnecka i J. Grun, red. S.R. Kravtsov, Boston 2016.
Listy Gabrieli Zapolskiej, t. 2, oprac. S. Linowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.
Lwowskie wiersze Jana Zahradnika, wybór i oprac. K. Grodziska, nakładem autora, Kraków 2016.
Mączyński Cz., *Boje lwowskie. Cz. 1. Oswobodzenie Lwowa (1–24 listopada 1918 r.)*, nakł. Spółki Wydawniczej Rzeczpospolita, Warszawa 1921.
Mick Ch., *Lemberg, Lwów, Lviv. Violence and Ethnicity in a Contested City*, Indiana 2016.
„Nowy Dziennik” 1939.
Pobudka [organ Wojska Polskiego we Lwowie, pod redakcją Jana Szaroty]. Dodatek nadzwyczajny do nr 17.
Romanowski A., *Złoty sen wolności (o poezji Józefa Mączki)*, wstęp do: J. Mączka, *Starym szlakiem i inne wiersze*, Universitas, Kraków 2009. Kolejne wydania tego tomiku w latach 1932, 1934 i 1938.
Romin S., *Podchorążcy Legionów Polskich, Z notatek legionisty*, z rysunkami L. Gottlieba (dozwolone przez C. i K. Wojenną Kwaterę Prasową), Kraków 1916, Reprint: Grafika, Warszawa 2017.
Roth J., *Kaleki. Pogrzeb polskiego inwalida*, „Frankfurter Zeitung” 23 listopada 1924.
Roth J., *Listy z Polski*, przełożyła M. Łukasiewicz, wstęp K. Czyżewski, Wydawnictwo Austeria, Kraków – Budapeszt – Syrakuzy 2018.
Sieroszewski A., *Wacława Sieroszewskiego żywot niespokojny*, z rękopisu wydał, oprac. i uzupełnił A.Z. Makowiecki, Iskry, Warszawa 2015.
Strug A., *Lwowski pogrom*, „Robotnik” nr 335, 6 grudnia 1918.
Tanikowski A., *Wizerunki człowieczeństwa. Rytuały powszedniości. Leopold Gottlieb i jego dzieło*, Universitas, Kraków 2011.
Terlecki T., *Bilans kultury. O Lwowie*, „Miesięcznik Literatury i Sztuki” 1934/1935, nr 3.
Terlecki T., *Z innego brzegu*, [w:] *Kraj lat dziecinnych*. Książka zbiorowa, red. M. Grydzewski, Londyn 1942. Przedr. idem, *Zaproszenie do podróży*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2006.
Wittlin J., *Wspomnienia byłego pacyfisty*, „Wiadomości Literackie” 1930, nr 1 (314); przedr. *Orfeusz w piekle XX wieku*, Instytut Literacki, Paryż 1963.

Zahradnik J., *Miasto, którego nie ma*, „Słowo Polskie” 1926, nr 79.
Żuławski J., *Z domu. Czas odzyskany. Przydługa terażniejszość*, Państwowy
Instytut Wydawniczy, Warszawa 2016.
Żyd, Polak, legionista 1914–1920, koncepcja i red. nauk. A. Tanikowski, Muzeum
Historii Żydów Polskich, Warszawa 2014.

dr hab. prof. PWSZ Krzysztof Walczak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu
ORCID 0000-0001-7581-2730

Alfons Parczewski i jego wkład w kształtowanie granic niepodległej Polski

Postać Alfonsa Parczewskiego, kaliskiego adwokata, działacza politycznego i społecznego, później zaś profesora Uniwersytetu Warszawskiego i rektora Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, a także jego wieloletnia działalność na rozmaitych polach, od dziesiątków lat stanowią obiekt zainteresowań naukowców i publicystów, będąc niewyczerpanym źródłem inspiracji. Przyczyną tego stanu rzeczy nie jest jedynie sam życiorys prawnika, barwny i wielowątkowy, lecz także obszary jego zainteresowań intelektualnych oraz obszary działań, podejmowanych w ciągu całego życia na kilku płaszczyznach. Był bowiem Parczewski nie tylko uznanym prawnikiem, specjalistą prawa kościelnego i małżeńskiego, lecz także znanym i skutecznym działaczem społecznym, inicjującym działania kilkunastu stowarzyszeń i biorącym żywy udział w ich działalności.

Na przypomnienie w stulecie odzyskania niepodległości przez państwo polskie zasługuje również jego działalność na polu wytyczania granic II Rzeczypospolitej poprzez prowadzenie badań zasięgu języka i kultury polskiej na zachodnich i południowych rubieżach polskich ziem.

Działania na rzecz badań zasięgu języka i kultury polskiej na zachodnich i południowych rubieżach polskich ziem

Problematyką językową, kulturową i etnologiczną interesował się Parczewski właściwie od początku swojej działalności naukowej

i publicystycznej¹. Na szczególną uwagę zasługuje jego praca na rzecz Łużyc, nie tylko polegająca na bliskich kontaktach osobistych z wybitnymi mieszkańcami tego rejonu Prus (jak choćby z Arnosztem Smolerem, Arnosztem Muką i Michałem Hórnikiem), a także z postaciami wspierającymi Łużyczan w ich staraniach o przetrwanie jako narodu (szczególnie bliska Parczewskiemu była osoba Czecha Adolfa Černego, twórcy „Slovanskeho Przehledu”, polonofila i miłośnika Łużyc). Warte wspomnienia są przecież działania Parczewskiego na tym obszarze, polegające m.in. na edycji kalendarzy dolnołużyckich „Pratyja”, wydawanych własnym sumptem kaliszczanina, czy obszernej twórczości historycznej poświęconej Łużycom, pisanej przez Parczewskiego w języku górnołużyckim. Wydaje się, że wieloletnie zainteresowania Łużycami stały się jednym z elementów zainteresowań kaliskiego adwokata problematyką mniejszości narodowych ze szczególnym uwzględnieniem czynników mających wpływ na ich trwanie lub roztapianie się w większościowych społecznościach narodowych. Zmagania Łużyczan z coraz bardziej dominującą niemieczyzną obserwował Parczewski, jak można się domyślać, w kontekście podobnych procesów na polsko-niemieckim pograniczu językowym i kulturowym.

Wszechstronne zainteresowania Parczewskiego skupiały się także między innymi na badaniu zasięgu języka i kultury polskiej na północnych, zachodnich i południowych rubieżach ziem zamieszkałych przez Polaków. Służyły temu zarówno jego wieloletnie zainteresowanie Łużycami, jak i badania związane ze śladami istnienia dawnych plemion słowiańskich nad Odrą i Bałtykiem. Swoje ustalenia zawarł w licznych pracach naukowych i popularnonaukowych, które wykorzystał, włączając się w przygotowanie materiałów wytyczających obszar ziem zamieszkałych przez Polaków, które to opracowania posłużyły jako uzasadnienie polskich starań o sprawiedliwe wytyczenie zachodnich granic odradzającego się kraju.

Innym obszarem, cieszącym się zainteresowaniem Parczewskiego, był Dolny Śląsk, a właściwie jego ludność ewangelicka, mówiąca po polsku. Tu przypomnieć należy współpracę kaliskiego adwokata z pastorem Jerzym Badurą, rezydującym w Sycowie (Polnisch-Wartenberg, później Gross Wartenberg), położonym wówczas na pograniczu polskiego obszaru językowego², i edycję,

1 Przeglądu publikacji A. Parczewskiego poświęconych omawianemu problemowi dokonano na podstawie przygotowywanego drugiego wydania bibliografii E. Andrysiak, *Alfons Parczewski* (w druku).

2 J. Domagała, *Nieznane momenty w działalności pastora Jerzego Badury (Syców 1876–1879 Międzybórz 1883–1911)*, „Śląski. Kwartalnik Historyczny. Sobótka” 1968, R. 23, nr 3, s. 407–431.

finansowaną przez Parczewskiego, „Nowin Szląskich”, wydawanego we Wrocławiu tygodnika polskiego dla ludności ewangelickiej³.

Zainteresowania Alfonsa Parczewskiego polskim obszarem językowym obserwujemy już w 1874 roku, kiedy młody, bo zaledwie dwudziestopięcioletni prawnik ogłasza w „Gazecie Polskiej” artykuł zatytułowany *Podręczce kaszubskie. Przyczynek do dialektologii polskiej*⁴. W kolejnych latach pisze o Towarzystwie Naukowym w Toruniu, tytułując swój artykuł w „Kaliszaninie” *Z kresów zachodnich*⁵, a także o Polakach – ewangelikach w Westfalii⁶. Pisze o obszarach zalewanych przez napływ niemczyzny⁷, jest także aktywny na polu recenzowania publikacji niemieckich i polskich, poświęconych rozszerzaniu się wpływów tej nacji na ziemiach słowiańskich⁸.

Ważnym tematem dla Parczewskiego staje się problem emigracji polskiej z terenu Prus na zachód Niemiec⁹, a także polskość Śląska i Kaszub. W tym przypadku nie ogranicza się do rozważań historycznych, lecz porusza też zagadnienia literatury i etnografii. Pierwszym tego przejawem jest referat wygłoszony w trakcie lwowskiego zjazdu literatów i dziennikarzy polskich *O literaturze ludowej Szląska pruskiego i Łużyc*, opublikowany w Pamiętniku zjazdowym¹⁰. W kolejnych latach ukazały się *Szczątki kaszubskie w prowincyi [!] pomorskiej. Szkic historyczno-etnograficzny*, zadedykowany zmarłej kilka miesięcy wcześniej matce, Aleksandrze Barbarze z Bajerów Parczewskiej, znanej animatorce

3 Eadem, „Nowiny Szląskie” – wrocławski tygodnik polski dla ludności ewangelickiej, styczeń 1884 – czerwiec 1891, ibidem, 1964, R. 19, nr 3–4, s. 302–327.

4 A. Parczewski, *Podręczce kaszubskie. Przyczynek do dialektologii polskiej*, „Gazeta Polska” 1874, nr 19.

5 Idem, *Z kresów zachodnich*, „Kaliszanin” 1879, nr 11, s. 48.

6 Idem, *Polacy – ewangelicy w Westfalii*, „Tygodnik Ilustrowany” 1883, nr 4, s. 61.

7 Idem, *Niemiecki wylew na Dolnym Śląsku*, [w:] *Na pomoc! Wydawnictwo zbiorowe na korzyść powoźdżian*, Warszawa 1884, s. 23; Idem, *Giermanizacja [!] powiatu Oławskiego [na Śląsku]*, „Wisła” 1890, t. 4, s. 751–758.

8 Tu recenzje książek: K. Weinhold, *Die Verbreitung und die Herkunft der Deutschen in Schlesien*, Sztuttgart 1887; H. Adamy, *Die schlesischen Ortsnamen, ihre Entstehung und Bedeutung. Ein Bild aus der Vorzeit*, Wrocław 1887; A.J. Parczewski, „Wisła” 1888, t. 2, s. 415–419; W. Zieliński, *Śląsk (Pruski) słowem i ołówkiem na podstawie najnowszych źródeł przedstawiony*, Wydawnictwo Przeglądu Tygodniowego, Warszawa 1889; A.J. Parczewski, „Wisła” 1889, t. 3, s. 408–411; polemika: ibidem, s. 907–910; [J. Łęgowski] Nadmorski, *Ludność polska w Prusach Zachodnich, jej rozwój i rozsiedlenie w bieżącym stuleciu. Z mapą etnograficzną*, „Pamiętnik Fizjograficzny” 1889, t. 9, s. 27–77; A.J. Parczewski, „Wisła” 1890, t. 4, s. 891–893.

9 A. Parczewski, *Emigracja [!] z wschodnich prowincyi [!] i Monarchii Pruskiej*, Lwów 1893. Odb. z: „Przeglądu Emigracyjnego”.

10 Idem, *O literaturze ludowej Szląska Pruskiego i Łużyc*, [w:] *Pamiętnik Zjazdu literatów i dziennikarzy polskich*, t. 1: *Referaty i wnioski*, Lwów 1894, s. 10.

działań społecznych. Ów szkic opublikowany został w „Rocznikach Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego”, a także jako odbitka¹¹.

Udział Parczewskiego w formowaniu granic niepodległej Polski

W 1900 roku A. Parczewski rozpoczął prace nad wytyczeniem granic języka polskiego, jak to zazaczył, „na kresach obszaru etnograficznego polskiego”. Być może inspiracją do tej działalności był jego artykuł *Serbja w Pruskiej po ličenju luda z lěta 1890*, zamieszczony w 1899 roku w „Časopis Maćicy Serbskeje”¹². W każdym razie w roku 1900 kaliski prawnik na III Zjeździe Historyków Polskich w Krakowie przedstawił referat zatytułowany *O zbadaniu granic i liczby ludności polskiej na kresach obszaru etnograficznego polskiego*, który niemal natychmiast stał się przedmiotem zainteresowania polskiej prasy w zaborze pruskim, bowiem został opublikowany w „Dzienniku Poznańskim”, a następnie jako odbitka z tegoż dziennika¹³. Niezależnie od tego tekst Parczewskiego, stanowiący w tym czasie ważny przyczynek do oceny polskiego obszaru ludnościowego i językowego, został opublikowany również w *Pamiętniku III Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie*, wydanym w tymże 1900 roku¹⁴. Tekst ten wywołał bez wątpienia zainteresowanie, skoro wyciąg z referatu w kolejnym roku Parczewski opublikował w czasopiśmie „Lud” pod tytułem *Badanie kresów polskich*¹⁵.

Początek XX wieku przyniósł też zainteresowanie się Parczewskiego problemem wskrzeszenia języka celtyckiego; była to zapewne reminiscencja rozważań nad problemem trwania języków mniejszości narodowych w otoczeniu dominującego języka większości. Kaliski prawnik opublikował na ten temat ważny dokument, zatytułowany *Ein Überblick über die Sprachenkarte Europas und der*

11 Idem, *Szczątki kaszubskie w prowincyi [!] pomorskiej. Szkic historyczno-etnograficzny*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego” 1896, t. 22, s. 145–268. Kilka lat później Parczewski ogłosił także artykuł *Swanty Wid. Żywa nazwa w mowie ludu kaszubskiego*, także opublikowany w „Rocznikach Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego” 1900, t. 27, s. 231–251, i zgodnie z ówczesną praktyką, wydany także w postaci odbitki.

12 A. Parczewski, *Serbja w Pruskiej po ličenju luda z lěta 1890*, „Časopis Maćicy Serbskeje” 1899, t. 52, z. 2, s. 65–88.

13 Idem, *O zbadaniu granic i liczby ludności polskiej na kresach obszaru etnograficznego polskiego. Referat przedstawiony na III Zjeździe Historyków Polskich w Krakowie*, Poznań 1900, [2], ss. 40, odb. z „Dziennika Poznańskiego”. Rec.: A. Černý, „Slovanský přehled” 1901, s. 295–296.

14 Idem, *O zbadaniu granic i liczby ludności polskiej na kresach obszaru etnograficznego polskiego*, [w:] *Pamiętnik III Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie*, t. 1, Kraków 1900, ss. 32. Rec: F.J. Gajsler, „Wisła” 1901, t. 15, s. 381.

15 A. Parczewski, *Badanie kresów polskich*, „Lud” 1901, t. 7, s. 89–90.

Entwurf eines internationalen Friedensvereins zum Schutze der sprachlichen Minderheiten. Dem Panceltic Congress zu Carnarvon. Wydanie Parczewski opatrzył adresem paryskim, lecz tłoczył go w Bytomiu, w drukarni „Katolika”. Niemal jednocześnie ukazała się angielskojęzyczna wersja tegoż druku, tłumaczona z języka niemieckiego¹⁶. Wreszcie w czasopiśmie „Celtia” ukazał się w tymże 1904 roku artykuł Parczewskiego, w którym kaliski prawnik podał projekt zawiązania towarzystwa, mającego na celu wskrzeszenie języka celtyckiego¹⁷. Nic dziwnego, że Zgromadzenie Bardów i Druidów nadało Parczewskiemu godność Barda Walii¹⁸.

Także kolejne lata wykazują aktywność publicystyczną kaliszczanina na polu zabiegów o zachowanie obszaru polskiego żywiołu, przy czym pojawia się kolejna płaszczyzna działań.

Od 1906 roku Alfons Parczewski został posłem do zreformowanej przez cara Mikołaja II Dumy Państwowej, stając się też aktywnym członkiem Koła Polskiego izby niższej parlamentu rosyjskiego. Także w tej roli od razu zaznaczył swoje przekonania, składając w 1906 roku wspólnie z posłem Wiktorem Jarońskim, także członkiem komisji równouprawnienia obywatelskiego Izby Państwowej, memoriał w sprawie ograniczeń Polaków w Królestwie Polskim, uwarunkowanych narodowością i religią¹⁹. Później, podobnie jak innych członków Koła Polskiego, pochłania go obrona guberni chełmskiej przed jej wyłączeniem z terenu Królestwa Polskiego. Walka ta zostaje przegrana dopiero w 1912 roku, a zatem na dwa lata przed wybuchem wojny światowej.

Kolejne działania Alfons Parczewski podejmuje już po opuszczeniu spalonego w sierpniu 1914 roku Kalisza, dokumentując je m.in. *Listem otwartym do przyjaciół Polski w zachodnich państwach koalicji*²⁰, zaś od początku 1918 roku rozpoczyna szeroką akcję na rzecz wytyczenia granic powstającego państwa z korzyścią dla żywiołu polskiego. Ma zatem swój udział w pracy wydanej

16 Idem, *A Survey of the language map of Europe and a sketch of an International Peace Union for the Protection of Linguistic Minorities. Submitted to the Pan-Celtic Congress at Carnarvon*; transl. from the German, Paris 1904, s. 11.

17 Idem, *Society for the revival of the cornish language*, „Celtia. A Pan-Celtic Monthly Magazine” 1904.

18 Fotografia A. Parczewskiego w obrzędowym stroju zachowała się w zbiorach Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

19 *Memorjał [!] posłów Alfonsa Parczewskiego i Wiktora Jarońskiego, członków komisji równouprawnienia obywatelskiego Izby państwowej w sprawie ograniczeń Polaków w Królestwie Polskim, uwarunkowanych narodowością i religią*, „Kaliszanin” 1906, R. 1, nr 34, s. 1, nr 35, s. 1–2.

20 A. Parczewski, *List otwarty do przyjaciół Polski w zachodnich państwach koalicji*, „Kurier Śląski” 1917, R. 9, nr 9.

w wersji niemieckiej i francuskiej *Polen, Entwicklung und gegenwaertigen Zustand* (Bern 1918), *La Pologne, son histoire, son organisation et sa vie* (Lausanne 1918). Żaden ze współpracowników wydawnictwa „La Pologne...” nie jest podpisany na jego kartach, istnieją jednak liczne przekazy, wskazujące na opracowanie przez Parczewskiego rozdziału IX części 4 (dzieje dzielnicy pruskiej 1815–1914), rozdziału II części 5 (o strukturze politycznej i administracyjnej dzielnicy pruskiej), a także rozdziału IV części 5 (sytuacja prawna Kościoła katolickiego w Polsce).

Już jako profesor Wydziału Prawa Uniwersytetu Warszawskiego ogłasza artykuł *Wilno. Słowo w sprawie granic Polski*²¹, a w 1919 roku kolejno ukazują się jego publikacje: *Czesko-polska granica w Raciborskim* (w „Nowinach Raciborskich”)²², *Granica polsko-niemiecka* (w „Kurierze Polskim”)²³, *O zachodnią granicę Polski* (w „Gazecie Opolskiej”)²⁴, *W sprawie naszej zachodniej granicy* (w „Nowinach Opolskich”)²⁵. Pojawia się też problem plebiscytu na Górnym Śląsku²⁶.

W tym samym roku „Przegląd Dyplomatyczny” w kilku numerach drukuje teksty Parczewskiego *W sprawie zachodnich granic Polski*, mające charakter memoriału²⁷. Kolejno ukazują się rozprawy zatytułowane: I. *Polacy na Śląsku Średnim* (nr 8); II. *Polskie powiaty prowincji pomorskiej*; III. *Starostwo drahimskie* (nr 9); IV. *Przyczynki do sprawy granicznej w Księstwie Cieszyńskim* [!] (nr 13); V. *Santok i Drzeń*. Wreszcie Wydawnictwo „Przeglądu Dyplomatycznego” drukuje pracę Parczewskiego *W sprawie zachodnich granic Polski. Referaty przedstawione w Biurze Prac Kongresowych* (Warszawa 1919, ss. 56).

Także kolejny rok przynosi świadectwa aktywności Parczewskiego na polu dokumentowania polskiego obszaru etnicznego i językowego. W tymże 1920 roku ukazało się wydawnictwo zatytułowane *Warszawa Śląskowi*, stanowiące zbiór odczytów poświęconych polskości Śląska i będące wspólnym dziełem Alfonsa Parczewskiego, Stanisława Bełzy, Jozefa Rostka i Władysława Ludwika Everta. Praca, w której udział miał Alfons Parczewski poprzez zamieszczenie

21 Idem, *Wilno. Słowo w sprawie granic Polski*, „Wiadomości Polskie” (Piotrków) 6 I 1918, R. 4, nr 160–161, s. 1–2.

22 Idem, *Czesko-polska granica w Raciborskim*, „Nowiny Raciborskie” 1919, R. 31, nr 35.

23 Idem, *Granica polsko-niemiecka*, „Kurier Polski” z 1 IV 1919.

24 Idem, *O zachodnią granicę Polski*, „Gazeta Opolska” 1919, R. 29, nr 35.

25 Idem, *W sprawie naszej zachodniej granicy*, „Nowiny Opolskie” 1919, nr 36.

26 Idem, *Plebiscyt wobec wypadków na Górnym Śląsku*, „Prawda” 1919, nr 13, nr 14.

27 Idem, *W sprawie zachodnich granic Polski*, „Przegląd Dyplomatyczny” 1919, R. 1, nr 8, s. 335–359; nr 9, s. 421–426; nr 13, s. 527–536, 657–670.

treści wykładu *Polskość na Śląsku w szeregu wieków*, wygłoszonego w sali warszawskiego Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, zyskała niezwykłą popularność, bowiem w tym samym 1920 roku jeszcze dwukrotnie została wznowiona. Jej wydawcą, wspieranym przez Księgarnię Gebethnera i Wolffa, było Polskie Towarzystwo Pomocy Ofiarom Wojny w Warszawie.

Mimo iż od 1919 roku Parczewski żył już sprawą reaktywacji Uniwersytetu Wileńskiego i organizował tamtejszy Wydział Prawa, jeszcze w 1920 roku podpisał apel zatytułowany *Nie dajmy Polskiej Ziemi!*, poświęcony kweście na organizację plebiscytów na Kresach Zachodnich organizowanej przez Polskie Towarzystwo Pomocy Ofiarom Wojny²⁸. Apel ten sygnowany był przez prezydium Towarzystwa, a zatem: Alfonsa Parczewskiego, Aleksandra Babiańskiego oraz Stanisława Bełzę. Nie zapominał też rektor Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie o Serbach, pisząc apel *O pomoc dla Łużyczan* i przypominając jednocześnie działalność prołużycką Adolfa Černego²⁹.

Także w latach późniejszych, praktycznie do śmierci A. Parczewskiego w 1933 roku, w jego działaniach przewija się tematyka narodowościowa, niemcoznawcza i lużycka. Jeszcze w 1926 roku prawnik i profesor USB pisał *W sprawie diecezji gdańskiej*³⁰, w 1930 roku wspominał Erazma Piltza, polityka interesującego się Kresami Zachodnimi (pod panowaniem pruskim)³¹, a w roku 1932 opublikował *Słów kilka o piśmiennictwie polskim na Mazowszu Pruskim*³².

Wkład Alfonsa Parczewskiego w wytyczenie terytorialnego kształtu powojennych granic bez wątpienia zasługuje na przypomnienie i upamiętnienie, tym bardziej iż zarówno historyczne, jak i językoznawcze argumenty kaliskiego adwokata służyły w zmaganiach polityków. Znaczenie jego pracy dobrze charakteryzuje wypowiedź prof. Anny Wolff-Powęskiej zamieszczona w artykule jej autorstwa *Alfons Parczewski (1849–1933) – w obronie polskości ziem zachodnich i północnych*³³:

28 Idem, *Nie dajmy Polskiej Ziemi!*, „Kurjer [!] Warszawski” nr 401 z 21 V 1920, s. 3.

29 Idem, *O pomoc dla Łużyczan*, „Kurjer [!] Polski” 1922, nr 351, s. 12.

30 Idem, *W sprawie diecezji gdańskiej*, „Słowo” (Wilno) nr 171, 25 VII 1926, s. 171.

31 Idem, *Ze wspomnień o Erazmie Piltzu*, „Świat” 1930, R. 25, nr 4, s. 4.

32 Idem, *Słów kilka o piśmiennictwie polskim na Mazowszu Pruskim*, „Kurier Literacko-Naukowy”. Dodatek Ilustrowany Kuriera Codziennego” 1932, R. 9, nr 26, s. III.

33 A. Wolff-Powęska, *Alfons Parczewski (1849–1933) w obronie polskości ziem zachodnich i północnych*, „Przegląd Zachodni” 1985, R. 41, nr 1, s. 24–39.

W toku dyskusji i walk o odbudowę własnej państwowości problem granic nabral istotnego znaczenia. W tej sytuacji Parczewski jako jeden z pierwszych zareagował na uchwałę Zjazdu Historyków w Warszawie w grudniu 1918 r. o dostarczeniu materiałów dla przedstawicieli polskich na konferencję pokojową. W przygotowanym materiale *W sprawie zachodnich granic Polski* zawarł propozycje, które stanowiły kwintesencję dorobku całego jego życia³⁴.

Słowa te dobrze charakteryzują znaczenie, jakie dla ustalenia granic odzyskującego wolność kraju miały prace Alfonsa Parczewskiego, kaliskiego prawnika, profesora Uniwersytetu Warszawskiego i rektora Uniwersytetu Stefana Bato-rego w Wilnie.

Bibliografia

- Adamy H., *Die schlesischen Ortsnamen, ihre Entstehung und Bedeutung. Ein Bild aus der Vorzeit*, Wrocław 1887.
- Andrysiak E., *Alfons Parczewski* (w druku).
- Domagała J., „*Nowiny Szląskie*” – wrocławski tygodnik polski dla ludności ewangelickiej, styczeń 1884 – czerwiec 1891, „*Śląski. Kwartalnik Historyczny. Sobótka*” 1964, R. 19, nr 3–4.
- Domagała J., *Nieznane momenty w działalności pastora Jerzego Badury (Syców 1876–1879 Międzybórz 1883–1911)*, „*Śląski. Kwartalnik Historyczny. Sobótka*” 1968, R. 23, nr 3.
- [Łęgowski J.] Nadmorski, *Ludność polska w Prusach Zachodnich, jej rozwój i rozsiadlenie w bieżącym stuleciu. Z mapą etnograficzną*, „*Pamiętnik Fizjograficzny*” 1889, t. 9.
- Memorjał [!] posłów Alfonsa Parczewskiego i Wiktora Jarońskiego, członków komisji równouprawnienia obywatelskiego Izby państwowej w sprawie ograniczeń Polaków w Królestwie Polskim, uwarunkowanych narodowością i religią*, „*Kaliszanin*” 1906, R. 1, nr 34; nr 35.
- Parczewski A., *A Survey of the language map of Europe and a sketsch of an International Peace Union for the Protection of Linguistic Minorities. Submitted to the Pan-Celtic Congress at Carnarvon*; transl. from the German, Paris 1904.

³⁴ Ibidem, s. 37.

- Parczewski A., *Badanie kresów polskich*, „Lud” 1901, t. 7.
- Parczewski A., *Czesko-polska granica w Raciborskim*, „Nowiny Raciborskie” 1919, R. 31, nr 35.
- Parczewski A., *Emigracja [!] z wschodnich prowincyi [!] i Monarchii Pruskiej*, Lwów 1893. Odb. z: „Przeglądu Emigracyjnego”.
- Parczewski A., *Giermanizacja [!] powiatu Olawskiego [na Śląsku]*, „Wisła” 1890, t. 4.
- Parczewski A., *Granica polsko-niemiecka*, „Kurier Polski” z 1 IV 1919.
- Parczewski A., *List otwarty do przyjaciół Polski w zachodnich państwach koalicji*, „Kurier Śląski” 1917, R. 9, nr 9.
- Parczewski A., *Nie dajmy Polskiej Ziemi!*, „Kurjer [!] Warszawski” nr 401 z 21 V 1920.
- Parczewski A., *Niemiecki wylew na Dolnym Śląsku*, [w:] *Na pomoc! Wydawnictwo zbiorowe na korzyść powodzian*, Warszawa 1884.
- Parczewski A., *O literaturze ludowej Szląska Pruskiego i Łużyc*, [w:] *Pamiętnik Zjazdu literatów i dziennikarzy polskich*, t. 1: *Referaty i wnioski*, Lwów 1894.
- Parczewski A., *O pomoc dla Łużyczan*, „Kurjer [!] Polski” 1922, nr 351.
- Parczewski A., *O zachodnią granicę Polski*, „Gazeta Opolska” 1919, R. 29, nr 35.
- Parczewski A., *O zbadaniu granic i liczby ludności polskiej na kresach obszaru etnograficznego polskiego. Referat przedstawiony na III Zjeździe Historyków Polskich w Krakowie*, Poznań 1900, [2], ss. 40, odb. z „Dziennika Poznańskiego”. Rec.: A. Černý, „Slovanský přehled” 1901.
- Parczewski A., *O zbadaniu granic i liczby ludności polskiej na kresach obszaru etnograficznego polskiego*, [w:] *Pamiętnik III Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie*, t. 1, Kraków 1900, ss. 32. Rec: F.J. Gajsler, „Wisła” 1901, t. 15.
- Parczewski A., *Plebiscyt wobec wypadków na Górnym Śląsku*, „Prawda” 1919, nr 13, nr 14.
- Parczewski A., *Podrzecze kaszubskie. Przyczynek do dialektologii polskiej*, „Gazeta Polska” 1874, nr 19.
- Parczewski A., *Polacy – ewangelicy w Westfalii*, „Tygodnik Ilustrowany” 1883, nr 4.
- Parczewski A., *Serbja w Pruskiej po ličenju luda z lěta 1890*, „Časopis Maćicy Serbskeje” 1899, t. 52, z. 2.
- Parczewski A., *Słów kilka o piśmiennictwie polskim na Mazowszu Pruskiem*, „Kurier Literacko-Naukowy. Dodatek Ilustrowany Kuriera Codziennego” 1932, R. 9, nr 26.

- Parczewski A., *Society for the revival of the cornich language*, "Celtia. A Pan-Celtic Monthly Magazine" 1904.
- Parczewski A., *Swanty Wid. Żywa nazwa w mowie ludu kaszubskiego*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego” 1900, t. 27.
- Parczewski A., *Szczątki kaszubskie w prowincyi [!] pomorskiej. Szkic historyczno-etnograficzny*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego” 1896, t. 22.
- Parczewski A., *W sprawie diecezji gdańskiej*, „Słowo” (Wilno) nr 171, 25 VII 1926.
- Parczewski A., *W sprawie naszej zachodniej granicy*, „Nowiny Opolskie” 1919, nr 36.
- Parczewski A., *W sprawie zachodnich granic Polski*, „Przegląd Dyplomatyczny” 1919, R. 1, nr 8; nr 9; nr 13.
- Parczewski A., *Wilno. Słowo w sprawie granic Polski*, „Wiadomości Polskie” (Piotrków) 6 I 1918, R. 4, nr 160–161.
- Parczewski A., *Z kresów zachodnich*, „Kaliszanin” 1879, nr 11.
- Parczewski A., *Ze wspomnień o Erazmie Piltzu*, „Świat” 1930, R. 25, nr 4.
- Parczewski A.J., „Wisła” 1888, t. 2.
- Parczewski A.J., „Wisła” 1889, t. 3.
- Parczewski A.J., „Wisła” 1890, t. 4.
- Weinhold K., *Die Verbreitung und die Herkunft der Deutschen in Schlesien*, Sztudgart 1887.
- Wolff-Powęska A., *Alfons Parczewski (1849–1933) w obronie polskości ziem zachodnich i północnych*, „Przegląd Zachodni” 1985, R. 41, nr 1.
- Zieliński W., *Śląsk (Pruski) słowem i ołówkiem na podstawie najnowszych źródeł przedstawiony*, Wydawnictwo Przeglądu Tygodniowego, Warszawa 1889.

Maciej Droń

Muzeum Górnośląskie w Bytomiu

ORCID 0000-0001-9294-6562

Miasto graniczne – miasto kresowe. Wokół sporu krakowskiej i śląskiej sanacji o miejsce Krakowa i Katowic na mapie II Rzeczypospolitej

Przyłączenie części Górnego Śląska do Polski w czerwcu 1922 roku zakończyło formowanie się terytorium niepodległej Rzeczypospolitej Polskiej. Powołane na tym terenie województwo śląskie, w skład którego wszedł również objęty przez Polskę już w 1920 roku Śląsk Cieszyński, miało obszar 4216 km², zajmując 1,1% powierzchni państwa i będąc najmniejszym w kraju województwem. Pierwszy przeprowadzony w województwie spis powszechny (w roku 1931) wykazał zamieszkiwanie na tym terenie 1 295 027 osób, czyniąc województwo śląskie najgęściej zaludnionym w kraju. O wyjątkowym znaczeniu województwa śląskiego w Rzeczypospolitej decydowały występujące na jego terenie bogactwa mineralne na czele z węglem oraz najwyższe w kraju uprzemysłowienie¹.

Najtrudniejszą barierą na drodze integracji Śląska z Polską była jego kulturowa odrębność. Śląsk najwcześniej utracił więź polityczną z Polską, z upływem wieków zaczął tracić również łączność kulturową. Zapoczątkowany w XIX wieku proces powrotu Górnoślązaków do polskiej wspólnoty narodowej nie zdołał w warunkach niewoli objąć całej ludności etnicznie polskiej².

1 J. Jezierska, *Struktura społeczno-zawodowa województwa śląskiego*, „Zaranie Śląskie” 1965, z. 1a, s. 318–320.

2 Z. Hierowski, *Życie literackie na Śląsku w latach 1922–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1969, s. 14; M.W. Wanatowicz, *Inteligencja śląska w okresie międzywojennym*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1986, s. 86–87.

Kraków był najbliższym Śląskowi polskim centrum naukowo-kulturalnym, oddziaływującym na Śląsk z różnym nasileniem w zależności od aktualnych stosunków politycznych. Ważnym czynnikiem było pozostawanie wschodniej części Górnego Śląska (do pierwszej połowy XIX wieku) w granicach diecezji krakowskiej, ponadto uniwersytet krakowski był tradycyjnym miejscem studiów Górnoślązaków. Związki te, osłabione w związku z przejściem w XVIII wieku Śląska pod panowanie pruskie, wraz z odradzeniem się na Śląsku polskiego życia narodowego ponownie zaczęły się zacieśniać.

Okres największego zainteresowania i ofiarności na rzecz Górnego Śląska w dwudziestoleciu międzywojennym przypadł na czas powstań śląskich i plebiscytu. Jakkolwiek fala poparcia dla powstańców już w roku 1919 objęła cały kraj, Kraków był pierwszym ośrodkiem, w którym przybrało ono formy organizacyjne. W styczniu 1919 roku powstało tam Towarzystwo Pomocy Górnemu Śląskowi, które wkrótce zmieniło nazwę na Towarzystwo Obrony Zachodnich Kresów Polski³. Zgodnie z dokonaniem na spotkaniu organizacji działających na rzecz Śląska w Poznaniu 18 i 19 listopada 1919 roku podziałem zadań Kraków miał stać się ośrodkiem szkoleniowym dla Śląska, a także otrzymał zadanie popularyzowania Śląska w prasie i prowadzenia działalności wydawniczej⁴. Niebagatelny był również osobisty wkład krakowian w III powstanie śląskie – wzięło w nim udział około 1200 obywateli Krakowa⁵.

Specyficznym rysem stosunków krakowsko-śląskich był napływ Małopolan na obszar województwa śląskiego po roku 1922 i ich wpływ na życie polskiego Śląska. Jego główną przyczyną był brak w województwie śląskim rodzimej inteligencji polskiej oraz wielkie zapotrzebowanie na polskie siły wykwalifikowane, konieczne do uruchomienia życia publicznego na świeżo włączonym do państwa terytorium⁶. Największe zasoby kwalifikowanych kadr posiadała była Galicja, której młodzież miała możliwość kształcenia się i nabywania odpowiedniej praktyki w służbie państwowej⁷. Napływ Galicjan na Górny Śląsk był duży zarówno pod względem ilościowym, jak i obsady wysokich stanowisk w województwie,

3 Z. Hierowski, op. cit., s. 13–15; W. Zieliński, *Polska i niemiecka propaganda plebiscytowa na Górnym Śląsku*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa [i in.] 1972, s. 85.

4 W. Zieliński, *Polska i niemiecka...*, op. cit., s. 88; J. Pachoński, *Kraków wobec powstań śląskich i plebiscytu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1981, s. 13–21.

5 J. Pachoński, op. cit., s. 132.

6 M. Wanatowicz, *Ludność napływowa na Górnym Śląsku w latach 1922–1939*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1982, s. 28.

7 Ibidem, s. 35.

czego najwymowniejszym przykładem było objęcie w 1926 roku stanowiska wojewody śląskiego przez Małopolanina Michała Grażyńskiego⁸.

W Krakowie ponowny wzrost zainteresowania Śląskiem przypadł na drugą połowę lat dwudziestych, kiedy aktywna polityka sanacji śląskiej otworzyła nowy rozdział w stosunkach krakowsko-śląskich. Obóz sanacyjny na Śląsku w centrum swoich zainteresowań politycznych postawił przyznaną województwu śląskiemu autonomię, której likwidacji stanowczo się domagał. Wkrótce stosunek do autonomii stał się jednym z najbardziej widocznych kryteriów podziału na obóz prorządowy i opozycję, dla której wobec różnic politycznych obrona autonomii stała się główną płaszczyzną porozumienia⁹.

Propiłsudczykowski działania powstańców śląskich dostrzeżono i poparto w Krakowie jeszcze przed przewrotem majowym. 3 maja 1926 roku „Ilustrowany Kurier Codzienny” (po przewrocie majowym główny organ prasowy małopolskiego obozu rządowego, a zarazem największy dziennik w Polsce, powszechnie zwany „Ikacem”) doniósł o wizycie delegacji powstańców u Józefa Piłsudskiego. Marszałek w rozmowie z powstańcami nakreślić miał program unifikacji Śląska z resztą kraju, polegający na skupieniu w województwie najwybitniejszych fachowców-urzędników, wzmożeniu pracy kulturalno-oświatowej oraz wzmocnieniu polskości przez przyłączenie do województwa kilku powiatów graniczących z nim od wschodu, co redakcja skonstratowała czolobitnym stwierdzeniem: „Marszałek był zawsze i jest obecnie myślą swą i uczuciem z naszą wiarą kresową”¹⁰.

W pierwszych miesiącach po przewrocie majowym popularny i zawsze świetnie poinformowany „IKC” z uwagą śledził i rejestrował aktywność prorządowych organizacji w województwie śląskim. Szeroko zrelacjonowano m.in. przebieg nadzwyczajnego zjazdu Związku Powstańców Śląskich, kładąc nacisk na aspekt antydzielnicowy i antyseparatystyczny, całkowicie popierając powstańcze żądania zniesienia autonomii. Odredakcyjny komentarz z uznaniem konstatawał, iż śląska organizacja powstańcza „idzie murem za programem rządu”¹¹. Odnotowano także 5 września lakonicznie zmianę na stanowisku

8 Ibidem, s. 61.

9 H. Rechowicz, *Sejm Śląski 1922–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1971, s. 130–131. Na temat stosunku stronniactw sejmowych do autonomii przed 1926 zob. również: J. Ciągwa, *Wpływ centralnych organów Drugiej Rzeczypospolitej na ustawodawstwo śląskie w latach 1922–1939*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979, s. 228–235.

10 „Ilustrowany Kurier Codzienny” (dalej: „IKC”) nr 121, 3 V 1926.

11 Ibidem, nr 141 z 24 V 1926 i nr 168, 21 VI 1926.

województwa śląskiego, informując, że nowy wojewoda Michał Grażyński był powstańcem śląskim oraz że doskonale zna stosunki śląskie¹².

W tymże roku 1926 objawiły się pierwsze przesłanki krakowsko-śląskich sporów terytorialnych. Entuzjazmując się prorządowym programem powstańców, jakby przeoczono postulaty terytorialne, obecne również w oficjalnych wypowiedziach wojewody. Powstańcy domagali się przyłączenia do Śląska, w imię przełamania kordonów granicznych z okresu zaborów, powiatów częstochowskiego, bialskiego i chrzanowskiego. Analogiczne postulaty formułował osobiście Grażyński, powołując się na wspomnianą wyżej wizytę u Piłsudskiego, w której uczestniczył. Uzasadniał to, oprócz wzmocnienia żywiołu polskiego, scaleniem terenów przemysłowych w województwie śląskim, co z kolei umożliwiłoby szersze planowanie gospodarcze, a także poprawiłoby warunki komunikacji¹³.

Spór o granice poprzedzony został konfliktem z Krakowem o lokalizację kilku urzędów. Już w roku 1926 ofiarą krakowskich ambicji padł ówczesny minister przemysłu i handlu Eugeniusz Kwiatkowski. „IKC” ostro zaatakował jego projekt przeniesienia Wyższego Urzędu Górniczego z Krakowa do Katowic. Zdaniem gazety tylko krakowscy urzędnicy potrafiliby pracować w urzędzie górniczym, urzędnicy z innych regionów zawiedliby z pewnością¹⁴.

Aż o najwyższe instancje państwowe oparł się projekt włączenia krakowskiego okręgu kolejowego do katowickiej Dyrekcji Kolei Państwowych. Kraków ostro protestował, wysuwając argumenty nie tylko gospodarczej natury. „IKC” zamieścił sprawozdanie z posiedzenia rady miejskiej Krakowa odbytego w pierwszych dniach lutego 1927 roku, na którym uchwalono złożenie protestu do Prezydenta Rzeczypospolitej. Podkreślono, iż projekt godzi nie tylko w gospodarcze interesy Krakowa, ale jest groźny głównie dla całości państwa, przenosząc do pogranicznych Katowic instytucję o znaczeniu strategicznym. Wskazując przeważające nadal na Śląsku wpływy niemieckie, jako przeciwdziałanie proponowano wiązanie Śląska z Krakowem. Zaatakowano również – już tradycyjnie – autonomię śląską, która, zdaniem „IKC”, nie tylko zaszkodziła całemu państwu, ale także upośledzała Kraków na rzecz Katowic¹⁵.

12 Ibidem, nr 244 z 5 IX 1926 i nr 246, 7 IX 1926.

13 E. Długajczyk, *Sanacja śląska 1926–1939. Zarys dziejów politycznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1983, s. 60; H. Rechowicz, *Wojewoda śląski dr Michał Grażyński*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1988, s. 294.

14 „IKC” nr 231, 23 VIII 1926.

15 Ibidem, nr 35, 5 II 1927 i nr 63, 5 III 1927.

Pierwsza nieśmiała wzmianka o projektach zmian granic województw pojawiła się w „IKC” jeszcze w roku 1926. Informując o projekcie włączenia powiatu chrzanowskiego (należącego do województwa krakowskiego) do województwa śląskiego, z którym podobno nosiło się Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, zasugerowano możliwość umieszczenia centrum przemysłu węglowego w Krakowie, szczególnie predystynowanym do tego celu ze względu na położenie geograficzne. Jednocześnie wspomniany projekt określono jako oddawanie przemysłu węglowego pod wpływ Niemców¹⁶.

Obrona (nie tylko przed Ślązakami) odbywała się na łamach „IKC”, wiernie stojącego na straży interesów krakowskiej sanacji, w charakterystyczny sposób. Zaciekle broniąc małopolskiego stanu posiadania, nigdy personalnie nie atakowano (wyjąwszy opozycję) żadnego polityka. Obowiązywały eufemizmy typu „pewne sfery”, „pewne osobistości” itp. Głównym winowajcą absolutnie wszelkiego zła, odpowiedzialnym za spadek byłego „polskiego Piemontu” do rangi stolicy jednego z szesnastu województw, był nieodmiennie „centralizm warszawski”. Warszawscy urzędnicy, chcąc skupić w swych rękach pełnię władzy, tłumić mieli bezwzględnie przejawy wszelkich lokalnych inicjatyw¹⁷.

Sprawa granic województw śląskiego i krakowskiego ponownie obudziła szersze zainteresowanie w roku 1927, przy czym Kraków nie tylko ustosunkował się do projektów śląskich, ale zaczął stawiać własne postulaty poszerzenia województwa krakowskiego na zachodzie, na razie bliżej niesprecyzowane. W kilku opublikowanych na ten temat w „IKC” obszernych artykułach powtarzają się te same, ogólnopanstwowej natury argumenty. Zdaniem „IKC” poszerzenie województwa śląskiego było niemożliwe, bo zabraniała tego konwencja genewska, natomiast po jej wygaśnięciu zjednoczenie Śląska z Polską mogłoby odbyć się tylko drogą przyłączenia go do ziemi polskiej, która oparła się germanizacji (mając na myśli oczywiście Kraków). Wskazywano również na równoznaczność poszerzenia granic województwa śląskiego ze zwiększeniem terytorium dla działalności Volsksbundu¹⁸. 3 kwietnia 1927 r. „IKC” stawiał dramatyczne pytanie:

(...) jaki cel ma przyłączenie powiatów byłej Kongresówki czy Małopolski do Górnego Śląska, skoro tam jeszcze przez 10 lat obowiązuje nieszczęsna konwencja genewska,

16 Ibidem, nr 246, 7 IX 1926 i nr 256, 17 IX 1926.

17 Ibidem, nr 177, 30 VI 1926.

18 Ibidem, nr 132, 15 V 1927 i nr 149, 1 VI 1927.

uszczuplająca naszą suwerenność i krępująca władze polskie na każdym kroku? Czy tędy wiedzie droga do prawdziwej unifikacji Śląska z Polską?¹⁹

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na fakt konsekwentnego mieszania pojęć autonomii województwa śląskiego i konwencji genewskiej. Nasuwa się pytanie: czy rzeczywiście w Krakowie tak słabo orientowano się w problematyce śląskiej, czy też śląskie przepisy interpretowano stosownie do własnych potrzeb?²⁰

Zainteresowanie Krakowa problemem zmian podziału administracyjnego państwa zaowocowało, także na łamach „IKC”, zaprezentowaniem całościowej propozycji zmian granic województwa. W latach trzydziestych podobne projekty staną się stałym elementem publicystyki krakowskiego dziennika. Autorem propozycji był mjr Roman Starzyński. Proponując podział państwa na sześć wielkich prowincji, stolicę jednej z nich umieścił w Krakowie, podporządkowując mu Kielecczyznę, Krakowskie i Śląsk. Redakcja szczególnie podkreśliła pragmatyzm projektu oraz przełamanie kordonów zaborczych²¹.

Odrębnym elementem stosunków krakowsko-śląskich było uważne śledzenie w Krakowie planów budowy szkolnictwa wyższego w województwie śląskim. Budowa w Katowicach politechniki miała być ukoronowaniem szerokiego planu poczynań kulturalnych, przygotowanego przez władze wojewódzkie w latach 1926–1927. Dobra sytuacja finansowa umożliwiła rozpoczęcie jego realizacji w roku 1928. Plan przewidywał budowę i rozbudowę szkolnictwa wszystkich szczebli, założenie w Katowicach muzeum regionalnego, konserwatorium muzycznego, Instytutu Śląskiego, rozbudowę teatru²².

Plany budowy w Katowicach politechniki były w Krakowie postrzegane i komentowane głównie przez pryzmat krakowskiej Akademii Górniczej. „IKC” nieodmiennie propagował i wspierał borykającą się z kłopotami finansowymi i lokalowymi uczelnię. Stałym elementem tych wypowiedzi było podkreślanie idealnego położenia Akademii w Krakowie – naturalnym centrum polskich zagłębi górniczych. Z początkiem roku 1928 doniesiono o propozycji wojewody Grażyńskiego, wyrażonej w mowie budżetowej w Sejmie Śląskim, przeniesienia Akademii Górniczej do Katowic. „IKC”, wyrozumiale traktując intencje

19 Ibidem, nr 92, 3 IV 1927.

20 S. Komar, *Górny Śląsk jako polsko-niemiecki problem polityczny*, Katowice 1933, s. 69; J. Ciągwa, op. cit., s. 43.

21 „IKC” nr 243, 2 IX 1928.

22 L. Ręgorowicz, *Wspomnienia śląskie i poznańskie*, Instytut Śląski, Opole 1976, s. 141.

wojewody, argumentował raz jeszcze, że wyższa uczelnia można znajdować się tylko w wielkim ośrodku cywilizacyjnym, natomiast sama bliskość kopalń nie jest argumentem na jej lokalizację w Katowicach²³. Przytoczonej propozycji Grażyński w rzeczywistości nie złożył – „IKC” chętnie stosował metodę wszczynania fałszywych alarmów dla postawienia sprawy na forum publicznym.

Mimo kontrowersji wojewoda niezmiennie starał się o utrzymanie dobrosąsiedzkich stosunków z Krakowem. Jego starania były owocne zwłaszcza w dziedzinie kontaktów z krakowskim ośrodkiem naukowym. Pierwsza propozycja wyszła jednak ze strony Krakowa. W liście do wojewody z 14 maja 1927 roku rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego profesor Leon Marchlewski zaproponował wojewodzie przedyskutowanie zagadnień bezpośrednich stosunków obu regionów. Grażyński nawiązał kontakt ze swym mistrzem z okresu pracy na UJ profesorem Stanisławem Kutrzebą, który zaproponował w roku 1928 wydanie zbiorowej pracy dotyczącej historii Śląska do końca XIV wieku. W związku z wyasygnowaniem przez władze Śląska kwoty znacznie wyższej od zaproponowanej przez profesora Kutrzebę praca przerodziła się w wydawane przez Polską Akademię Umiejętności wielotomowe dzieło *Historia Śląska do 1400 roku*. Mimo iż praca nie ukazała się w całości do 1930 roku, jej wydanie było dużym wydarzeniem²⁴. Kolejnym naukowym sukcesem śląskim, do którego realizacji walenie przyczyniło się krakowskie środowisko naukowe, było utworzenie w Katowicach Instytutu Pedagogicznego. Celem powołania tej placówki było podnoszenie kwalifikacji nauczycielstwa śląskiego i szerzenie kultury pedagogicznej. Pierwszym dyrektorem instytutu został profesor Zenon Mysłakowski z Krakowa. Również z Krakowa dojeżdżało na zajęcia do Katowic 34 (na ogólną liczbę 52) wykładowców, wśród nich tak znani uczeni jak Zenon Klemensiewicz, Roman Gródecki, Władysław Semkowicz czy Kazimierz Kumaniecki²⁵.

Na przełom lat dwudziestych i trzydziestych przypadł w Krakowie okres gorącej dyskusji nad forowanym przez małopolską sanację, przy wydatnym

23 „IKC” nr 82, 24 III 1927 i nr 56, 25 II 1928.

24 W. Zieliński, *Śląskie zainteresowania krakowskiego ośrodka naukowego w okresie międzywojennym*, „Zaranie Śląskie” 1973, z. 4, s. 760–762; J. Hulewicz, *Wydawnictwa Polskiej Akademii Umiejętności*, [w:] *Polska Akademia Umiejętności 1872–1952*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław [i in.] 1974, s. 57–58; R. Lubas, *Życie kulturalne Śląska w opiniach ważniejszych pism krakowskich lat 1918–1939*, „Studia Historyczne” 1978, r. 22, s. 224.

25 T.J. Dobrowolski, *Geneza i początki Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1960, s. 5–6; J. Pieter, *Pierwsza wyższa uczelnia polska na Śląsku*, „Zaranie Śląskie” 1957, z. 1–2, s. 42–45.

wsparciu małopolskich sfer gospodarczych, wyniesienia miasta do rangi stolicy „kresów południowo-zachodnich”. Rolę głównej tuby propagandowej spełniał, jak zwykle, „IKC”. Śląskowi w tej koncepcji wyznaczono miejsce ściśle podporządkowane decyzjom Krakowa. Sformułowanie tego ekspansywnego programu wydaje się pozostawać w związku ze znacznym wzmocnieniem sanacji krakowskiej po wyborach parlamentarnych w 1928 roku, w których krakowski Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem otrzymał 30% głosów²⁶.

Drogi wzmocnienia własnej pozycji upatrywano w Krakowie przez przeprowadzenie reformy administracyjnej państwa. Nie była to oryginalna inicjatywa krakowska, mankamenty istniejących rozwiązań, zwłaszcza pokrywanie się granic niektórych województw z byłymi kordonami zaborczymi, powszechnie dostrzegano i krytykowano. Studia nad zmianami organizacji administracji państwowej prowadzono m.in. z inicjatywy władz centralnych. W opublikowanych propozycjach, różniących się w szczegółach, Kraków podkreślał zwłaszcza decentralizację władzy oraz utworzenie w miejsce dotychczasowych województw znacznie większych jednostek administracyjnych. Niezmiennie ukazywano również przykłady krzywdzenia Małopolski przez warszawskich „centralistów”. Stałym elementem było również podkreślanie cywilizacyjnego znaczenia Krakowa, co w odniesieniu do Śląska przejawiało się zwłaszcza w zwalczaniu planów budowy szkolnictwa wyższego na Śląsku. Wreszcie można zauważyć znaczną ewolucję stosunku do autonomii śląskiej w kierunku dostrzeżenia jej zalet oraz propagowania podobnych rozwiązań samorządowych w innych regionach kraju.

Pretekstem do ponownego zajęcia się kwestią zmian granic województw był rozważany na początku roku 1929 projekt włączenia do województwa śląskiego Białej i powiatu bialskiego dla zrównoważenia dominujących w Bielsku wpływów niemieckich. Plany jakiegokolwiek poszerzenia województwa śląskiego uznano w Krakowie za wysoce szkodliwe i dziwaczne, posługując się wypróbowanym argumentem racji stanu. Za zgodne z nią natomiast uznano wiązanie Śląska z najbliższym centrum cywilizacyjnym, czyli Krakowem. Odrębne stanowisko zajął „IKC” wobec Śląska Cieszyńskiego, postulując jego natychmiastowe przyłączenie do Małopolski, „do której *de facto* należy”. W części pozytywnej programu powtórzono propozycję utworzenia wielkiej prowincji od Pokucia do Śląska, ze względu na jednolitość geograficzną tego regionu, ze stolicą, rzecz jasna, w Krakowie. Górny Śląsk miał być do niej wcielony po wygaśnięciu w 1937

26 A. Pilch, *Kraków polityczny 1918–1939*, nadb. z: *Kraków międzywojenny*, Kraków 1988, s. 41–42.

roku konwencji genewskiej. Nowym elementem w konsekwentnie prowadzonej akcji zwalczania „centralizmu warszawskiego” było przeprowadzenie podziału państwa na województwa „czynne” i „bierne”. Do grupy pierwszej, utrzymującej zdaniem „IKC” resztę państwa, zaliczono cztery województwa małopolskie (tj. krakowskie, stanisławowskie, lwowskie i tarnopolskie) oraz śląskie i poznańskie. Zdaniem Krakowa polityka „centralizmu”, nosząca wszelkie znamiona spisku i mafijności, uniemożliwiła prowadzenie racjonalnej gospodarki regionalnej oraz zmierzała do zepchnięcia Małopolski nieomal do poziomu kolonii wewnętrznej²⁷.

Integralną częścią owej kampanii propagandowej stała się sprawa rzekomego projektu przeniesienia Akademii Górniczej na Śląsk. „IKC” zamieścił (zdementowaną po kilku dniach) informację o konferencji z udziałem wojewody krakowskiego w sprawie przeniesienia Akademii na Śląsk²⁸. Jedynym, powtarzanym przy każdej okazji argumentem Krakowa w sporze o wyższą uczelnię na Śląsku było podtrzymywanie, iż może ona funkcjonować tylko w wielkim ośrodku cywilizacyjnym, spełniającym rolę polonizacyjną wobec młodzieży kresowej. Studia w Krakowie miały umożliwić młodym Ślązakom „wchłanianie skondensowanej atmosfery historycznej polskości”²⁹.

Prawdziwe przyczyny sprzeciwu Krakowa były publiczną tajemnicą. Z chwilą wybudowania w Katowicach politechniki Akademia Górnicza prawdopodobnie utraciłaby znaczne dotacje finansowe płynące od przemysłu górnośląskiego. Ówczesny naczelnik Wydziału Oświecenia Publicznego w Katowicach, dr Ludwik Ręgorowicz, wspominał, że dyskusja z przedstawicielami Krakowa była bardzo trudna wobec uporczywego podtrzymywania tezy o wyłącznej roli Krakowa w polonizacji studentów-Ślązaków, Jednocześnie obecny na poświęconej sprawie politechniki w Katowicach konferencji (w roku 1930) przedstawiciel Akademii Górniczej potrafił wymienić tylko czterech Górnoślązaków, studiujących w tej uczelni w roku 1927/1928³⁰.

„IKC” chętnie udzielał swoich łamów osobom zaangażowanym w akcję poszerzania granic województwa krakowskiego. 15 maja 1930 roku opublikowano odczyt inż. Gustawa Sippki pt. „Wielkie Zagłębie Polskie jako podstawa przyszłości Krakowa”. Punktem wyjścia rozważań autora było uznanie za całość

27 „IKC” nr 5, 5 I 1929, nr 106, 19 IV 1929 i nr 113, 26 IV 1929.

28 Ibidem, nr 158, 12 VI 1929 i nr 159, 13 VI 1929.

29 Ibidem, nr 5, 5 I 1929.

30 M. Wanatowicz, *Ludność napływowa...*, op. cit., s. 406; L. Ręgorowicz, op. cit., s. 141–142.

„Wielkiego Zagłębia Polskiego” – terenów rozciągających się między Częstochową i Bramą Morawską oraz między Krakowem i Raciborzem. Uznając jednolitość tego terytorium, autor wskazał na konieczność powrotu Krakowa do spełnianej w przeszłości roli jego stolicy³¹. W zamieszczonym niespełna rok później artykule Jan Krauze, powtarzając po raz kolejny postulat utworzenia województwa „górnopolskiego” od Stanisławowa do Katowic, zaproponował również konkretne rozwiązania ustrojowe. Dzieliąc kraj na pięć województw, z których każde posiadało większość ludności polskiej, Krauze proponował przyznanie im samorządu, który jednocześnie nie byłby zaczątkiem autonomii terytorialnej. Każde województwo miało otrzymać sejmik wojewódzki na czele z marszałkiem krajowym – jego stosunek do władz wojewódzkich miał być analogiczny do stosunków pomiędzy rządem i parlamentem. Faktu, że myśl o szerokich uprawnieniach wielkiego województwa miła była krakowskim pro-rządowcom, dowodzi również artykuł pod tytułem *Kraków nie płaci – dlaczego Katowice płacą i dlaczego nie płaci Warszawa?* Rzecz tycząca pomijania Krakowa przy organizacji krajowych połączeń lotniczych na rzecz Katowic. Odpierając argument Ministerstwa Komunikacji o braku nakładów na lotnictwo w Krakowie, „IKC” przypominał posiadanie przez Śląsk szerokiej autonomii gospodarczej, umożliwiającej rozbudowę infrastruktury lotniczej³².

Począwszy od 1930 roku w sprawę wzrostu znaczenia Krakowa zaczęły angażować się czynniki oficjalne. Z początkiem lipca 1930 roku Związek Przemysłowców w Krakowie zorganizował pod patronatem wojewody Mikołaja Kwaśniewskiego i prezydenta Krakowa Karola Rollego „Specjalny Komitet Obrony Praw Krakowa”. „IKC”, donosząc o tym wydarzeniu, przypominał główną przyczynę: „Spowodowana zawiścią i niezrozumiałym centralizmem stara się Warszawa postawić Kraków na bocznym torze”³³.

Niewątpliwie najważniejszym głosem Krakowa w omawianej dyskusji było wydanie w roku 1930, nakładem krakowskiej Izby Przemysłowo-Handlowej, obszernego dzieła pod tytułem *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich. Studia nad nowym podziałem administracyjnym państwa*. Było ono efektem pracy powołanego w roku 1928 Komitetu Specjalistów, stanowiąc jednocześnie odpowiedź Izby na rozesłaną, również w roku 1928, przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych ankietę w sprawie nowego podziału administracyjnego

31 „IKC” nr 127, 15 V 1930.

32 Ibidem, nr 99, 11 IV 1931 i nr 148, 31 V 1931.

33 Ibidem, nr 172, 30 VI 1930.

państwa. W skład krakowskiego komitetu weszli: profesor Kazimierz Kumaniecki (przewodniczący), docent Jerzy Stefan Langrod, docent Wiktor Ormicki oraz ekonomista Maksymilian Ziomek. We wstępie jako cel pracy zapowiedziano zaproponowanie rozwiązań w skali całego kraju. Analiza treści nie pozostawia wątpliwości, że głównym celem opracowania było zwalczanie postulatów poszerzenia województwa śląskiego. Wskazuje na to zacytowany we wstępie fragment odpowiedzi na powyższą ankietę, jakiej udzieliła Izba Handlowo-Przemysłowa z Katowic: „(...) wspólnota gospodarcza okręgów administracyjnych nie oznacza bynajmniej konieczności, by okręgi te obejmowały ten sam przemysł, równie ważnym będzie, jeżeli będą się one wzajemnie uzupełniały”³⁴.

Argument o niemożliwości funkcjonowania jednostki administracyjnej o jednorodnym obliczu gospodarczym (do czego zmierzali Ślązacy, postulując przyłączenie do Śląska przyległych terenów węglowych) był punktem wyjściowym zawartych w omawianej publikacji rozważań³⁵.

Składające się na rzeczoną publikację prace zawierały rozwinięcie i szczegółowe uzasadnienie wysuwanych wcześniej w Krakowie argumentów, poprzedzone ogólnymi uwagami profesora Kumanieckiego:

(...) należy stopniowo znosić województwo śląskie jako pozbawione podstaw logicznych.
 (...) O potrzebie zniesienia województwa śląskiego należy już dzisiaj otwarcie mówić w żywotnym interesie państwowym oraz w intencji zjednoczenia zagłębia węglowo-żelaznego w sposób racjonalny i niegroźny dla interesów państwowych³⁶.

Jerzy Stefan Langrod w obszernym studium porównawczym przeprowadził krytykę polskich rozwiązań administracyjnych na tle innych krajów. W kwestii województwa śląskiego uznał statut organiczny za wprowadzony wyłącznie skutkiem nacisków międzynarodowych oraz plebiscytu. Dostrzegając dobre intencje jego autorów, wskazał na tymczasowość rozwiązania i konieczność zmian spowodowanych wymogami czasów sobie współczesnych³⁷. W kwestiach gospodarczych autor powtórzył znane argumenty o konieczności zjednoczenia zagłębi węglowych, uzasadniając niemożność ulokowania jego centrum w Katowicach

34 *Przedmowa*, [w:] *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich. Studja nad nowym podziałem administracyjnym państwa*, Izba Przemysłowo-Handlowa, Kraków 1930, s. III–IV.

35 H. Rechowicz, *Wojewoda śląski...*, op. cit., s. 295.

36 K.W. Kumaniecki, *Uwagi o podziale administracyjnym państwa*, [w:] *Kraków stolicą...*, op. cit., s. 3.

37 J.S. Langrod, *Ze studiów nad podziałem administracyjnym państwa*, [w:] *ibidem*, s. 94–95.

ze względu na przewidywane złe traktowanie przez władze śląskie gospodarki na przyłączonych terenach. Województwo śląskie uznał za: „(...) sztucznie wyhodowany twór administracyjny, przypominający powiat zapchany ludnością przemysłową”. Nawiązując do sprawy braku możliwości tworzenia jednorodnych gospodarczo jednostek, Langrod zaproponował po włączeniu Śląska do województwa krakowskiego oddanie powiatów lublinieckiego i tarnogórskiego projektowanemu województwu łączycko-sieradzkemu jako niepotrzebnych, ze względu na dostateczne zaspokojenie potrzeb aprowizacyjnych³⁸.

Likwidacja województwa śląskiego przewidziana została w kilku etapach. W pierwszym natychmiast miały być odłączony od województwa śląskiego Śląsk Cieszyński, rzekomo całkowicie ciężący do Krakowa i związany ze Śląskiem Górnym wyłącznie z przyczyn politycznych. Następnie przewidziano przeniesienie do Krakowa z Katowic wszystkich działów administracji niezespolonej. Reformę miało zakończyć całkowite zlikwidowanie województwa śląskiego po wygaśnięciu konwencji genewskiej. Autor umotywował swój projekt również socjologicznie: „Przez ściślejsze współżycie wyrównają się różnice psychiczne poszczególnych odłamów społeczeństwa mieszkającego o miedzę, a nierozumiejącego i nieznającego się nawzajem niemal wcale”³⁹.

Wyłącznie kwestii stosunków Krakowa ze Śląskiem dotyczy zamieszczony w omawianej pracy jako ostatni, wygłoszony na zebraniu Związku Przemysłowców w Krakowie, obszerny odczyt Gustawa Sippki. Autor rozpoczął od uzasadnienia historycznego postulowanej roli Krakowa. Wskazując na funkcjonowanie w Polsce pięciu ośrodków cywilizacyjnych: Krakowa, Lwowa, Poznania, Warszawy i Wilna, Sippko przeprowadził ich rozróżnienie od ośrodków przemysłowych – nietrwałych, funkcjonujących wyłącznie do czasu wyczerpania surowców, na terenie występowania których się znajdują. Przestrzegł również przed konsekwencjami konfliktów między obydwooma typami ośrodków:

Ośrodek przemysłowy jest przeważnie bogaczem. Ma dużo pieniędzy. Skutki takiego nienaturalnego współzawodnictwa są analogiczne do skutków zbyt gęstego wsadzania nowych roślin pomiędzy żyjące rośliny inne. Wszystko karłowacieje⁴⁰.

³⁸ Ibidem, s. 134–135.

³⁹ Ibidem, s. 193–221.

⁴⁰ G. Sippko, *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich*, [w:] *Kraków stolicą...*, op. cit., s. 318.

Wobec zaszczości historycznych, które zadecydowały o zgermanizowaniu naturalnego centrum cywilizacyjnego Śląska – Wrocławia, Śląsk Górny zwrócił się do Krakowa, jako najbliższego ośrodka polskiego, na którym skupiło się zadanie organizowania obrony Kresów Zachodnich przed żywiołem niemieckim i czeskim. Podobne ciążenie na wschód miałyby być charakterystyczne dla całego tzw. Wielkiego Zagłębia Polskiego, tj. całości polskich terenów węglowych, ze względu na konkurencję zagłębi zachodnioeuropejskich. Wiązałoby to cały ten teren w sposób naturalny z Krakowem⁴¹. Traktując obszar Wielkiego Zagłębia Polskiego jako całość, Sippko całkowicie zignorował tradycyjne więzi i podziały regionalne: „Obwód Wielkiego Zagłębia Polskiego nazywają Górnym Śląskiem, zaś obwód dąbrowsko-sosnowiecki nazywają »Zagłębiem«. Słyszcy się więc nie raz, że Katowice leżą na Górnym Śląsku, a Sosnowiec leży w Zagłębiu”⁴². Analizując położenie Krakowa w stosunku do południowo-zachodnich kresów Polski, autor wskazał na sześć obwodów wpływów regionalnych w Polsce, z centrami w wymienionych wyżej ośrodkach akademickich (obwód kresów wschodnich nie posiadał więc własnego centrum). Położenie Krakowa wobec wyznaczonego mu regionu było więc wręcz idealne: otaczał go przemysł węglowy, hutniczy, kopalnictwa rud, solny, naftowy, zaś na południu – niewykorzystane zasoby energii w postaci spadków wodnych. W podsumowaniu znalazło się następujące stwierdzenie:

(...) polskie kresy zachodnie nie są obszarem martwym, lecz są zmuszone do ciężkiej walki o swoją polskość (...). Zwycięstwo nasze jest możliwe jedynie i wyłącznie w tym wypadku, jeżeli będziemy utrzymywać tutaj odpowiednio silny polski ośrodek cywilizacyjny, skupiający naokoło siebie całe kresy południowo-zachodnie. Poza Krakowem nie posiadamy tutaj żadnego innego równorzędnego ośrodka cywilizacyjnego⁴³.

Zamieszczony na końcu wniosek Związku Przemysłowców w Krakowie, uchwalony na podstawie powyższego, a odnoszący się do omówionej wcześniej sprawy Akademii Górniczej, potwierdza raz jeszcze bieżące cele wydania pracy. Podkreślono w nim z naciskiem brak jakiegokolwiek potrzeby powoływania w Polsce południowo-zachodniej, a poza Krakowem, wyższej uczelni jakiegokolwiek typu⁴⁴.

41 Ibidem, s. 320–323.

42 Ibidem, s. 330.

43 Ibidem, s. 323–337.

44 Ibidem, s. 337–338.

Opracowaniem wniosków wspomnianej wyżej ankiety MSW zajmowała się istniejąca od 1928 roku „Komisja dla usprawnienia administracji publicznej” przy rządzie. Ostateczne wnioski sformułowała wchodząca w jej skład sekcja do spraw podziału administracyjnego państwa. Ukazały się one w roku 1931 w formie obszernej pracy pt. *Podział administracyjny państwa. Wnioski Komisji*. O zainteresowaniu pracami komisji w Krakowie świadczy liczba nadesłanych na ankietę odpowiedzi. Oprócz przekazanej przez Izbę Przemysłowo-Handlową nadesłano ich z Krakowa jeszcze pięć, w tym wojewody Kwaśniewskiego i prezydenta Krakowa Karola Rollego⁴⁵.

Wychodząc od krytyki istniejących podziałów jako podyktowanych względami politycznymi, a więc tymczasowych, członkowie komisji postawili generalny postulat oparcia nowego podziału państwa na odrębnościach regionalnych. Regiony określono jako „skoncentrowane wokół jakiegoś ośrodka miejskiego sploty stosunków gospodarczych czy kulturalnych”⁴⁶. Jednolitość występujących na terenie regionu zagadnień społecznych, kulturalnych czy gospodarczych winna więc zdecydować o obejmowaniu ich w całości jednostkami administracyjnymi. Bezwzględnymi nakazami reformy miały być również łączenie terenów ciężących do tego samego ośrodka oraz pokrywanie się podziałów dla celów administracji państwowej i samorządowej. Przełamanie granic zaborczych uznano za konieczne, zwłaszcza ze względów społecznych:

(...) dzielnicowe zasklepianie się w kręgu stosunków własnej dzielnicy, łącznie z odrębnością prawną tych dzielnic, stoi niejednokrotnie na przeszkodzie psychicznemu scementowaniu ich ludności, podtrzymuje separatyzmy dzielnicowe, przeszkadza nawiązaniu stosunków gospodarczych między ich ludnością, a na zewnątrz może wywoływać wrażenie tymczasowości Państwa Polskiego⁴⁷.

Ogólne przesłanki, zbieżne jak widać z postulatami krakowskimi, doprowadziły jednakże komisję do sformułowania całkowicie różnych wniosków.

W interesującej nas części pracy, dotyczącej reform na szczeblu wojewódzkim, przedstawiono i uzasadniono zasięg oddziaływania poszczególnych ośrodków na otaczające je terytoria, a więc w myśl wypracowanej definicji – zasięg

45 *Materiały Komisji dla usprawnienia Administracji Publicznej przy Prezesie Rady Ministrów*, t. 5: *Podział administracyjny państwa. Wnioski Komisji*, Warszawa 1931, s. 3–5.

46 *Ibidem*, s. 16–19.

47 *Ibidem*, s. 92–102.

regionów. Za zachodnią granicę regionu krakowskiego uznano przemysłowe centrum Śląskie. Zdaniem autorów, wobec najważniejszego dla Krakowa dużego zagęszczenia ludności rolniczej, przyłączenie doń okręgu górniczo-hutniczego Śląska było niemożliwe. Umieszczenie gospodarczego centrum województwa w Krakowie spowodowałoby zdominowanie Krakowa przez Śląsk na prostej zasadzie dominacji silniejszego nad słabszym. W tej sytuacji na drugi plan zeszyłyby zasadnicze dla Krakowa interesy rolnictwa. Śladem propozycji śląskich komisja nie uznała za konieczne tworzenia województw o urozmaiconej strukturze gospodarczej, co było podstawą postulatów krakowskich.

Więcej miejsca poświęcono sprawom Śląska. Do śląskiego okręgu górniczo-hutniczego zaliczono również Zagłębie Dąbrowskie i Krakowskie, wskazując na ich wyjątkową rolę zasadzającą się na pokrywaniu potrzeb energetycznych i metalurgicznych państwa. Z tego względu uznano za największe zło istniejący podział tego terenu pomiędzy trzy województwa. Miało to niepowetowane konsekwencje gospodarcze, uniemożliwiające np. racjonalną politykę komunikacyjną. W kwestii wyboru centrum dla tak zarysowanego regionu komisja nie miała wątpliwości, uznając Katowice za jedyne możliwe rozwiązanie. Wskazano na nie jako siedzibę władz, centrum gospodarcze i węzeł komunikacyjny. Kresowe położenie miasta, wskazywane przez Kraków jako istotny mankament, nie zostało uwzględnione⁴⁸.

Argumenty Krakowa rozpatrywała komisja na posiedzeniu w dniu 8 kwietnia 1930 roku, z udziałem zainteresowanych stron (m.in. przedstawiciele sfer gospodarczych Katowic i Krakowa oraz wojewody Grażyńskiego). Sformułowano następujące wnioski końcowe:

1. Faktu bycia przez Katowice centrum dla Śląska nie daje się zmienić zarządzeniami administracyjnymi, wobec wytworzenia się tej sytuacji w okresie pozostawania Śląska w granicach obcej państwowości.
2. Wobec położenia Krakowa poza zagłębieniem geologicznym nic nie zmusi instytucji gospodarczych i finansowych do lokowania się w tym mieście. W razie przyłączenia Śląska do Krakowa wytworzyłaby się wyjątkowo niekorzystna sytuacja znalezienia się centrum gospodarczego poza administracyjnym.
3. Łączenie Śląska z Krakowem to wiązanie kwestii przemysłowych z rolniczymi, wbrew ogólnym założeniom reformy⁴⁹.

⁴⁸ Ibidem, s. 139–143.

⁴⁹ Ibidem, s. 143–144.

Komisja na zakończenie odniosła się do kulturalnych aspiracji Krakowa wobec Śląska:

Śląsk jest ziemią kresową, która wywalczyła sobie połączenie z Rzeczypospolitą Polską po długiej walce orężnej i politycznej. Długa, od dziesiątków lat datująca się praca nad uświadomieniem narodowym Śląska i specyficzne, tak odrębne od reszty ziem polskich, warunki bytu wytworzyły typ Ślązaka i swojego rodzaju kulturę śląską. Kraków, granicami od Śląska odgradzony, nie był centrum prowadzonej na Śląsku akcji polskiej. Tym właśnie oderwaniem od większych centrów kultury polskiej tłumaczy się odrębność życia kulturalnego Śląska. A także bardzo silnymi wpływami niemieczyzny. Podnieść życie kulturalne Śląska i nasycić tamtejszą kulturę pierwiastkami czysto polskimi jest kwestią ostatecznego zwycięstwa polskiego w walce o Śląsk. Ale nie osiągnie się tego celu przez wyznaczenie śląskiemu życiu kulturalnemu Krakowa za centrum. W Krakowie można by wprawdzie ulokować wyższe zakłady naukowe przeznaczone dla Śląska, ale punktu ciężkości życia kulturalnego do Krakowa się nie przeniesie, bo leży ono na uboczu i zbyt silnie związane jest z podglebiem. Jeżeli na Śląsku nie stworzymy polskiego centrum kulturalnego, dostosowanego do warunków bytu Wielkiego Zagłębia i bezpośrednio na życie Śląska oddziałyującego i jeżeli temu centrum nie udzielimy daleko idącej pomocy, to życie kulturalne Śląska w dalszym ciągu będzie się rozwijało w odosobnieniu i ulegało wpływom z poza kordonu. Powyższe względy skłaniały Komisję do odrzucenia koncepcji krakowskich sfer gospodarczych⁵⁰.

Pierwsze reakcje Krakowa na opublikowanie raportu komisji były powściągliwe. „IKC”, przytaczając wiernie wnioski z publikacji, uznał je za „niejasne”. Propozycje komisji zostały określone jako tworzenie zakątka, którym administrowanie będzie należało do najtrudniejszych w świecie, zaś autorom zarzucono oderwanie od życia i zapominanie o potrzebach państwa⁵¹.

Decydujący atak na propozycje komisji rządowej przypuszczono w Krakowie na posiedzeniu rady miejskiej 15 grudnia 1931 roku. Relację z posiedzenia poprzedzał w „IKC” obszerny komentarz odredakcyjny pod tytułem *Niestłuchane okrojenie Małopolski i Krakowa!* Szczególną złość redakcji wzbudziły stwierdzenia komisji, iż Kraków nie był centrum prowadzonej na Śląsku akcji polskiej oraz o braku możliwości wyznaczenia Śląskowi centrum kulturalnego w Krakowie.

⁵⁰ Ibidem, s. 145.

⁵¹ „IKC” nr 311, 10 XI 1931; nr 319, 18 XI 1931 i nr 355, 4 XII 1931.

Kwestionowanie roli Krakowa w powstaniach i plebiscycie uznano za obelgę, a propozycje zmian terytorialnych za „wkrawanie się w żywe ciało Małopolski” i unicestwienie przyszłości Krakowa. Według „IKC” propozycje komisji służyły podtrzymywaniu separatyzmów i blokowały siłę atrakcyjną dawnej stolicy Polski w interesie „wyhodowania nowego tworu administracyjnego”. „IKC” odwołał się również do argumentów historycznych, przypominając, że największymi przemysłowcami górniczo-hutniczymi byli rezydujący w Krakowie królowie i biskupi. Na zapowiedzianym posiedzeniu rady miejskiej miał być uchwalony jednocześnie wniosek do rządu o obronę praw Krakowa⁵². Najważniejszym punktem obrad był wygłoszony przez profesora Kumanieckiego referat, dotyczący roli Krakowa w powstaniach i plebiscycie. Autor dowodził poszukiwania przez Śląsk w roku 1921 stolicy w Krakowie, natomiast wybranie na stolicę polskiego Śląska Katowic miało być wyłącznie dziełem przypadku. Jako przykład ciężenia kulturalnego Śląska do Krakowa Kumaniecki podał fakt zainstalowania w Krakowie Śląskiego Seminarium Duchownego. „IKC” zrelacjonował również odbyłą po ogłoszeniu powyższego referatu dyskusję. Profesor Krause przypomniał fakt pochodzenia dużej liczby pracowników administracji śląskiej z Małopolski. Przedstawiciel Izby Handlowo-Przemysłowej Tadeusz Epstein zabrał głos na temat nastawienia Ślązaków do Krakowa: „Gdyby Górnoślązaka zapytać się, gdzie on najlepiej się czuje, odpowiedziałby, że w Krakowie”. Epstein zaatakował również Warszawę: „Patentu na patriotyzm Warszawa nie ma, a Śląsk będzie polski w połączeniu z Krakowem, nigdy z Katowicami”. Dyskusję podsumował członek rady miejskiej major Felsztyński: „Tak długo było w Polsce dobrze, jak długo Kraków był stolicą”⁵³.

Próba polemiki z gospodarczymi ustaleniami komisji była opublikowana w roku 1932 broszura Tadeusza Spitzera *Problem projektowanych zmian granic województwa krakowskiego w oświetleniu gospodarczym*. Oprócz analizy ciężenia komunikacyjnego powiatów chrzanowskiego, bielskiego, żywieckiego i oświęcimskiego, które według autora zdecydowanie ciążyły do Małopolski (wbrew badaniom komisji), broszura zawiera wyłącznie zestaw przytoczonych powyżej argumentów⁵⁴. Nowym elementem krakowskiej kampanii na rzecz

52 Ibidem, nr 346, 15 XII 1931.

53 Ibidem, nr 347, 16 XII 1931.

54 T. Spitzer, *Problem projektowanych zmian granic województwa krakowskiego w oświetleniu gospodarczym*, Kraków 1932. Wobec nieprzytoczenia w pracy *Podział administracyjny...* danych liczbowych, wyliczeń Spitzera wykazujących odwrotne wnioski nie da się zweryfikować.

wzrostu znaczenia Krakowa były protesty społeczeństwa w miejscowościach przewidywanych do przyłączenia do Śląska. „IKC” donosił o uchwalaniu różnych petycji i memoriałów. Wiece protestacyjne odbyły się m.in. w Chrzanowie, Żywcu, Szczakowej i Trzebini. Protesty uchwały też rady powiatowe BBWR z całego województwa. Opisywane działania miały miejsce wiosną 1932 roku⁵⁵.

Ostra faza sporu o granicę krakowsko-śląską zaczęła wygasać pod koniec 1932 roku. Po raz ostatni zajął się nim poważnie i obszernie „IKC” relacjonując odbyty 23 października 1932 roku w Katowicach zjazd delegatów Narodowego Chrześcijańskiego Zjednoczenia Pracy (śląskiego odpowiednika Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem). Referat wprowadzający wygłosił poseł Witczak. Deklarując unifikację prawną i ustrojową Śląska z resztą kraju, wskazał na konieczność zlikwidowania przerostów politycznych autonomii przy całkowitym zachowaniu jej uprawnień gospodarczych i kulturalnych. Podkreślając konieczność wewnętrznej konsolidacji Polski oraz ciągle zagrożenie niemieckie, Witczak ponowił żądanie utworzenia wielkiego województwa śląskiego jako postulat władz wojewódzkich.

Żądania ograniczenia autonomii przyjęto w Krakowie z zadowoleniem. Za częściową kapitulację można uznać wypowiedź „IKC” w kwestii granic:

Jeżeli ze względów gospodarczych, socjalnych i kulturalnych (...) uznano konieczność odrębnego traktowania administracyjnego ziemi śląskiej, to w każdym razie linia rozwojowa nie może iść w kierunku rozbudowy administracyjnego organizmu śląskiego, a tym samym i rozszerzenia różnych polityczno-kulturalnych problemów kresowych na te części państwa, które ich nie znały, a które stanowią centralny ośrodek polskiego dorobku kulturalnego i polskiej tradycji państwowej⁵⁶.

Znaczne złagodzenie sformułowań mogło mieć związek z oznaczającą poparcie dla NChZP obecnością na zjeździe prezesa BBWR płk. Walerego Sławka.

Nawet w okresie najgorętszych kontrowersji w Krakowie dbano o zachowanie chociażby pozorów dobrych stosunków ze Śląskiem. Przejawiało się to na przykład w konsekwentnym wychwalaniu zasług Grażyńskiego, wykreowanego w „IKC” nieomal na męża opatrnościowego Śląska. Gospodarka woj. śląskiego była również argumentem w zwalczaniu „królewickiego” bałaganu

⁵⁵ „IKC” nr 296, 25 X 1932.

⁵⁶ Ibidem.

w samorządach. „IKC” stwierdzał m.in., że Śląsk, celowo i przemyślanie wydając swoje pieniądze, działa wbrew Warszawie⁵⁷. W zwyczajach było również świętowanie przez „IKC” śląskich rocznic, zwłaszcza powstań i plebiscytu. W 10. rocznicę I powstania śląskiego „IKC” pisał:

(...) Śląsk jako najważniejsze przemysłowe województwo w łączności z Polską rozwinął się w każdej dziedzinie bardzo bujnie, albowiem stworzyły się dla niego warunki prawdziwego postępu. Polskość w ciągu 10 lat z małego drzewka wyrosła w potężny dąb, którego nie obalą żadne wichry ani pioruny⁵⁸.

O problemach społecznych województwa śląskiego pisano w „IKC” dość rzadko (o ile nie stosowano ich jako argumentów w kampanii o zmianę granic). Interesującym przejawem zainteresowania tą tematyką był wyjątkowo ostry w tonie artykuł z listopada 1929 roku. Przeprowadzając rozróżnienie między Śląskiem Cieszyńskim a Górnym, uznano oblicze polityczne tego ostatniego za trudne do rozszyfrowania w przeciwieństwie do Cieszyńskiego, który „(...) został całkowicie dla polskości uratowany. Lud cieszyński i inteligencja są polskimi w 100 procentach. Polak Ziemi Cieszyńskiej jest Polakiem zupełnym, całkowitym, pomimo że żywi gorącą regionalną miłość do swego kraju”. W przeciwieństwie do Cieszyńskiego, germanizacja na Górnym Śląsku przyniosła olbrzymie spustoszenia, których przejawem jest „hasło niezdrowego antypaństwowego separatyzmu, wyrosłego na bagienku nieodpowiedzialnych walk pomiędzy miejscowymi stronnictwami”. Śląskie stronnictwa polityczne oskarżono o przejmowanie programu separatystycznego Związku Obrony Górnoszlązaków. Przypominając ogromną rolę, jaką odegrali „gorole” w uruchomieniu życia publicznego województwa śląskiego, ubolewano nad stosunkiem do nich ludności miejscowej: „Szkalowanie i lżenie rodaków z innych dzielnic przybrało na Śląsku rozmiary chorobliwej psychozy”. Ogólny wniosek był następujący: „Lud (...) żywiony separatystyczną propagandą zawsze będzie lekcewał polskość i polską kulturę i dla polskości będzie dalej elementem niepewnym”⁵⁹.

W cieniu gorącego sporu „granicznego” rozwijała się zapoczątkowana w latach dwudziestych działalność krakowskiego ośrodka naukowego na rzecz Śląska, niezmiennie popierana przez władze śląskie na czele z Grażyńskim.

57 „IKC” nr 340, 12 XII 1929, nr 145, 27 V 1932 i nr 237, 27 VIII 1934.

58 Ibidem, nr 209, 3 VIII 1929.

59 Ibidem, nr 320, 22 XI 1929.

Krakowscy uczeni byli autorami lub współautorami dwu poważnych śląskich przedsięwzięć naukowych w pierwszej połowie lat trzydziestych.

W roku 1932 Towarzystwo Przyjaciół Nauk na Śląsku utworzyło w Krakowie swój oddział na czele z Górnoślązakiem, ks. prof. Konstantym Michalskim. Grażyński, znany z niechętnego stosunku do prezesa TPN na Śląsku ks. Emila Szramka, wysuwał niemal jednocześnie koncepcję utworzenia Komitetu Wydawnictw Śląskich Polskiej Akademii Umiejętności, pozyskując dla tego pomysłu m.in. Michalskiego.

W konsultacyjnym zebraniu odbytym 24 marca 1933 roku wzięli udział członkowie PAU, m.in. Michalski (wybrany na przewodniczącego), S. Kutrzeba – w zasadzie nieformalny, acz stały współpracownik Grażyńskiego, a także tak znakomici uczeni jak Kazimierz Nitsch, Władysław Semkowicz, Jan Dąbrowski, Adam Krzyżanowski i inni. Omawiano dotychczasowe prace i projekty następnych badań. Skład powołanego 27 marca 1932 roku komitetu nie był stały, wymienieni uczeni należeli do jego najaktywniejszych członków. Warto zwrócić uwagę, że w sprawach naukowych Grażyński nie stosował kryteriów politycznych, nawiązując współpracę z uczonymi o opozycyjnych poglądach, jak Nitsch czy Kutrzeba. Ze strony śląskiej do Komitetu weszli m.in. Grażyński, marszałek Konstanty Wolny, dr Ludwik Ręgorowicz, a także ks. Emil Szramek, co do pewnego stopnia było ze strony Grażyńskiego gestem pojednania⁶⁰. Komitet podjął szeroką działalność organizowania prac badawczych, recenzował prace, subwencjonował wyjazdy naukowe. Środki materialne dostarczane były przez stronę śląską. Prowadzono m.in. prace antropologiczne (badano ludność Śląska), archeologiczne (badania wykopaliskowe grodzisk śląskich), historyczne, językowe, geograficzne, ekonomiczne i inne. W roku 1936 wydano pod redakcją Romana Lutmana zbiorową pracę *Stan i potrzeby nauki polskiej o Śląsku*⁶¹.

Nieco inny charakter miało powołanie z inicjatywy władz śląskich w roku 1933 Instytutu Śląskiego, placówki mającej na celu popularyzowanie wiedzy o Śląsku, mającej również na celu działalność propagandową wobec aktywnej działalności niemieckiej. W skład Kuratorium Instytutu weszli Grażyński,

60 H. Rechowicz, *Wojewoda śląski...*, op. cit., s. 213–214; W. Musialik, *Michał Tadeusz Grażyński 1890–1965. Biografia polityczna*, Instytut Śląski, Opole 1989, s. 259; W. Zieliński, *Śląskie zainteresowania...*, op. cit., s. 767; W. Chmielowski, *Z działalności Komitetu Wydawnictw Śląskich Polskiej Akademii Umiejętności w latach 1933–1939*, „Studia Śląskie” 1976, t. 29, s. 331.

61 W. Zieliński, *Śląskie zainteresowania...*, op. cit., s. 767–774.

marszałek Wolny oraz prof. Kutrzeba – największy orędownik badań śląskich w Krakowie. W ciągu krótkiej działalności (do roku 1939) Instytut wydał 94 publikacje⁶².

Przełom lat dwudziestych i trzydziestych przyniósł ostateczne ustalenie się poglądów krakowskiego środowiska prorządowego na miejsce i rolę Śląska w Rzeczypospolitej. Mimo poparcia władz centralnych dla Śląska Kraków konsekwentnie podtrzymywał i propagował swoje koncepcje, a ustępstwa miały charakter czysto taktyczny. Jednoczesne starania o podtrzymywanie dobrych stosunków ze Śląskiem są tylko pozornym paradoksem – granicą własnego zdania była wewnątrzobozowa solidarność polityczna, przyczyna poparcia Krakowa dla posunięć politycznych sanacji śląskiej.

Dyskusja nad podziałami administracyjnymi rozgorzała na nowo z początkiem roku 1935. O poważnych obawach Krakowa świadczy defensywny charakter kilku zamieszczonych na początku roku 1935 artykułów. Zabrali głos przedstawiciele nauki i sfer gospodarczych. Przytoczone w tych wypowiedziach argumenty nie różnią się zasadniczo od znanych już z początku lat trzydziestych. Jak zwykle powoływano się na ogólnopaństwowy punkt widzenia, starannie odziewając się od jakichkolwiek tendencji dzielnicowych, równie niezmiennie wskazywano na cywilizacyjną misję Krakowa i jego idealne wobec Śląska położenie. Dbający zwykle o formy w stosunkach ze Śląskiem, „IKC” oburzał się na wysuwane w Katowicach zarzuty martwoty i nieporadności Krakowa. Zdaniem pisma Katowice traktowały Kraków jako muzeum, uczelnię dla dzieci i kryptę cmentarną dla zasłużonych. Powracając do argumentów geograficznych, Kraków został uznany za jedyne na spornym terenie miasto kresowe, w odróżnieniu od znajdujących się w innej sytuacji miast pogranicznych⁶³.

Począwszy od połowy roku 1935 publicystykę samorządową w „IKC” zdominowało hasło decentralizacji. Krytykując nieskuteczne posunięcia rządu w sprawie reform samorządowych, wskazano na konieczność wprowadzenia, także na szczeblu wojewódzkim, samorządu „pełnego”, tj. całkowicie rozporządzającego majątkiem wypracowanym na swym terytorium. Według „IKC” na województwo śląskie, jako posiadające taki samorząd, należało spojrzeć nie jako na wyjątek, ale na przykład, wzór do naśladowania i drogowskaz dla reszty kraju (oczywiście tylko w części kulturalnej i gospodarczej śląskich uprawnień)⁶⁴. Śląsk uznano za

62 H. Rechowicz, *Wojewoda śląski...*, op. cit., s. 215–216; J. Hulewicz, op. cit., s. 49.

63 „IKC” nr 16, 16 I 1935; nr 53, 22 II 1935 i nr 58, 27 II 1935.

64 Ibidem, nr 149, 31 V 1935, nr 324, 22 XI 1935 i nr 336, 4 XII 1935.

czynnik postępu w Polsce, m.in. umożliwiający stanie się Polski krajem morskim i utrzymanie korzystnego bilansu handlowego. Będąc szkołą rzetelnej pracy, województwo śląskie miało przyczynić się do postępu również psychicznie. Wobec tak zarysowanego obrazu Śląska jego propagandę porównywano z propagandą Polski nowoczesnej⁶⁵. W zamieszczonym w listopadzie 1935 roku artykule pod wymownym tytułem *Ex Silesia lux*, oprócz przytoczonych powyżej wypowiedzi o zaletach samorządu gospodarczego, znalazła się szeroka wypowiedź na temat autonomii śląskiej niewymienionej z nazwiska „wybitnego znawcy stosunków śląskich”. Mówiąc o przyczynach wprowadzenia autonomii, autor wskazał na konieczność stopniowej unifikacji Śląska oraz chęć wykazania troski o Śląsk na arenie międzynarodowej. Broniąc uprawnień gospodarczych województwa, wskazał na fakt, iż Śląsk o autonomię się nie dopominał, a lud śląski głosował na Polskę bezwarunkowo, w związku z czym atakowanie autonomii śląskiej – dopóki stoi się na gruncie istniejących przepisów – jest niedopuszczalne. Stała się ona „solą w oku niektórych małych i zazdrosnych polityków”.

Zdaniem autora w dyskusji o Śląsku postawić należy nowe pytanie:

Czy Polska ma rozbudować szeroki samorząd (...) czy (...) ma wyposażyć województwa w nowe uprawnienia samorządowe, czy też pójdzie drogą państw totalnych i będzie rozbudowywać w dalszym tempie maszynę biurokratyczną, przerzucając na władze coraz to nowe zadania⁶⁶.

Trudno wskazać, przed kim konkretnie bronił „IKC” autonomii, natomiast ogólna przyczyna odzycia zainteresowania autonomią śląską nie pozostawia wątpliwości. Była nią zmiana statutu organicznego, wprowadzona w artykule 81 ust. 3 nowo uchwalonej w kwietniu 1935 roku Konstytucji RP, zwanej kwietniową. Eliminowała ona zawarty w statucie organicznym wymóg zgody Sejmu Śląskiego na zmiany statutu⁶⁷. W praktyce oznaczało to możliwość zniesienia przez władze centralne autonomii śląskiej.

Jakkolwiek wygłaszanie pochwał na cześć Śląska nie było bezinteresowne, jak świadczą o tym powyższe przykłady, częściowo za ich przyczynę można uznać odbycie w Krakowie w dniach 13 i 14 października 1935 roku Zjazdu Związku Powstańców Śląskich. Oficjalnym celem zjazdu miało być oddanie czci przez

⁶⁵ Ibidem, nr 31, 31 I 1936 i nr 97, 6 IV 1936.

⁶⁶ Ibidem, nr 324, 22 XI 1935.

⁶⁷ J. Ciągwa, op. cit., s. 99–100. Tam też szerzej o wykładni prawnej tego aktu i kwestii jego legalności.

powstańców prochom Piłsudskiego i wzięcie udziału w sypaniu kopca jego imienia. Chodziło również o udokumentowanie więzi sympatii z Krakowem, do czego przychyliły się również krakowskie władze, niezmiennie starając się podtrzymywać obraz dobrosąsiedzkich stosunków. Symbolem uznania powstańców dla Krakowa było udekorowanie miasta Krzyżem na Śląskiej Wstędze Waleczności i Zasługi⁶⁸. „IKC”, donosząc w entuzjastycznym tonie o „dzielnych rodakach z sąsiedniego województwa”, przypominał o roli „kuźni myśli powstańczej”, jaką spełniał Kraków w latach 1914–1921⁶⁹.

Kolejna faza zainteresowania sprawami Śląska przypadła w Krakowie na rok 1937, co związane było z wygaśnięciem konwencji genewskiej. Dostrzegając nastroje wyczekiwania, „IKC” zamieścił dwa obszernie artykuły, wyjaśniające cel i istotę konwencji. Fakt ten wart jest odnotowania zwłaszcza wobec wcześniejszych nieporozumień wobec tego aktu prawnego. Pismo bardzo rzetelnie, w uspokajającym tonie omówiło postanowienia konwencji, podkreślając zwłaszcza brak związku pomiędzy nią a autonomią Śląska. Jednocześnie w piętnastą rocznicę przyłączenia części Górnego Śląska do Polski przypomniano okoliczności historyczne, towarzyszące temu wydarzeniu, co stało się także kolejną okazją do przypomnienia zasług Grażyńskiego⁷⁰.

Wraz z upływem terminu obowiązywania konwencji genewskiej odżyły krakowskie ambicje terytorialne. Zabrały głos władze miasta i sfery gospodarcze Krakowa, na wspólnym posiedzeniu prezydium miasta, Izby Rzemieśniczej, Rolniczej i Handlowo-Przemysłowej w kwietniu 1937 roku uchwalono specjalną rezolucję. Zawierała ona znane postulaty utworzenia wielkiego województwa na kresach południowo-zachodnich, określonego tym razem jako krakowsko-śląskie. Wyrażono nadzieję, że wreszcie interesy Krakowa zostaną należycie uwzględnione. Więcej konkretnych argumentów przytoczył „IKC”, relacjonując 31 maja 1937 roku zebranie Izby Przemysłowo-Handlowej. Oprócz dobrze znanych wypowiedzi przytoczono kilka nowych argumentów. Były prezydent miasta, Karol Rolle, przypominał troskę Krakowa o ciężący do niego gospodarczo Śląsk, wtedy gdy ten ostatni myślał tylko o sobie. Dr Tadeusz Spitzer dowodził zmniejszenia się roli Śląska w miarę rozbudowy Centralnego Okręgu Przemysłowego, zwłaszcza wobec przykładania coraz większej uwagi do energetyki wodnej. Przyjęto rezolucję, w której zebrani uznali się za reprezentację całego

68 E. Długajczyk, op. cit., s. 290; H. Rechowicz, *Wojewoda śląski...*, op. cit., s. 151 i s. 305.

69 „IKC” nr 283, 12 X 1935 i nr 286, 15 X 1935.

70 Ibidem, nr 79, 20 III 1937; nr 170, 21 VI 1937 i nr 195, 16 VII 1937.

społeczeństwa ziemi krakowskiej⁷¹. Równoległe z wypowiedziami władz administracyjnych i gospodarczych „IKC” opublikował kilka obszernych artykułów. Zdaniem redakcji przyczyną powrotu sprawy na widownię były ambicje regionalne niektórych czynników śląskich. Wobec wygaśnięcia konwencji „IKC” pytał: „Czy w ogóle potrzebne jest odrębne województwo śląskie?” Zdaniem „IKC” błąd popełniono już w roku 1922. W sytuacji, gdy polskość na Śląsku reprezentowali wyłącznie chłopcy i robotnicy, już wówczas należało przyłączyć Śląsk do Krakowa⁷². Na łamach „IKC” rozpatrzono szczegółowo trzy najważniejsze, zdaniem redakcji, postulaty Śląska: konieczność powiększenia województwa śląskiego, utworzenie dużego województwa górniczo-przemysłowego oraz zachowanie autonomii, co w połączeniu ze zwiększeniem odsetka ludności polskiej zespoli Śląsk z Polską. Pierwszy i drugi postulat uznano w Krakowie za nieistotne, tak ze względu na niekorzystne położenie Katowic, jak i niewielki procent Niemców na Śląsku (co nie przeszkadzało jednakże redakcji publikować alarmistycznych doniesień o zalewie Śląska przez falę germanizacji). Za istotny uznano ostatni postulat, tj. obronę autonomii śląskiej, która w połączeniu ze zwiększeniem liczby Polaków w województwie zespoli Śląsk z Polską. W obszernym ustosunkowaniu się do tej kwestii przytoczono argumenty podobne do stosowanych w roku 1935. Z historycznego punktu widzenia autonomia była tworem tymczasowym, wykonanym „na kolanie” przez byłych urzędników pruskich, w związku z czym jej ustalenia kopiowały ustrój rejencji opolskiej.

Wskazano przykład Niemiec i Czech, gdzie na pewnych postulowanych do tego celu obszarach nie wprowadzono autonomii ze względu na konieczną jednolitość administracji. Samorząd śląski wprawdzie sprawdził się w części gospodarczej, ale prawdziwymi przyczynami są posiadanie przez Śląsk większych niż gdzie indziej zasobów finansowych oraz pozycja wojewody-Małopolanina, któremu faktycznie Śląsk zawdzięcza swą siłę. W takiej sytuacji, zdaniem redakcji, wobec bezwzględnie najważniejszego nakazu ujednoczenia administracji, zachowanie samorządu śląskiego byłoby możliwe wyłącznie drogą wprowadzenia go we wszystkich nowo utworzonych wielkich województwach-prowincjach⁷³.

Reakcja Katowic na prawne propozycje administracyjnego powiązania Śląska z Krakowem była w roku 1937 ostrzejsza niż w poprzednim okresie, kiedy ograniczano się do polemiki prasowej z Krakowem. Zmiana nastawienia

71 Ibidem, nr 111, 23 IV 1937 i nr 149, 31 V 1937.

72 Ibidem, nr 107, 19 IV 1937.

73 H. Rechowicz, *Sejm Śląski...*, op. cit., s. 268–269.

śląskiej sanacji do autonomii była efektem wyeliminowania opozycji z oficjalnego życia politycznego. Wybrany w 1935 roku IV Sejm Śląski składał się wyłącznie ze zwolenników obozu rządzącego⁷⁴. Z chwilą, kiedy trybuna sejmowa przestała być forum ataków na sanację, śląscy sanatorzy, dysponując niczym nieograniczoną władzą w województwie, zaprzestali żądań likwidacji uprawnień politycznych autonomii.

W takiej sytuacji w odpowiedzi na postulaty Krakowa śląska opinia publiczna zgodnie wystąpiła w obronie autonomii. Na zwołanym w dniu 10 maja 1937 roku zebraniu konsultacyjnym z udziałem przedstawicieli opozycji zebrani byli zgodni co do utrzymania podstawowych postanowień statutu organicznego. Do zbadania kwestii ewentualnych zmian powołano specjalne komisje. Korfantowska „Polonia” opublikowała ankietę, w której przygniatająca większość respondentów powiedziała się za utrzymaniem autonomii⁷⁵.

Na roku 1937 kończy się fala zainteresowań województwem śląskim krakowskiego środowiska prorządowego. Kolejne lata przyniosły II Rzeczypospolitej wydarzenia, przy których wewnętrzne spory o granice województw przestały mieć jakiegokolwiek znaczenie.

Bibliografia

- Chmielowski W., *Z działalności Komitetu Wydawnictw Śląskich Polskiej Akademii Umiejętności w latach 1933–1939*, „Studia Śląskie” 1976, t. 29.
- Ciągwa J., *Wpływ centralnych organów Drugiej Rzeczypospolitej na ustawodawstwo śląskie w latach 1922–1939*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1979.
- Długajczyk E., *Sanacja śląska 1926–1939. Zarys dziejów politycznych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1983.
- Dobrowolski T.J., *Geneza i początki Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1960.
- Hierowski Z., *Życie literackie na Śląsku w latach 1922–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1969.
- Hulewicz J., *Wydawnictwa Polskiej Akademii Umiejętności*, [w:] *Polska Akademia Umiejętności 1872–1952*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław [i in.] 1974.

74 J. Ciągwa, op. cit., s. 235; E. Długajczyk, op. cit., s. 351.

75 E. Długajczyk, op. cit., s. 351; H. Rechowicz, *Wojewoda śląski...*, op. cit., s. 292.

- „Ilustrowany Kuryer Codzienny” 1926–1932; 1934–1937.
- Jezierska J., *Struktura społeczno-zawodowa województwa śląskiego*, „Zaranie Śląskie” 1965, z. 1a.
- Komar S., *Górny Śląsk jako polsko-niemiecki problem polityczny*, Katowice 1933.
- Kumaniecki K.W., *Uwagi o podziale administracyjnym państwa*, [w:] *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich. Studja nad nowym podziałem administracyjnym państwa*, Izba Przemysłowo-Handlowa, Kraków 1930.
- Langrod J.S., *Ze studiów nad podziałem administracyjnym państwa*, [w:] *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich. Studja nad nowym podziałem administracyjnym państwa*, Izba Przemysłowo-Handlowa, Kraków 1930.
- Lubas R., *Życie kulturalne Śląska w opiniach ważniejszych pism krakowskich lat 1918–1939*, „Studia Historyczne” 1978, R. 22.
- Materiały Komisji dla usprawnienia Administracji Publicznej przy Prezesie Rady Ministrów*, t. 5: *Podział administracyjny państwa. Wnioski Komisji*, Warszawa 1931.
- Musialik W., *Michał Tadeusz Grażyński 1890–1965. Biografia polityczna*, Instytut Śląski, Opole 1989.
- Pachoński J., *Kraków wobec powstań śląskich i plebiscytu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1981.
- Pieter J., *Pierwsza wyższa uczelnia polska na Śląsku*, „Zaranie Śląskie” 1957, z. 1–2.
- Pilch A., *Kraków polityczny 1918–1939*, nadb. z: *Kraków międzywojenny*, Kraków 1988.
- Przedmowa*, [w:] *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich. Studja nad nowym podziałem administracyjnym państwa*, Izba Przemysłowo-Handlowa, Kraków 1930.
- Rechowicz H., *Sejm Śląski 1922–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1971.
- Rechowicz H., *Wojewoda śląski dr Michał Grażyński*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1988.
- Ręgorowicz L., *Wspomnienia śląskie i poznańskie*, Instytut Śląski, Opole 1976.
- Sippko G., *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich*, [w:] *Kraków stolicą kresów południowo-zachodnich. Studja nad nowym podziałem administracyjnym państwa*, Izba Przemysłowo-Handlowa, Kraków 1930.
- Spitzer T., *Problem projektowanych zmian granic województwa krakowskiego w oświetleniu gospodarczym*, Kraków 1932.
- Wanatowicz M., *Ludność napływowa na Górnym Śląsku w latach 1922–1939*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1982.

Wanatowicz M.W., *Inteligencja śląska w okresie międzywojennym*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1986.

Zieliński W., *Polska i niemiecka propaganda plebiscytowa na Górnym Śląsku*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa [i in.] 1972.

Zieliński W., *Śląskie zainteresowania krakowskiego ośrodka naukowego w okresie międzywojennym*, „Zaranie Śląskie” 1973, z. 4.



dr Przemysław Jagieła

Muzeum Górnośląskie w Bytomiu

Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach-Opolu

ORCID 0000-0003-0330-7262

Działalność Związku Przyjaciół Górnego Śląska na przykładzie ekspozytury związku w Praszce (1920–1921)

Historia Górnego Śląska okresu powstań i plebiscytu doczekała się już bardzo bogatej literatury i wydawałoby się, że o tym krótkim, ale jakże burzliwym i intensywnym epizodzie dziejów regionu w okresie międzywojennym, nic nowego nie można już napisać. Kiedy jednak konfrontuje się opracowania z niejednokrotnie przewertowanymi już archiwalnymi źródłami historycznymi, okazuje się, że można natrafić na informacje, które dotąd nie były poruszane lub jedynie sygnalizowano je w piśmiennictwie naukowym i popularnonaukowym. Z pewnością jednym z takich tematów jest Związek Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce. O istnieniu tej organizacji dowiadujemy się zdawkowo z pracy Stanisława Baczyńskiego¹, z *Encyklopedii Powstań Śląskich*², artykułu Tadeusza Olejnika³ czy z książki Edwarda Długajczyka⁴. Tymczasem sporo dokumentów archiwalnych o Związku Przyjaciół w Praszce zachowało się w Wojskowym Biurze Historycznym Centralnym Archiwum Wojskowym w Warszawie, w oparciu o które powstał ten artykuł.

- 1 S. Baczyński, *Tajne organizacje wojskowe na Górnym Śląsku w latach 1919–1921 na tle sytuacji ogólnej*, „Najnowsze Dzieje Polski” 1968, t. 13, s. 141.
- 2 *Encyklopedia powstań śląskich*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego w Opolu, Opole 1982, s. 664–665.
- 3 T. Olejnik, *Ekspozytura Związku Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce*, „Rocznik Wieluński” 2009, nr 9, s. 155–161.
- 4 E. Długajczyk, *Wywiad polski na Górnym Śląsku*, Muzeum Śląskie, Katowice 2001, s. 247.

Decyzja o przyszłości Górnego Śląska po I wojnie światowej zapadła 28 czerwca 1919 roku, gdy w Paryżu podpisano traktat wersalski. W swoim 88 artykule stanowił on o zorganizowaniu plebiscytu, w którym Górnoszlązacy mieli się wypowiedzieć, w jakim państwie chcieli żyć – w dalszym ciągu w Niemczech, czy w dopiero co powstałym państwie polskim. W walkę o przyłączenie Górnego Śląska do Polski zaangażowało się wiele organizacji polskich na Górnym Śląsku oraz w Polsce, szczególnie zaś w miejscowościach leżących tuż przy granicy polsko-górnoszląskiej. Ich powstawanie i funkcjonowanie miało duże znaczenie w agitacji plebiscytowej na rzecz Polski. Instytucje takie powstały m.in. w miejscowościach przygranicznego powiatu wieluńskiego. Jeszcze w 1919 roku powołano na terenie powiatu Komitety Niesienia Pomocy Górnoszlazakom, wśród których wyróżniały się intensywnością swoich działań placówki w Praszce i Wieluniu. W 1920 roku organy te przekształciły się w komitety plebiscytowe, rozpoczynając zarazem aktywną działalność propagandową w miejscowościach graniczących z Górnym Śląskiem. Gromadziły środki pieniężne na potrzeby plebiscytowe, organizowały wiece poparcia dla sprawy polskiej czy wycieczki Górnoszlazaków do Częstochowy, Wielunia i Praszki. Po I powstaniu śląskim w Praszce urządzono obóz dla zdekonspirowanych działaczy z Polskiej Organizacji Wojskowej Górnego Śląska⁵. W mieście tym znajdował się także posterunek wywiadowczy nr 4, który prowadził wywiad w sąsiednich powiatach górnoszląskich – oleskim i kluczborskim⁶.

Biorąc pod uwagę fakt obecności w Praszce struktur polskiego wywiadu, organizacji polskich, działających na rzecz polskiej kampanii plebiscytowej oraz posterunku straży granicznej, powstanie Związku Przyjaciół Górnego Śląska w tej właśnie miejscowości nie mogło być przypadkowe. Praszkowski Związek Przyjaciół powstał po II powstaniu śląskim. Pomimo że była to organizacja jawna, podlegał on Wydziałowi Plebiscytowemu przy II Oddziale Sztabu Generalnego Wojska Polskiego. Związek współpracował ponadto ściśle z referatem plebiscytowym DOG Kielce⁷. Naczelną Ekspozytura Związku Przyjaciół Górnego Śląska mieściła się w Sosnowcu. Jeszcze przed powstaniem tej organizacji i podległych jej komórek w terenie Oddział II Sztabu Generalnego wysyłał do poszczególnych władz wojskowych i cywilnych w powiatach przygranicznych,

5 T. Olejnik, op. cit., s. 156.

6 Szerzej o działalności Posterunku Wywiadowczego nr 4 w Praszce: E. Długajczyk, op. cit., s. 66, 101–111.

7 S. Baczyński, op. cit., s. 125 i 127.

gdzie miały ekspozytury powstawać, pisma z prośbą o udzielenie wszelkiej pomocy przy zorganizowaniu komórek terenowych ekspozytur⁸.

Pierwszym szefem Naczelnej Ekspozytury Przyjaciół Górnego Śląska był kpt. Władysław Medyński. Zastąpił go 13 stycznia 1921 roku kpt. Zdzisław Orłowski. Wraz z jego nominacją przysły zmiany organizacyjne w całym Związku. Dotychczasową nazwę organizacji zmieniono na Naczelną Ekspozyturę Dowództwa Obrony Plebiscytu, a w miejsce ekspozytur powołano Związki Przyjaciół Obrony Górnego Śląska. Naczelna Ekspozytura przeniosła się z Sosnowca do Częstochowy. Nie uległy natomiast zmianie zadania, jakie zostały Związkowi Przyjaciół od samego początku postawione. Polegały one na tworzeniu „bazy operacyjnej w razie ruchów ofensywnych lub defensywnych” na terenie plebiscytowym. W praktyce rola Związku Przyjaciół i jego ekspozytur sprowadzała się do ścisłej współpracy z polską organizacją konspiracyjną na Górnym Śląsku – Centralą Wychowania Fizycznego. Związek był przedstawicielem Centrali w Polsce⁹. Dostarczał jej broni, zajmował się szkoleniem wojskowym członków polskiej organizacji konspiracyjnej, włączał się w akcję plebiscytową, organizował punkty opatrunkowe i zapasy ekwipunku oraz prowiantu na wypadek akcji zbrojnej. Dla realizacji większości tych zadań w pasie przygranicznym organizowano składy broni i amunicji, które następnie wywożono na tereny sąsiednich powiatów górnośląskich. Każda ekspozytura miała podległe sobie powiaty, z którymi ściśle, w wyżej wymienionej materii, współpracowała. Ekspozyturze w Sosnowcu podlegały powiaty: tarnogórski, bytomski, zabrzański i gliwicki; częstochowskiej ekspozyturze z kolei: lubliniecki, strzelecki, opolski; placówce w Dziedzicach: rybnicki, pszczyński, prudnicki, raciborski i kozielski, a Praszce: kluczborski i oleski¹⁰.

Ekspozytura w Praszce rozpoczęła swą działalność 20 września 1920 roku. Kierował nią Jan Hupa. Jego zastępcą (adiutantem) był Antoni Puszczyński, szefem kancelarii – Leonard Fabiś. W skład placówki wchodził jeszcze: referenci, pracownicy wywiadu, magazynierzy broni, kontrolerzy placówek, szoferzy, kurierzy, woźnice czy ordynansi¹¹. Ekspozytury miały wyznaczony w terenie

8 Wojskowe Biuro Historyczne, Centralne Archiwum Wojskowe (dalej: WBH, CAW), Powstania Górnośląskie, sygn. 130.46.81, Pisma Ministerstwa Spraw Wojskowych z 3 i 7 IX 1920 r., k. 84 i 85,

9 Ibidem, sygn. 130.46.82, Organizacja Związku Przyjaciół Górnego Śląska, k. 106–107.

10 Ibidem, Związek Przyjaciół Górnego Śląska, k. 2.

11 Archiwum Instytutu Józefa Piłsudskiego w Ameryce, Powstania śląskie, sygn. 834, Ekspozytura Związku Przyjaciół Górnego Śląska – spisy imienne według powiatów, k. 16.

odcinek przygraniczny, na którym rozstawione były posterunki. Związkwowi Przyjaciół w Praszce podlegały placówki w miejscowościach: Radły (rejon pograniczny od Ługów do Starokrzepic), Starokrzepice (pas od Starokrzepic do Proсны), Proсна (linia Proсна-Kiki) i Gola (Kiki-Chruścina). Na czele każdego z tych posterunków stał komendant, wyznaczony przez ekspozyturę w Praszce. Pomagał mu zastępca. Zadania posterunków sprowadzały się do wyszukiwania i pilnowania pomieszczeń na magazyny broni i żywności oraz punkty opatrunkowe. Pomagały też przejść przez granicę osobom z polskich organizacji na Górnym Śląsku i wspierały polskich pograniczników w patrolowaniu granic. W razie zatrzymania podejrzanej osoby, chcącej przekroczyć granicę, funkcjonariusze Związku Przyjaciół mieli obowiązek natychmiastowego odstawienia jej do najbliższego posterunku żandarmerii, policji lub straży granicznej. Placówki miały ponadto do dyspozycji wywiadowców (1–6 osób), którzy sporządzali meldunki z obserwacji granicy. Placówki ekspozytur nie mogły mieć kontaktu z innymi polskimi władzami, organizacjami i służbami mundurowymi z wyjątkiem miejscowej straży granicznej¹².

Założenie placówki w Praszce napotykało na duże trudności, zwłaszcza natury organizacyjnej. Już na samym początku pojawił się problem z lokalem dla ekspozytury. Udało się jednak znaleźć miejsce w pokoju w domu Hudzika, mieszkańca Praszki. Wystąpiły także problemy kadrowe. Werbunek, który przeważnie odbywał się w sąsiednich powiatach, nie spotkał się z wielkim zainteresowaniem. Problem stanowiła ponadto sama lokalizacja Praszki oraz sprzęt będący na wyposażeniu praszowskiej ekspozytury lub też jego brak. Najbliższą stacją kolejową była wówczas Częstochowa, odległa o 63 km. Transporty broni na Górny Śląsk oraz wyjazdy służbowe do Sosnowca lub Częstochowy odbywały się furmanką albo wypożyczonymi rowerami. Jeden wyjazd do Sosnowca i z powrotem trwał 4–5 dni. Ekspozytura w Praszce dysponowała jedynie jednym rowerem, w dodatku uszkodzonym. Nowo powstała organizacja nie traciła jednak czasu. Szybko nawiązano kontakty z magistratem w Praszce, miejscową strażą obywatelską, policją, żandarmerią i strażą graniczną. Wszystkie te instytucje wykazały duże zainteresowanie powstałą komórką w Praszce, wyrażając jednocześnie pełną gotowość do pomocy i współpracy¹³.

12 WBH, CAW, Powstania Górnos Śląskie, sygn. 130.46.82, Organizacja Ekspozytury w Praszce, k. 24–26.

13 Ibidem, sygn. 130.46.80, Pismo ekspozytury w Praszce do ekspozytury w Sosnowcu z 27 I 1921 r., k. 108.

Straż graniczna od razu zaproponowała praszkowskiej ekspozyturze najlepsze punkty przekroczenia granicy, tj. na posterunku straży w Gorzowie Śląskim i Szyszkowie. Dla uniknięcia nieporozumień ustalono hasło dla kurierów przechodzących przez granicę, które co tydzień zmieniano. Równie szybko nawiązano kontakt w komendantami polskiej organizacji w kluczborskim i oleskim, w celu ustalenia sposobu i terminów dostarczenia broni dla peowiaków w tych powiatach¹⁴. Pierwsza wysyłka broni na Górny Śląsk miała miejsce 19 listopada 1920 roku na przejściu granicznym w miejscowości Radły (dziś powiat Przystajń). Punktami składowania broni przysłanej do Praszki był posterunek straży granicznej w Starokrzepicach¹⁵ w domu prywatnym Paprotnego w Prosnej, w miejscowości Gola u sołtysa oraz w Radłowie w powiecie oleskim¹⁶.

Współpraca z polskimi konspiratorami w powiatach górnośląskich układała się różnie. W kluczborskim tamtejszy komendant Józef Pleszka nie pojawiał się początkowo, mimo zaproszeń, w Praszce w celu omówienia istotnych kwestii współpracy¹⁷. W dniu 14 grudnia 1920 roku do Praszki przybył pierwszy transport broni z Częstochowy. Jeszcze w tym samym dniu pojawili się po swoją część peowiaci z Kluczborka. Broń nie została im jednak wydana, ponieważ wysłannicy nie posiadali odpowiednich dokumentów, które upoważniłyby ich do odbioru broni oraz nie dysponowali odpowiednią liczbą ludzi i sprzętu do zabezpieczenia broni w czasie transportu przez granicę. Ekspozytura w Praszce postrzegала działaczy kluczborskiej organizacji jako niezających podstawowych zasad pracy konspiracyjnej. Zastrzegła tym samym, że nie będzie wydawać ludziom z tamtejszego powiatu żadnej broni, dopóki dowództwo kluczborskie nie zmieni swojego podejścia do pracy konspiracyjnej. Zarzucono Kluczborkowi ponadto brak odpowiedniej łączności z Praszką i powiatem oleskim¹⁸. Pogrożki ekspozytury musiały najwyraźniej podziałać. 21 listopada 1920 roku do Praszki przyjechał osobiście komendant z Kluczborka, by omówić kwestię transportu

14 Ibidem, sygn. 130.46.20, Sprawozdanie Ekspozytury Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce z 20 IX 1920 r., k. 3–5.

15 Ibidem, sygn. 130.46.11, Sprawozdanie Ekspozytury Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce za czas od 19 XI do 29 XI 1920 r., k. 8.

16 Ibidem, sygn. 130.46.80, Pismo ekspozytury w Praszce do ekspozytury w Sosnowcu z 27 I 1921 r., k. 106–107.

17 Ibidem, sygn. 130.46.11, Sprawozdanie Ekspozytury Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce za czas od 19 XI do 29 XI 1920 r., k. 10.

18 Ibidem, Sprawozdanie Ekspozytury Związku Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce od 9 do 19 XII 1920 r., k. 7.

broni. Wyjechał jednak z niczym, ponieważ nie mógł wskazać dokładnego miejsca na granicy, gdzie można by bezpiecznie przewieźć broń. Szef Hupa zarzucił Pleszce brak zorientowania na swoim terenie i ogólny brak profesjonalizmu.

Zupełnie odmiennie kształtowała się współpraca ekspozytury z magistratem w Praszce. Szef ekspozytury chwalił sobie bardzo kontakty z burmistrzem Jungowskim, który „oddawał wielkie zasługi Ekspozyturze”, otrzymując za to zapłatę w wysokości 200 marek miesięcznie¹⁹. Równie owocna współpraca układała się z komendanturą powiatu oleskiego. W grudniu 1920 roku miała miejsce pierwsza wizyta oleskiego komendanta Piotrka Latuska, który przybył do Praszki z referentem broni Szalatym. Obaj skarżyli się wówczas na bardzo poważny brak broni²⁰. Kolejne spotkanie odbyło się z początkiem stycznia 1921 roku. Do Praszki przybyli niemal wszyscy funkcjonariusze powiatu oleskiego celem szczegółowego omówienia zasad kontaktowania się i transportu broni. Dzień później odbyły się, na polach koło Praszki, ćwiczenia ze strzelania, rzucania granatem oraz posługiwanie się materiałami wybuchowymi²¹.

Problemy istniały również wewnątrz samej organizacji. W Naczelnej Ekspozyturze w Sosnowcu obawiano się m.in. pracowników „niepewnych”, pracujących dla strony przeciwnej. Obawy te potwierdziły się, gdy w grudniu 1920 roku do Sosnowca doszły informacje, że najprawdopodobniej w szeregach ekspozytury znajduje się współpracownik niemieckiego wywiadu. Wykryto bowiem, że Niemcy planowali za pomocą „niektórych indywiduów górnośląskich” wykraść dokumenty z ekspozytur²². Nie znamy dalszej historii zdemaskowanych zamiarów niemieckich, niemniej jednak Związek Przyjaciół został postawiony w stan największej czujności.

Chroniczny wręcz brak kompetentnych pracowników, który wymuszał przyjmowanie kandydatów bez poręki osób zaufanych i przy tym całkowicie przypadkowych, powodował, że Związek Przyjaciół nie uchronił się od pospolitych bandytów czy zwykłych złodziei w swoich szeregach, dopuszczających się rabunków, kradzieży, oszustw i napadów na zwykłych ludzi. Według

19 Ibidem, Sprawozdanie Ekspozytury Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce za czas od 19 XI do 29 XI 1920 r., k. 10.

20 Ibidem, sygn. 130.46.20, Sprawozdanie z działalności Ekspozytury Związku Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce od 19 XII do 29 XII 1920 r., k. 2.

21 Ibidem, sygn. 130.46.80, Sprawozdanie z działalności ekspozytury w Praszce za czas 30 XII 1920 – 15 I 1921 r., k. 144.

22 Ibidem, sygn. 130.46.81, Pismo ekspozytury w Sosnowcu do ekspozytury w Praszce z 27 XII 1920 r., k. 74.

przekazów źródłowych najgłośniejszą sprawą był przypadek Jerzego Kozietułskiego z ekspozytury w Dziedzicach. Chociaż nie wiemy o tym bezpośrednio ze źródeł, z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że działał on celowo na niekorzyść sprawy polskiej lub był niemieckim agentem, któremu udało się zostać funkcjonariuszem ekspozytury. Podając się za polskiego oficera, w kwietniu 1921 roku w Pszczynie brutalnie pobił gospodarza Józefa Modrzika, który na zapytanie Kozietułskiego, jakiej jest narodowości, odparł, że jest Polakiem. Wyznanie to rozwścieczyło pracownika ekspozytury do tego stopnia, że dopuścił się samosądu na gospodarzu i potem obrabował go. Opuszczając posiadłość, miał zwrócić się do Modrzika: „Du verflüchter Polenkönig”. W sianiu postrachu w miejscowościach powiatu pszczyńskiego Kozietułskiemu pomagało jeszcze kilku innych ludzi z ekspozytury w Dziedzicach. W Pielgrzymowicach nauczycielowi Libawskiemu skradziono dwa rowery, następnie napadnięto na gospodę Jana Zagury i dom kupca Barana, zabierając niemalże cały ich dobytek. Banda Kozietułskiego wykazała się brutalnością w czasie napadu na dom Józefa Pękali w Pielgrzymowicach. Zgwałcili jego 16-letnią córkę i zrabowali cały dom. Próbowali też zgwałcić dwie córki leśniczego Andrzeja Olbrycha w tej samej miejscowości. W sumie udało im się zrabować poważną sumę pieniędzy i dobytku ofiar. Schwytanie tej szajki nie przerwało jednak dalszych napadów. Swoją działalność rozszerzyła ona także na powiat raciborski²³. Nie znamy już niestety jej szczegółów. Dochodziło nawet do sytuacji, kiedy funkcjonariusze ekspozytury w Praszce okradali się między sobą. Były kurier z Praszki Karol Mika okradł, z początkiem października 1920 roku dom swojego przełożonego Jan Hupy, po czym uciekł. Policja w Sosnowcu wszczęła natychmiast śledztwo przeciwko Mice²⁴. Nie wiadomo, niestety, z jakim skutkiem.

Ważną funkcję pełnili w ekspozyturach referenci. Było ich kilku i każdy z nich miał przydzielone zadania. Referent do spraw szkolenia odpowiadał za szeroko rozumianą organizację wyszkolenia dla konspiratorów z podległych ekspozyturze powiatów. Referent broni składał do Naczelnej Ekspozytury za potrzebą na broń, którą następnie wysyłano z Warszawy, przygotowywał okresowe raporty stanu broni i amunicji oraz organizował transport broni do magazynów ekspozytury i odpowiadał za jej magazynowanie. Referent techniczny z kolei prowadził ewidencję lokali, środków transportu, linii telefonicznych,

23 Ibidem, sygn. 130.46.82, Pismo ekspozytury do DOG Kraków z 30 IV 1921 r., k. 111–113.

24 Ibidem, sygn. 130.46.80, Pismo ekspozytury do ekspozytury w Sosnowcu, k. 146.

telegraficznych i kolejowych, dróg, środków żywności, środków opatrunkowych, ubrań itp. Referent kasowy i gospodarczy zajmował się sprawami budżetu ekspozytur. Odpowiadał za składanie raportów do Wydziału Plebiscytowego „dwójki”, związanych z rozliczaniem pieniędzy, prowadzeniem kasy i księgowości. Do najważniejszych sprawozdań należały jednak raporty sytuacyjne z podległych powiatów, przekazywane do Warszawy.

Praca wywiadowcza, jako jeden z najważniejszych filarów działalności Związku Przyjaciół, musiała się odbywać przy ścisłej współpracy z terenową konspiracją polską na Górnym Śląsku oraz z miejscowymi władzami cywilnymi i wojskowymi. Dla jeszcze efektywniejszej pracy na tym polu próbowano wyrobić sobie dobrą opinię wśród mieszkańców Praszki i okolic, którzy utrzymywali częste kontakty z ludnością oleskiego i kluczborskiego powiatu. Można było w ten sposób pozyskać dodatkowe i równie cenne informacje po drugiej stronie granicy, rozpoznać jeszcze lepiej teren pod względem linii i środków komunikacyjnych, przejść granicznych, mostów itp.²⁵ Zabiegano o dokładne poznanie stosunku mieszkańców w powiatach do sprawy polskiej, rozpoznanie siły polskich i niemieckich organizacji, zlokalizowanie linii komunikacyjnych w powiatach, ustalenie przejść granicznych i gęstości obsadzenia granicy przez Niemców. Z raportu ze Starokrzepic wiemy na przykład, że po stronie górnośląskiej była ona słabo obsadzona na tamtym odcinku i to tuż przed datą głosowania w plebiscycie. Zadania te były wykonywane przy ścisłej współpracy z komendantami powiatowymi. Komendanci mieli właściwie obowiązek wejść w kontakt z szefem ekspozytury i wspólnie z nim ustalać zapotrzebowanie na broń, sposób i termin jej przemykania na teren powiatu, konsultować terminy i miejsca ćwiczeń kompanii powiatowych, przychodzących z terenu Górnego Śląska, czy pomagać w znalezieniu magazynów przy granicy, gdzie najbezpieczniej mogła być składowana broń i amunicja²⁶.

Z raportów ekspozytury w Praszce dowiadujemy się m.in. o działaniach lokalnych, niemieckich organizacji w podległych jej powiatach. Na przykład w grudniu 1920 roku do Kluczborka na zabawę taneczną przyjechali członkowie niemieckiej bojówki z zamiarem rozbicia imprezy. Akcję udaremnił jednak działacz polskiej konspiracji, biorący również udział w potańcówce²⁷.

25 Ibidem, sygn. 130.46.82, Związek Przyjaciół Górnego Śląska, k. 3.

26 Ibidem, k. 5–7; Ibidem, Raport placówki w Starokrzepicach do Praszki z 14 II 1921 r., k. 10.

27 Ibidem, sygn. 130.46.11, Sprawozdanie Ekspozytury Związku Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce od 9 do 19 XII 1920 r., k. 6.

Raporty z Praszki nie przedstawiały na ogół pozytywnie sytuacji w powiatach kluczborskim i oleskim dla działań polskiego podziemia. W styczniu 1921 roku Hupa donosił o niekorzystnym położeniu peowiaków w tych powiatach. Bojówki niemieckie rosły w siłę i były bardzo dobrze wyposażone w broń. Koncentrowały się przeważnie w wioskach i skrupulatnie penetrowały teren, dopuszczając się przy tym licznych ataków na polskich działaczy konspiracyjnych. W niektórych miejscowościach powiatu oleskiego dochodziło do wymiany ognia, w wyniku którego śmierć ponosili lokalni konspiratorzy²⁸. Wiadomo ponadto, że lokalna ludność tych dwóch powiatów była świetnie wyposażona w broń²⁹.

Pracę niemieckich bojówek ułatwiali również pogranicznicy na odcinku posterunku straży granicznej w Praszcze. Raporty Hupy alarmowały wręcz o fatalnym obsadzeniu granicy i lekceważącym stosunku straży granicznej do swoich obowiązków, co dawało Niemcom bezproblemowe możliwości jej przekraczania³⁰. Na jednym z wypadów nad pas graniczny, szefa ekspozytury Hupy wraz z jego z kurierami, 12 stycznia 1921 roku, uzyskano materiał poważnie obciążający polską straż graniczną. Hupa wykrył mianowicie, że polscy pogranicznicy utrzymują kontakty z niemieckim Grenzschutzem, współpracując z nim w kwestii przemytnictwa. Stwierdził ponadto, że polscy żołnierze i pogranicznicy zaopatrywali się w chleb na Śląsku, co w prostej linii mogło zostać wykorzystane przez stronę niemiecką w antypolskiej pracy agitacyjnej. Hupa dowiedział się także, że przy przejściu granicznym w Prośnie tamtejsi funkcjonariusze straży granicznej zębrali o chleb, opowiadając ludności z wioski, że już 14 dni nie jedli. Szef ekspozytury w swoim meldunku sytuacyjnym stanowczo stwierdził, że po tych incydentach ekspozytura straciła całkowite zaufanie do straży granicznej i w przyszłości będzie przy przejściu granicy omijać posterunki polskie w obawie przed zdradą ze strony polskiej straży granicznej³¹.

Identyczne wnioski wyciągała centrala w Sosnowcu. W jednym ze sprawozdań z objazdu odcinków granicznych w Zebrzydowicach i Strumieniu w lutym 1921 roku praca polskich pograniczników została również przez Naczelną Ekspozyturę bardzo źle oceniona. Funkcjonariusze straży zamiast pełnić swoje

28 Ibidem, sygn. 130.46.9, Pismo Hupy do Sosnowca z 21 I 1921 r., k. 31.

29 Ibidem, sygn. 130.46.20, Sprawozdanie z działalności Ekspozytury Związku Przyjaciół Górnego Śląska w Praszcze od 19 do 29 XII 1920 r., k. 2.

30 Ibidem, sygn. 130.46.9, Pismo Hupy do Sosnowca z 21 I 1921 r., k. 31.

31 Ibidem, sygn. 130.46.80, Sprawozdanie z działalności ekspozytury w Praszcze za czas 30 XII 1920 – 15 I 1921 r., k. 144.

obowiązki tuż przy granicy rozlokowali się kilka kilometrów od niej, co w logiczny sposób prowadziło do wniosku o braku w istocie obsadzenia tego odcinka granicy polsko-górnośląskiej. Co więcej, pogranicznicy mieli zaopatrywać się w żywność u Niemców. O braku obsadzenia granicy mógł również świadczyć fakt, że niemieccy policjanci bez większych problemów przechodzili na polską stronę z bronią w rękę i na przykład biesiadowali w restauracjach przygranicznych miejscowości³².

W raportach ekspozytury w Praszce pojawiają się nierzadko informacje o współpracy ludności żydowskiej z niemieckimi organizacjami. Żydzi bardzo często przekraczali granicę polsko-górnośląską, przemycając potem na Górny Śląsk przeróżne towary. Strona niemiecka wykorzystywała ich do pozyskania w ten sposób informacji o nastrojach w Polsce i stosunku do sprawy górnośląskiej, sytuacji na terenach przygranicznych po polskiej stronie czy ruchach wojsk polskich³³.

Pomimo że Ekspozytura Związku Przyjaciół Górnego Śląska została powołana dla dostarczania broni na Górny Śląsk, organizacja cierpiała na jej permanentny wręcz niedobór. Fakt ten bezpośrednio oddziaływał na polską działalność konspiracyjną w podległych ekspozyturom powiatach. Liczne zapotrzebowania na broń wysyłane do Naczelnej Ekspozytury nie były w dużej części realizowane, ponieważ istniał problem ze ściąganiem jej z Warszawy. Jak donosił raport z 27 stycznia 1921 roku, w magazynie w Praszce znajdowały się wówczas jedynie dwa zapasowe karabiny maszynowe i sto bagnetów, trochę amunicji i kilka granatów ręcznych. Ogólna suma – zgodnie z tym samym raportem – w magazynach przejściowych wynosiła 345 sztuk karabinów³⁴. A problem z uzbrojeniem był poważny. Na przykład na około 500 członków polskiej organizacji w powiecie oleskim dysponowano jedynie dwudziestoma rewolwerami. W sumie w powiatach kluczborskim i oleskim w drugiej połowie 1920 roku było około 600 członków POW i liczba ta rosła. Jak raportował szef ekspozytury w Praszce, starano się jedynie pokrywać braki bieżące. O zapasach broni nie mogło być mowy. Tym samym powoiacy olescy i kluczborscy nie mogli być przygotowani na jakąkolwiek poważniejszą akcję, o czym alarmowano

32 Ibidem, sygn. 130.46.9, Sprawozdanie Ekspozytury w Sosnowcu z 28 II 1921 r., k. 26.

33 Ibidem, sygn. 130.46.82, Raport placówki ekspozytury w Starokrzepicach do Praszki z 12 III 1921 r., k. 9.

34 Ibidem, sygn. 130.46.80, Pismo ekspozytury w Praszce do ekspozytury w Sosnowcu z 27 I 1921 r., k. 108.

z obydwu powiatów. O poważnym problemie z uzbrojeniem może świadczyć fakt, że na kilkanaście dni przed głosowaniem plebiscytowym, kiedy strona polska spodziewała się wzmożonej czujności niemieckiej, nie wykluczając nawet starć zbrojnych, wywołanych temperaturą głosowania, z początkiem marca 1921 roku z Centralnego Magazynu Naczelnej Ekspozytury w Sosnowcu do Praszki przyszło tylko sześć karabinów maszynowych. Olesno otrzymało cztery karabiny, a Kluczbork – dwa³⁵.

Schronienie i pomoc uchodźcy z Górnego Śląska z powodów prześladowań niemieckich, przekraczający granicę górnośląsko-polską, mogli znaleźć u ekspozytur Związku Przyjaciół. Polskie organizacje, działające przy granicy, zdawały sobie sprawę, że do Polski chciał również przejść element podejrzany, zwykli rabusie, przemytnicy lub osoby będące na usługach niemieckiego wywiadu. W związku z tym ekspozytury przyjmowały osoby, chcące przedostać się przez granicę, z zaświadczeniami podpisanymi przez odpowiednie władze polskie na Górnym Śląsku³⁶. Ci uchodźcy, którzy nie mieli środków do życia, otrzymywali pieniądze od ekspozytur oraz odpowiednie dokumenty, pozwalające na późniejsze, swobodne poruszanie się po polskiej stronie granicy. Ostateczna decyzja o tym, czy i w jaki sposób uchodźca otrzymał pomoc, była podejmowana w Naczelnej Ekspozyturze, dokąd z reguły osoby te kierowano. Z kolei zdemaskowani peowiacy, uciekający przed niemieckimi prześladowaniami, mogli liczyć na przykład w Praszce na wsparcie w postaci wcielenia do praskowskiej organizacji. Miało to obopólną korzyść. Konspirator z polskiej organizacji mógł dalej kontynuować swoją działalność i tym samym miał z czego się utrzymywać, a ekspozytura w Praszce pozyskiwała w ten sposób do pracy sprawdzonych i doświadczonych w konspiracji już ludzi, na czym, w sytuacji poważnych niedoborów kadrowych, organizacji szczególnie zależało³⁷. Ekspozytura w Praszce zajmowała się też sprawami natury kryminalnej. Prowadziła na przykład dochodzenia w sprawach porwań Górnoślązaków³⁸.

W zakres kompetencji ekspozytury w Praszce wchodziła jeszcze pomoc w agitacji plebiscytowej. Placówka była odpowiedzialna za dostarczanie materiałów propagandowych na powiaty oleski i kluczborski. Dla przykładu broszury

35 Ibidem, sygn. 130.46.81, Pismo z Sosnowa do Praszki z 9 III 1921 r., k. 31.

36 Ibidem, Pismo Naczelnej Ekspozytury w Sosnowcu do ekspozytury w Praszce z 27 II 1921 r., k. 34.

37 Ibidem, sygn. 130.46.80, Pismo do Naczelnej Ekspozytury w Sosnowcu z 17 II 1921 r., k. 94.

38 Ibidem, sygn. 130.46.81, Pismo ekspozytury w Sosnowcu do ekspozytury w Praszce z 19 I 1921 r., k. 47.

agitacyjne wożono z Proсны do Biskupic koło Olesna i tam rozsyłano po powiecie. Problem leżał jednak znowu w komunikacji. Materiał ten przewożony był w furmankach. Mógł zostać w każdej chwili zarekwirowany przez niemieckich funkcjonariuszy policji plebiscytowej lub przez niemieckie bojówki. Należało w dodatku przy każdej takiej wyprawie zapłacić za wynajem furmanki (200 marek niemieckich lub 300 marek polskich)³⁹.

Szczególnie intensywna praca dla ekspozytur Związku Przyjaciół Górnego Śląska rozpoczęła się w okresie tuż przed głosowaniem plebiscytowym i kontynuowana była po 20 marca 1921 roku. Jeszcze pod koniec grudnia 1920 roku minister spraw wojskowych gen. Kazimierz Sosnkowski wydał specjalny rozkaz do podległych mu służb mundurowych, aby te ściśle współpracowały ze Związkiem Przyjaciół, z uwagi na nadmiar pracy ekspozytur w pasie granicznym przy przerzucaniu ludzi, broni oraz środków technicznych na Górny Śląsk. W przedsięwzięciu tym miały pomóc przygraniczne garnizony wojskowe oraz oddziały straży granicznej⁴⁰. Działania te miały niewątpliwie związek z planami operacyjnymi polskiej organizacji (Dowództwa Obrony Plebiscytu) na wypadek konfliktu z Niemcami na Górnym Śląsku, które to plany były konstruowane od stycznia 1921 roku. Do ekspozytur Związku Przyjaciół przydzielone zostały kolumny sanitarne⁴¹. Postanowiono również sprawdzić stan ogólny przygotowania polskiej organizacji w razie ewentualnych starć. Ekspozytury zostały zobowiązane do przedstawienia swoich stanów aprowizacyjnych, broni, lokomocyjnych, sanitarnych i łącznościowych⁴². W Starokrzepicach odbyły się ćwiczenia peowiaków z powiatów oleskiego i kluczborskiego. Zarządzono pogotowie⁴³.

Niezwykle ważne było planowanie zaplecza gospodarczego. Pod koniec lutego 1921 roku do ekspozytur rozesłano pismo z nakazem zorganizowania przy każdej ekspozyturze tzw. stacji rozdzielczej, w której składowano zapasy żywności i umundurowanie oraz montowano kuchnie polowe. Każdy kierownik stacji w stopniu oficera musiał na wypadek walki zaopatrzyć „swoj” powiat w żywność i mundury dla peowiaków. Dla sprawnego przeprowadzenia ewentualnych planów kierownicy zostali zobowiązani do dokładnego rozeznania się w terenie,

39 Ibidem, sygn. 130.46.80, Sprawozdanie ekspozytury w Praszce z działalności 15–27 I 1921 r., k. 110.

40 Ibidem, sygn. 130.46.81, Pismo Ministerstwa Spraw Wojskowych z 28 XII 1920 r., k. 29.

41 Ibidem, Pismo do ekspozytury w Praszce z Komisji Gospodarczej „Junosza” z Sosnowca z 16 III 1921 r., k. 18

42 Ibidem, Telefonogram ekspozytury w Praszce, k. 37.

43 Ibidem, sygn. 130.46.82, Raport tygodniowy placówki w Starokrzepicach z 22 III 1921 r., k. 19.

by mieć orientację w potencjale osobowym w powiatach i móc na tej podstawie przygotowywać się do organizowania zapasów żywności i umundurowania⁴⁴.

Jeszcze 10 kwietnia 1921 roku ekspozytura w Praszce przesłała informacje do Baonu Wartowniczego 4/III, pilnującego granicy na odcinku posterunku straży granicznej w Praszce, o zmagazynowanej broni w poszczególnych miejscowościach przygranicznych. Wtajemniczenie straży granicznej w kwestię magazynów broni, choć z uwagi na ww. kontrowersje, miało istotne znaczenie. Zbyt mała liczba pracowników ekspozytury w Praszce powodowała, że obiekty te były słabo lub bardzo słabo nadzorowane. Dodatkowa opieka była zatem wskazana, tym bardziej że ekspozytura notowała częste przypadki wykradania broni z magazynów przez działaczy niemieckich organizacji, którzy nie mieli większego problemu z przejściem przez granicę⁴⁵.

Trudno jest doszukać się szczegółowych informacji o działaniach Związku Przyjaciół Górnego Śląska w trakcie samego powstania. Jak podaje rozkaz dowództwa Wojsk Powstańczych z 3 czerwca 1921 roku, ekspozytury Związku Przyjaciół zobowiązane były do prowadzenia ścisłej ewidencji transportów broni i amunicji oraz prowiantu. Odpowiadały za sprawne przerzucanie tychże na teren Górnego Śląska oraz kontrolowały ruch graniczny⁴⁶. Niestety dokumenty nie wspominają, w jaki sposób akcja ta była przeprowadzana i z jakim powodzeniem. Źródła najczęściej podają jednak lakoniczne informacje o działalności ekspozytur w przypadku chorych i rannych oraz o kontrolowanym przez ekspozytury ruchu granicznym żołnierzy i oficerów wojsk powstańczych. Rzadziej pojawiają się informacje w kwestii aprowizacji wojsk powstańczych⁴⁷.

Z kilku raportów praszkowskiej ekspozytury dowiadujemy się natomiast o sytuacji w pierwszych dniach powstania w rejonie oleskim i kluczborskim. Operujące tam oddziały powstańcze miały poważne problemy w zapasach amunicji, broni i żywności. Z powodu braku amunicji powstańcy nie byli w stanie opanować Kluczborka, silnie zresztą bronionego przez niemieckie oddziały Selbstschutzu. Praszka prosiła o zapasy broni dla walczących na jej terenie powstańców, lecz bez powodzenia⁴⁸.

44 Ibidem, Pismo do ekspozytury w Praszce z 25 II 1921 r., k. 132.

45 Ibidem, Rozkaz DOP z 28 IV 1921 r., k. 33.

46 Ibidem, sygn. 130.46.60, Rozkaz Dowództwa Obrony Etapów z 3 VI 1921 r., k. 102.

47 Ibidem, sygn. 130.46.30, k. 154; Powstania Górnos Śląskie, sygn. 130.46.33, k. 165.

48 Ibidem, sygn. 130.46.74a, k. 134–138.

Związek Przyjaciół spełniał również ważną rolę tuż po zakończeniu powstania. W planach Dowództwa Obrony Plebiscytu Naczelna Ekspozytura wraz z jej placówkami miały zostać przekształcone w stacje zborne dla osób, które postanowiły, bez względu na losy Górnego Śląska po powstaniu, przenieść się do Polski. Zakładano, że znajdą się osoby, obawiające się ewentualnych represji za swoją propolską postawę w czasie plebiscytu i powstań. Rola ekspozytur Związku Przyjaciół miała polegać w przyszłości na zorganizowaniu noclegów, żywności, a nawet wypłacie pieniędzy na dalszy etap podróży⁴⁹. Ze zgłaszających się uchodźców ekspozytury mogły wybierać ludzi celem wzmocnienia placówek. Musieli być to jedynie „pewni” ludzie. Osoby podejrzane o jakąkolwiek działalność antypolską, a chcące z różnych powodów przejść granicę i znaleźć się w Polsce, były przekazywane przez ekspozytury do straży granicznej. Ta z kolei „niepewnych” internowała⁵⁰.

Po III powstaniu śląskim rola Związku Przyjaciół i jego placówek wzrosła. Miał on wchodzić w skład instytucji, które zajmowały się likwidowaniem powstania⁵¹. Związek stał się instytucją nielegalną, w dalszym ciągu podległą Oddziałowi II Sztabu Generalnego Wojska Polskiego⁵². Jego pracowników oddelegowano do pracy przy dowództwie 23. Dywizji Piechoty⁵³. Zakres prac ekspozytur Związku Przyjaciół w tym czasie polegał m.in. na ewidencjonowaniu zwalnianych żołnierzy Wojsk Powstańczych⁵⁴ oraz wystawianiu dokumentów podróży i przepustek granicznych dla ludzi, chcących udać się do Polski⁵⁵. Związek zajmował się także poszukiwaniem osób zaginionych z Górnego Śląska, współpracując na tej płaszczyźnie z Polskim Czerwonym Krzyżem⁵⁶.

49 Ibidem, sygn. 130.46.83, Pismo Naczelnej Ekspozytury do Składnicy WZG z 9 VIII 1921 r., k. 74

50 Ibidem, sygn. 130.46.82, Rozkaz nr 11 Naczelnej Ekspozytury ZPGŚL z 14 IV 1921 r., k. 87.

51 Ibidem, sygn. 130.46.46, Karta służbowa z 23 VII 1921 r., k. 228.

52 Ibidem, sygn. 130.46.48, Pismo ekspozytury Związku Przyjaciół w Sosnowcu do Garnizonu Zagłębia Dąbrowskiego w Będzinie z 19 IX 1921 r., k. 46.

53 Po III powstaniu śląskim likwidowaniem powstania z ramienia Naczelnej Komendy Wojsk Powstańczych zajmowała się, powołana do tego celu, Komisja Likwidacyjna. Koordynowała ona działania demobilizacyjne. W połowie lipca kompetencje te przejęło dowództwo 23. Dywizji Piechoty w Katowicach. Zob. W. Ryżewski, *Przyczynek do kwestii demobilizacji powstańczych sił bojowych w III powstaniu śląskim*, [w:] *Górny Śląsk czasu powstań i plebiscytu. Sprawy mało znane i nieznanne*, pod. red. Z. Kapały, Muzeum Górnośląskie, Bytom 1996, s. 162–163.

54 WBH, CAW, Powstania Górnośląskie, sygn. 130.91.2, k. 14 i 15.

55 Ibidem, sygn. 130.46.60, Rozkaz dzienny Ekspozytury Związku Przyjaciół z 19 VIII 1921 r., k. 14.

56 Ibidem, sygn. 130.46.48, Pismo ekspozytury w Sosnowcu do Polskiego Czerwonego Krzyża w Bytomiu z 25 IX 1921 r., k. 16.

Po zakończeniu tych działań postanowiono zlikwidować Związek Przyjaciół Górnego Śląska. Ekspozytura w Częstochowie i Dziedzicach zostały rozwiązane odpowiednio 24 sierpnia i 10 września 1921 roku⁵⁷. Zapasy broni z kolei wysłano do DOG Kraków⁵⁸. Najdłużej działała ekspozytura w Sosnowcu, bo do końca września 1921 roku⁵⁹. Rozkazem szefa Sztabu Generalnego WP, gen. Władysława Sikorskiego, zakończyła działalność 1 października 1921 roku⁶⁰.

Działalność Związku Przyjaciół Górnego Śląska należy, pomimo występujących ograniczeń natury organizacyjnej i momentami personalnej, ocenić jako ważną dla prowadzenia polskich działań plebiscytowych na terenie Górnego Śląska. Chociaż była to organizacja jawna, wykonywała w istocie, przy ścisłej współpracy z Oddziałem II Sztabu Generalnego Wojska Polskiego, zadania konspiracyjne. Praca tej organizacji ogniskowała się wokół działań wywiadowczych i składowania zapasów broni, w przeznaczonych do tego celu punktach, by następnie rozdzielać ją wśród działaczy polskiej organizacji konspiracyjnej w poszczególnych powiatach górnośląskich. Niestety, jak pokazały przykłady, ekspozytury nie mogły, ze względów całkowicie od siebie niezależnych, należycie wykonywać tego zadania. Każda niemal placówka borykała się z poważnym niedostatkiem broni i amunicji. Ekspozytury, ze względu na swoją lokalizację, spełniały także ważną rolę punktu aprowizacyjnego dla podległych im powiatów.

Z pewnością działalność ekspozytury Związku Przyjaciół w Praszce może posłużyć za dobry przyczynek do badań nad polską konspiracją w powiecie oleskim i kluczborskim.

Bibliografia

Archiwalia

Archiwum Instytutu Józefa Piłsudskiego w Ameryce, Powstania śląskie, sygn. 834, Ekspozytura Związku Przyjaciół Górnego Śląska – spisy imienne według powiatów.

57 Ibidem, sygn. 130.46.60, Rozkaz dzienny Ekspozytury Związku Przyjaciół z 1 VIII 1921 r., k. 18.

58 Ibidem, sygn. 130.46.48, Informacja ekspozytury Związku Przyjaciół w Sosnowcu do ekspozytury w Dziedzicach z 1 IX 1921 r., k. 4.

59 Ibidem, sygn. 130.46.60, Rozkaz dzienny Ekspozytury Związku Przyjaciół z 1 VIII 1921 r., k. 18.

60 Ibidem, sygn. 130.46.48, Pismo Naczelnej Ekspozytury w Sosnowcu z 24 IX 1921 r., k. 44.

Wojskowe Biuro Historyczne, Centralne Archiwum Wojskowe, Powstania Górnos Śląskie: sygn. 130.46.11, sygn. 130.46.20, sygn. 130.46.30, sygn. 130.46.46, sygn. 130.46.48, sygn. 130.46.60, sygn. 130.46.74a, sygn. 130.46.80, sygn. 130.46.81, sygn. 130.46.82, sygn. 130.46.83, sygn. 130.46.9, sygn. 130.91.2.

Opracowania

- Baczyński S., *Tajne organizacje wojskowe na Górnym Śląsku w latach 1919–1921 na tle sytuacji ogólnej*, „Najnowsze Dzieje Polski” 1968, t. 13.
- Długajczyk E., *Wywiad polski na Górnym Śląsku*, Muzeum Śląskie, Katowice 2001.
- Encyklopedia powstań śląskich*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego w Opolu, Opole 1982.
- Olejek T., *Ekspozytura Związku Przyjaciół Górnego Śląska w Praszce*, „Rocznik Wieluński” 2009, nr 9.
- Ryżewski W., *Przyczynek do kwestii demobilizacji powstańczych sił bojowych w III powstaniu śląskim*, [w:] *Górny Śląsk czasu powstań i plebiscytu. Sprawy mało znane i nieznanne*, pod. red. Z. Kapały, Muzeum Górnos Śląskie, Bytom 1996.

dr Joanna Lusek

Muzeum Górnośląskie w Bytomiu

ORCID 0000-0002-3302-1321

Spór o polską szkołę na Górnym Śląsku (1919–1921). Na przykładzie powiatu bytomskiego

Górny Śląsk stanowił w pierwszej połowie XX wieku arenę spektakularnych działań o charakterze społeczno-politycznym. Budząca się i odradzająca zarazem świadomość narodowa, dzięki przenikaniu się na tym terenie wpływów wielkopolskich i galicyjskich, potem nadzieje obozu polskiego na przyłączenie tego terenu do odradzającego się państwa polskiego, wreszcie okres walk narodowyzwoleńczych w postaci powstań śląskich i okres poprzedzający plebiscyt nie pozostawały bez wpływu na tworzenie się podstaw prawnych dla polskiego szkolnictwa mniejszościowego, różnorodnych form oświaty pozaszkolnej czy formowanie się konspiracyjnych kół, w których nauczano języka polskiego i historii. Eksperymentalną przestrzeń edukacyjną stanowił w tym względzie Bytom wraz z powiatem ziemskim, na terenie którego silnie ścierały się dwie opcje – polska i niemiecka, gdzie drobne nawet animozje urastały, głównie za pośrednictwem działań propagandowych, do rangi znaczących konfliktów, a nawet skandali dyplomatycznych.

Prawne implikacje sporów o wprowadzenie zajęć z języka polskiego w szkołach powszechnych w pierwszym dwudziestoleciu XX wieku

Na przełomie XIX i XX wieku proceder dyskryminacji mniejszości polskiej w rejencji opolskiej podlegał nieustannej eskalacji, szczególnie w odniesieniu do wszelkich prób organizowania zajęć edukacyjnych w języku polskim. Język polski dominował na tym terenie, głównie w powiatach ziemskich. W miastach przeważali posługujący się językiem niemieckim urzędnicy, kadra

nadzorcza zakładów przemysłowych, przedstawiciele sektorów handlowego i gospodarczego. Struktura językowa odpowiadała wykształceniu.

Począwszy od lat siedemdziesiątych XIX wieku wszystkie kolejne rozporządzenia wydawane przez władze pruskie miały na celu wyeliminowanie języka polskiego nie tylko ze szkół, ale również z życia społecznego. Pierwsze wytyczne władze rejencji opolskiej wydały we wrześniu 1872 roku; miały one charakter aktów lokalnych, konsultowanych i opracowywanych przy udziale ministerstwa. Lokalny charakter wprowadzonych wówczas zmian pozwolił uniknąć publicznego omawiania w parlamencie kwestii nauczania i używania języka polskiego na terenie Górnego Śląska¹. W ślad za tym ze szkół wycofano polskie podręczniki i pomoce naukowe. Dopuszczano jedynie nauczanie religii w języku polskim, jednak tylko na szczeblu niższych klas szkoły powszechnej i pod warunkiem równoległego podawania materiału w języku niemieckim². Pod groźbą kar finansowych, a nawet aresztu, zabroniono na terenie rejencji opolskiej organizowania prywatnych, bezpłatnych zajęć języka polskiego³. Utworzono także specjalny fundusz nagród dla nauczycieli, osiągających zadowalające wyniki w nauczaniu języka niemieckiego w szkołach powszechnych⁴. Od 1905 roku dotacje przyznawano również nauczycielom szkół niemieckich, jak to określano – ze „znacznym odsetkiem dzieci polskich”, tj. 20% ogółu wszystkich uczniów uczęszczających na zajęcia⁵.

Od 1876 roku, zgodnie z okólnikiem władz rejencji opolskiej, język niemiecki stał się językiem urzędowym. Wprowadzone zmiany tłumaczono koniecznością uprzystępniania ludności polskiej języka niemieckiego oraz wychowania młodzieży poprzez zacieśnienie więzi z państwem niemieckim. Równocześnie ludności niemieckiej zapewnić zamierzano ochronę przed polonizacją. Przeszkodę w realizacji tych celów władze upatrywały w przepelnieniu szkół oraz braku

- 1 K. Schneider, E. Bremen, *Das Volksschulwesen im preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung der auf seine innere Einrichtung und seine Rechtsverhältnisse, sowie auf seine Leitung und Beaufsichtigung bezüglichen Gesetze und Verordnungen*. Bd. 3, Berlin 1886, s. 474–481; J. Kwiatek, *Górnośląska szkoła ludowa na przełomie XIX i XX wieku*, Instytut Śląski, Opole 1987, s. 18–19.
- 2 K. Schneider, E. Bremen, op. cit., s. 474–477; Instytut Śląski w Opolu, sygn. A 48, t. 6, H. Głowacki, *Szkolnictwo i oświata na Górnym Śląsku w latach 1816–1914*, k. 37; Ł. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa w okresie Kulturkampf*, PWN, Warszawa 1972, s. 127–132; L. Trzeciakowski, *Kulturkampf w zaborze pruskim*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987, s. 187.
- 3 Ł. Borodziej, op. cit., s. 207–208.
- 4 J. Kwiatek, op. cit., s. 20.
- 5 Ibidem, s. 27–28; T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku w latach 1906 i 1920*, Instytut Śląski, Warszawa–Wrocław 1970, s. 24.

możliwości ingerowania aparatu administracyjnego w obsadzanie stanowisk nauczycielskich. 15 lipca 1886 roku weszła w życie ustawa, nadająca wyłącznie państwu prawo angażowania nowych sił na terenach określanych jako polskie, w tym również w rejencji opolskiej⁶. W szkolnictwie powszechnym na Górnym Śląsku i w Wielkopolsce zatrudniano wówczas 13,6 tys. nauczycieli, z czego około 5 tys. (37%) Polaków. Władze pruskie podjęły decyzję o zwolnieniu z pracy około 2 tys. nauczycieli w związku z przynależnością do organizacji zaangażowanych w propolską działalność⁷.

Nie bez wpływu na sytuację ogólną pozostawała również ustawa o rugach, która weszła w życie w 1885 roku, a której to zasadniczym celem było pozbycie się z terenu Prus wszystkich tych, którzy nie posiadali zezwoleń na pobyt. Wyszędlnono 26 tys. osób⁸. Podobna sytuacja spotykała ludność polską również na ziemiach Królestwa Polskiego. W styczniu 1905 roku doszło na tych terenach, jak również w Rosji, do licznych wystąpień robotników. Poza wielkimi ośrodkami miejskimi – Warszawą i Łodzią – odnotowano strajki pracowników w zakładach przemysłowych oraz wystąpienia młodzieży szkolnej w miejscowościach znajdujących się w pobliżu niemieckiej granicy, tj. w Częstochowie, Sosnowcu i Dąbrowie Górniczej. Rewolucja przyniosła wymierne, bardzo pozytywne zmiany na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim, w szczególności prawo do tworzenia polskich stowarzyszeń, m.in. Polskiej Macierzy Szkolnej i dopuszczenia posługiwania się językiem polskim w urzędach gminnych⁹.

Zmiany o charakterze społeczno-politycznym, jakie dokonały się po zakończeniu I wojny światowej w odniesieniu do struktury administracyjnej państwa niemieckiego, miały również wpływ na reorganizację systemu oświaty, z uwzględnieniem roszczeń ludności polskojęzycznej. Na Górnym Śląsku sytuacja była szczególnie napięta z uwagi na ukonstytuowanie się na tym terenie dwóch obozów o zdecydowane odmiennych zapatrywaniach na kwestie przynależności państwowej, tj. proniemieckiego – optującego za pozostaniem w strukturach państwa niemieckiego, oraz propolskiego – opowiadającego się za powrotem tych ziem do macierzy polskiej. Okoliczności skomplikowała pełna

6 Ł. Borodziej, op. cit., s. 189.

7 Ibidem, s. 192; J. Kwiatek, op. cit., s. 28.

8 A. Brożek, *Wysiedlenia Polaków z Górnego Śląska przez Bismarcka 1885–1887*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1963, s. 34; Ł. Borodziej, op. cit., s. 184.

9 *Rewolucja 1905. Przewodnik Krytyki Politycznej*, red. K. Piskała, W. Marc, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 132; N. Davies, *Boże igrzysko: historia Polski*, przeł. E. Tabakowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 841; T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 17–18.

napięcia atmosfera polityczna, związana z przygotowaniami do plebiscytu na Górnym Śląsku, a w związku z tym szerzenie się postaw antagonistycznych i wzmożona działalność agitacyjna.

Przed I wojną światową w Bytomiu nie prowadzono polskich szkół mniejszościowych, pomimo że odsetek ludności posługującej się językiem polskim i dwujęzycznej na tym terenie był znaczący. Pierwsze regulacje prawne zaproponowane przez władze niemieckie w zakresie tworzenia doraźnych rozwiązań o charakterze edukacyjnym miały przede wszystkim podtekst zachowawczy. Największy problem stanowiła trudna do rozwiązania w trybie natychmiastowym kwestia wprowadzenia zorganizowanych form nauczania języka polskiego na Górnym Śląsku. 20 listopada 1918 roku władze niemieckie zezwoliły na realizację zajęć religii w języku polskim, natomiast 31 grudnia 1918 roku – zajęć z języka polskiego, obejmujących nabycie umiejętności czytania i pisania. Procedurę otwarcia kursu rozpoczynano jednak wyłącznie na wniosek rodziców. Ta jednak od strony prawnej nie była dopracowana, co w rezultacie miało zgoła odwrotny skutek, z jednej strony – z uwagi na brak mobilizacji w środowiskach polskich, z drugiej zaś – na skuteczną akcję blokowania w wielu miejscowościach inicjatyw polskich i wprowadzanie na stanowiska nauczycieli języka polskiego Niemców, nie tylko nieprzychylnych ludności polskiej, ale w wielu wypadkach bez potrzebnych kwalifikacji¹⁰.

Przepisy dotyczące realizowania regularnych zajęć z języka polskiego w szkołach powszechnych wprowadzono 1 lutego 1919 roku. Miały być realizowane w godzinach przewidzianych programem. Nie miały mieć w żadnym razie charakteru zajęć dodatkowych. Na naukę języka polskiego zamierzano przeznaczyć zaledwie dwie godziny tygodniowo. Zezwolono również na posługiwanie się eliminowaną wcześniej gwarą śląską. Nauczyciele podejmujący się prowadzenia zajęć w języku polskim byli dyskryminowani na starcie, mieli otrzymywać niższe wynagrodzenie¹¹. Prawa i obowiązki mniejszości polskiej, zamieszkującej na terenie rejencji opolskiej, w dziedzinie szkolnictwa regulowała również, ale tylko częściowo, Konstytucja Rzeszy Niemieckiej, przyjęta w sierpniu 1919 roku. Artykuł 113. odnosił się do prawa posługiwania się językiem ojczystym, w tym

10 *Rozczulająca uprzejmość rządu niemieckiego*, „Dziennik Śląski” 1919, nr 69, s. 3; J. Lusek, *Próby ideologizacji bytomskiego szkolnictwa w latach 1933–1939*, [w:] *Bytom w cieniu dwóch totalitaryzmów. Szkice z dziejów miasta 1939–1989*, red. S. Rosenbaum, IPN, Katowice 2012, s. 58–59; Eadem, *Szkolnictwo niemieckie i polskie w Bytomiu w latach 1740–1945*, nakł. aut., Opole 2010, s. 24.

11 E. Zdrojewski, *Szkolnictwo polskie na Śląsku Opolskim do roku 1929*, Instytut Śląski, Katowice 1929, s. 1–5.

również w odniesieniu do nauczania tegoż¹². Nie doczekał się on jednak kontynuacji w postaci ustawy wykonawczej. Kwestii szkolnictwa mniejszościowego nie omawiała również Konstytucja Pruska z listopada 1920 roku. Artykuł 73. był nazbyt ogólny w brzmieniu – sejmiki prowincjonalne teoretycznie zyskały prawo dopuszczania w nauczaniu języka innego niż niemiecki wśród ludności obcojęzycznej¹³.

W 1919 roku lokalni działacze społeczni rozpoczęli inicjowanie przygotowywania podstaw dla polskich struktur władz terenowych, tj. miejskich i powiatowych Rad Ludowych. We władzach głównych Komisariatu Rady znaleźli się m.in. Wojciech Korfanty i Józef Rymer, którzy reprezentowali Górny Śląsk. W Bytomiu utworzono Podkomisariat Naczelnej Rady Ludowej. Podlegający mu Wydział Szkolny, kierowany przez Jana Eckerta, utworzono w styczniu 1919 roku. Wyodrębniono w nim dział przygotowania nauczycieli dla szkół ludowych, który objął Jan Reginek, dział szkół średnich – Władysław Komischke, natomiast szkół powszechnych – Emanuel Imiela. Podkomisariat został jednak bardzo szybko rozwiązany; zakończył pracę 14 maja 1919 roku¹⁴.

Po ogłoszeniu decyzji o plebiscycie na Górnym Śląsku w Warszawie powołano Centralny Komitet Plebiscytowy, któremu przewodził marszałek sejmu Wojciech Trąmpczyński (marszałek Sejmu Ustawodawczego w latach 1919–1922, marszałek Senatu RP 1922–1927). Celem Komitetu było niesienie pomocy Górnoszlązakom w okresie plebiscytu. Organem rządu polskiego na Górnym Śląsku był natomiast Polski Komisariat Plebiscytowy, przy którym w lutym 1920 roku powołany został Wydział Szkolny, a jego kierownictwo powierzono Władysławowi Komischkemu. Podzielony został na sekcje: kursów języka polskiego (pod kierunkiem Wawrzyńca Magiery), szkół powszechnych (pod kierunkiem Pawła Kaisera), seminariów i kursów seminaryjnych (pod kierunkiem Tadeusza Przywieckiego), ochronek (pod kierunkiem Emanuela Krzoski) oraz organizacyjny (pod kierunkiem Emanuela Imieli)¹⁵. Powołano również doradców szkolnych dla

12 R. Ernst, *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Band 4: Deutsche Verfassungsdokumente 1919–1933*, Kohlhammer W., GmbH, Stuttgart 1992, s. 151–179.

13 *Verfassung des Freistaates vom 30. November 1920*, Berlin 1920; J. Lusek, *Próby ideologizacji...*, op. cit., s. 58; P. Koehler, E. Menschig, *Verordnungen betreffend das Schulwesen des Regierungsbezirks Oppeln. Bd. 1*, Breslau 1911, s. 634–641.

14 *Ze spraw szkolnych*, „Katolik” 1919, R. 52, nr 15, s. 5; *W sprawie nauki polskiej w szkołach ludowych*, ibidem, nr 33, s. 5.

15 W. Karuga, *Organizacja Polskiego Komisariatu Plebiscytowego dla Górnego Śląska*, Instytut Śląski, Opole 1966, s. 34.

poszczególnych okręgów szkolnych. W Bytomiu byli to: Wojciech Baron (Bytom I), Sebastian Stach (Bytom II) oraz Ignacy Dworaczek (Bytom III). Ich działania wspierały Opieki Szkolne oraz Deputacje Szkolne. W ich skład wchodził m.in. przedstawiciele środowisk rodzicielskich i nauczycielskich, rady gminy oraz lokalnego kościoła. Ich zadaniem była dbałość o ogólny rozwój fizyczny i psychiczny dzieci i młodzieży, priorytetem zaś – wychowanie obywatelsko-narodowe. Opieki nie miały jednak kompetencji, pozwalających na ingerowanie w realizację procesu dydaktycznego¹⁶.

Przyczyny i konsekwencje strajków szkolnych w powiecie bytomskim w 1906 roku

Zgodnie ze spisem powszechnym przeprowadzonym w 1905 roku na Górnym Śląsku zamieszkiwało ponad 2 mln osób, z czego 1,2 mln stanowiła ludność władająca językiem polskim lub dwujęzyczna – posługująca się językiem polskim i niemieckim (Tabela 1). W 1906 roku w powiecie bytomskim miejskim było 10,1 tys. uczniów, spośród których 5,8 tys. władało językiem polskim, a 4,3 tys. – językiem niemieckim. W powiecie bytomskim ziemskim językiem polskim posługiwało się 30,8 tys. spośród 35,5 tys. uczniów, którzy pobierali wówczas naukę. Uczniów posługujących się językiem niemieckim było wówczas zaledwie 4,7 tys. W rejencji opolskiej utrzymywała się podobna tendencja. Łącznie na Górnym Śląsku naukę w 1906 roku pobierało 411,1 tys. uczniów, w tym 288 tys. posługiwało się językiem polskim, a 109,6 tys. językiem niemieckim¹⁷.

Strajki szkolne w 1920 roku poprzedziły incydentalne w powiecie bytomskim wystąpienia w 1906 roku, które miały na celu zagwarantowanie możliwości prowadzenia zajęć z religii w języku polskim. Zdecydowanym utrudnieniem konsolidacji środowiska propolskiego w organizowaniu akcji strajkowych był rozłam w kołach politycznych. Negatywne stanowisko wobec strajku zajęli kard. Georg Kopp z Wrocławia, ale również liderzy polityczni – Wojciech Korfanty i Adam Napieralski. Planowane spotkania w sprawie wszczęcia strajku w kilku miejscowościach, tj. w Katowicach, Bytomiu i Oświęcimiu, nie doszły do skutku. Odbiło się zaledwie jedno zebranie w Katowicach, z inicjatywy ks. Aleksandra

¹⁶ T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 60, 68–73; W. Karuga, *Organizacja Polskiego Komisariatu Plebiscytowego...*, op. cit., s. 34; J. Madeja, *Sprawy szkolne za czasów plebiscytowych*, „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2, s. 67 i 74.

¹⁷ T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 20 i 60; Idem, *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej 1919–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1964, s. 55.

Tabela 1.

Spis ludności dla rejencji opolskiej w latach 1905, 1910 i 1925 z uwzględnieniem kwestii posługiwania się językiem polskim w Bytomiu i na terenie powiatu bytomskiego ziemskiego

Powiat	Bytom m.	Bytom z.	Ogółem w rejencji opolskiej
Liczba mieszk. 1905	60 273	168 109	2 035 651
Liczba mieszk. 1910	71 679	60 155	1 267 062
Liczba mieszk. 1925	84 625	78 377	1 360 814
Język ojczysty niemiecki 1905	38 513	122 965	757 200
Język ojczysty niemiecki 1910	41 766	12 944	613 624
Język ojczysty niemiecki 1925	63 658	29 837	810 966
Język ojczysty niemiecki i polski 1905	1 816	4 867	55 230
Język ojczysty niemiecki i polski 1910	2 360	4 176	51 586
Język ojczysty niemiecki i polski 1925	18 686	38 133	384 574
Język ojczysty polski 1905	22 644	122 965	1 158 828
Język ojczysty polski 1910	27 294	42 505	581 701
Język ojczysty polski 1925	2 188	10 310	151 168

Źródło: S. Golachowski, *Materiały do statystyki narodowościowej Śląska Opolskiego z lat 1910–1939*, Poznań–Wrocław 1950, s. XVI.

Skowrońskiego, na potrzeby przygotowania wiecu w sprawie „religijnego wychowania dziatwy polskiej”¹⁸. Ks. Skorwoński od 1904 roku był przedstawicielem Śląska w Polskim Centralnym Komitecie Wyborczym. W czasie strajku

18 Archiwum Państwowe w Opolu (dalej: APO), Rejencja Opolska, Wydział II, sygn. 251, Raport prezidenta Rejencji Opolskiej (22 X 1906 r.); T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 30.

w 1906 roku stanął na czele nielicznej grupy duchowieństwa śląskiego, otwarcie opowiadającego się po stronie opcji propolskiej. W wyborach do parlamentu – 25 stycznia 1907 roku został wybrany na posła, ale zrzekł się mandatu na wyraźną prośbę kard. Georga Koppa¹⁹. Problem niezadowolenia społecznego odnotowały liczne gazety polskie: „Górnoślązak”, „Gazeta Robotnicza”, „Gazeta Opolska”, a także „Dziennik Śląski”²⁰. Sytuacja podzieliła górnośląski kler – na księży opcji propolskiej i proniemieckiej. Przeciwko roszczeniom tych, którzy posługiwali się językiem polskim, opowiedziała się również Niemiecka Partia Centrum.

Ostatecznie akcja strajkowa ograniczyła się do kilkunastu miejscowości, w których rodzice odmówili posyłania dzieci na zajęcia religii prowadzone w języku niemieckim w powiatach zabrskim i gliwickim²¹. Rodzice dzieci strajkujących byli narażeni na dotkliwe kary finansowe, zastraszano ich zwolnieniami z pracy oraz wyrokami sądowymi i karami aresztu. Niemieccy pracodawcy oraz sądy stały się rękopięcią w szerzeniu szykan. Dochodziło również do prób odbierania dzieci rodzicom poprzez prawomocne pozbawianie ich prawa do opieki czy umieszczanie nieletnich w domach poprawczych. Incydenty, pojedyncze dramaty, rozgrywające się w kilku górnośląskich powiatach komentowała prasa regionalna i międzynarodowa. Kary pieniężne, co warto dodać, zastosowano również wobec właścicieli gazet przychylnie odnoszących się do strajku, m.in. „Dziennika Śląskiego”, „Górnoślązaka”, „Katolika” i „Gazety Robotniczej”²².

Sprawa ingerencji władz w sumienia poddanych znalazła swój finał podczas obrad parlamentu, dyskutowano nad nią w listopadzie i grudniu 1906 roku oraz w nowo wybranym parlamencie w marcu 1907 roku²³. Niestety także w kolejnych latach problem nie doczekał się zadowalającego ludność polską rozwiązania.

Przykłady postaw nauczycieli-Niemców wobec roszczeń ludności polskiej w powiecie bytomskim w okresie przedplebiscytowym

Na Górnym Śląsku 11 stycznia 1919 roku ogłoszono możliwość zgłaszania przez rodziców chęci posyłania dzieci na zajęcia języka polskiego i nauki

19 M. Czaplinski, *Skowroński Aleksander*, [w:] *Śląski słownik biograficzny*, red. J. Kantyka, W. Zieliński, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1977, s. 379–383.

20 „Gazeta Robotnicza” 1906, nr 90; „Gazeta Opolska” 1906, nr 89; „Górnoślązak” 1906, nr 254; „Dziennik Śląski” 1906, nr 265.

21 *Der Schulstreik in Oberschlesien*, „Volkswacht” 1906, nr 364.

22 „Schlesische Zeitung” 1905, nr 40, s. 8; „Gazeta Robotnicza” 1907, nr 49, s. 51 i 54.

23 T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 41–43.

religii w języku polskim. Deklarację podpisało 94 tys. osób, zatem nauką miało być objętych 22% dzieci spośród 430 tys. uczniów realizujących obowiązek szkolny²⁴. Nauczyciele-Niemcy niechętni byli, rzecz jasna, propolskim żądaniom, lekceważąc w większości przyjęte przez władze postanowienia. Praktyka rzadko szła w parze z teorią. W sprawozdaniach odnotowano wiele takich przypadków. Pierwszym, najpoważniejszym zdaniem władz niemieckich, problemem był brak pomieszczeń, w których mogły odbywać się zajęcia języka polskiego. Bulwersuje np. kilkakrotne zwracanie się rodziców do urzędu gminy w Chebziu z prośbą o zmniejszenie pomieszczenia przeznaczanego na szalec uczniowski celem wygospodarowania miejsca na potrzeby lekcji. Postulatu naturalnie nie uwzględniono²⁵.

W społecznościach, w których nauczyciele-Niemcy bali się nacisków ze strony miejscowej ludności, zdarzało się, że samowolnie opuszczali stanowiska pracy. W raportach informacyjnych sporządzanych na potrzeby Polskiego Komisariatu Plebiscytowego z października 1920 roku odnotowano np., że nauczyciele Schwarz i Puff z Kamienia oraz Widera z Szarleja, zbiegli podczas II powstania śląskiego do Wrocławia, wracali, by podjąć obowiązki²⁶. Natomiast w Przełajce, gdzie z powodu braku nauczyciela nie było wykwalifikowanej siły, by podjąć się prowadzenia zajęć, „nadal trwały wakacje”²⁷. Ta właśnie sprawa miała w kolejnych miesiącach swoją kontynuację. Ludność miejscowa była oburzona opieszałością urzędników Polskiego Komisariatu Plebiscytowego i brakiem nacisków na powierzenie stanowiska nauczyciela Polakowi. W raporcie odnotowano:

Posady nauczyciela w tutejszej wiosce dotychczas nie obsadzono. Niemcy zabiegają o nią wszelkimi sposobami. Ludność oburza się, że komisariat sytuacji nie wykorzystuje i nauczyciela Polaka nie stara się tu umieścić²⁸.

24 *W sprawie nauki polskiej w szkołach ludowych*, „Katolik” 1919, R. 52, nr 33, s. 5; H. Lukaszek, *Das Schulrecht der nationalen Minderheiten in Deutschland*, R. Hobbing, Berlin 1930, s. 26; T. Musioł, *Publiczne szkoły powszechne mniejszości polskiej na Śląsku Opolskim w latach 1923–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1961, s. 56.

25 Archiwum Państwowe w Poznaniu (dalej: APP), 881, Rada Narodowa w Poznaniu. Komitet Obrony Śląska. Wydział Agitacyjny, sygn. 209, Raporty informacyjne na temat Górnego Śląska (1920), Raport informacyjny nr 71 (10 XI 1920 r.), k. 275.

26 Ibidem, 881, sygn. 209, Raport informacyjny nr 60 (28 IX 1920 r.), k. 133; ibidem, Raport informacyjny nr 66 (26 X 1920 r.), k. 243.

27 Ibidem, Raport informacyjny nr 61 (5 X 1920 r.), k. 149.

28 Ibidem, Raport informacyjny nr 62 (12 X 1920 r.), k. 168.

Nauczyciele pozwalali sobie również na obraźliwe sformułowania słowne za najdrobniejsze przewinienia czy spóźnienia. W raporcie sytuacyjnym dla Polskiego Komisariatu Plebiscytowego, sporządzonym pod koniec października 1920 roku, odnotowano wulgarne zachowanie względem ucznia z Szarleja – Alfonsa Lebka, wobec którego nauczyciel Knapp użył określenia: „Du verfluchtes polnisches Schwein” [Ty przekłeta, polska świnio]²⁹.

Nauczyciele, ich domy i placówki, w których pracowali, były niejednokrotnie ośrodkami niemieczyny. Namawiali oni nagminnie m.in. do wstępowania do niemieckich organizacji tzw. niezorientowanych. Taka sytuacja miała miejsce w Miejskiej Dąbrowie. Dotychczasowego nauczyciela – Fischera – który powołany został jako mąż zaufania, zastąpił nauczyciel Ryś, który zachęcał do zapisywania się do „Bund der Oberschlesier” (Związku Górnoślązaków)³⁰. Takich przykładów, choć nieodnotowanych, z pewnością było więcej. W Szombierkach, w niemieckim kasynie, odbywały się również systematycznie spotkania nauczycieli-hakatyistów z powiatu bytomskiego, dotyczące agitacji przed plebiscytem. Grupie tej przewodził inspektor dworski Längerfeld³¹. Utrudniano również realizowanie zatrudnionym formalnie nauczycielom-Polakom zajęć w języku polskim. Taka sytuacja miała np. miejsce w Bańgowie³².

Przygotowanie nauczycieli do realizacji zajęć w języku polskim w latach 1920–1921

Niezwykle poważną kwestią, z jaką musiał się zmierzyć Wydział Szkolny Polskiego Komisariatu Plebiscytowego, było zorganizowanie i prowadzenie ochronek dla dzieci polskich, prowadzenie zajęć lekcyjnych z języka polskiego i religii w języku polskim w szkołach powszechnych, a także – co najważniejsze – systematyczne realizowanie kursów dla nauczycieli, celem przygotowania stosownej liczby osób do pracy w szkołach powszechnych. Z okresu między lutym a majem 1920 roku zachowało się kilka sprawozdań przedstawicieli powiatowych komitetów plebiscytowych, w tym członków Związku Nauczycieli Górnoślązaków, monitorujących na bieżąco sytuację w poszczególnych wsiach bytomskiego powiatu ziemskiego. W jednym z pierwszych, datowanym na 26 lutego 1920 roku, informowano, że zajęcia z języka

29 Ibidem, Raport informacyjny nr 66 (26 X 1920 r.), k. 243

30 Ibidem, Raport informacyjny nr 62 (12 X 1920 r.), k. 168.

31 Ibidem, Raport informacyjny nr 67 (29 X 1920 r.), k. 257.

32 Ibidem, Raport informacyjny nr 73 (19 XI 1920 r.), k. 289.

polskiego, w tym religii, prowadzone są niemal we wszystkich szkołach powszechnych, w większości w gwarze górnośląskiej. Odniesiono się w nim do trzech miejscowości – Rozbarku, Szombierek i Nowego Bytomia. W sprawozdaniu donoszono:

Nauka języka polskiego odbywa się prawdopodobnie we wszystkich miejscowościach powiatu bytomskiego. Na naukę religii [w języku polskim] uczęszczać mogą wszystkie roczniki. Polskie czytanie i pisanie rozpoczyna się dopiero w 4. roczniku. Warunkiem jest, że rodzice o naukę języka polskiego dla dzieci piśmiennie proszą. Naukę tę udzielają przeważnie nauczyciele narzecza górnośląskiego. Jaki wpływ wywierają na działwę w kierunku narodowym, trudno zbadać. W Rozbarku udzielał polską religię nauczyciel Krzanowski uchodząc za Polaka. Jemu ją wzięto i dano nauczycielowi Nowakowi, który swoich kolegów, którzy sprzyjają polskości, nazywa zdrajcami. W Szombierkach udzielają polską religię we wyższych klasach panowie Rosemann i Skowronek, podobno nie bardzo do tego zdadni, w niższym stopniu p. Rozkwitalski, który włada czystą polszczyzną. We *Freie Vereinigung* w Bytomiu pracują nauczyciele: Kunert, Bittner, Rissmann – na ten cel zurlopowani, we Frydenshucie [niem. Friedenshütte, górn. Fryncita] Ertel, w Rozbarku Neugebauer – rektor. Nauczyciel Cyrus z Frydenshuty jest sekretarzem w związku niemieckich wizytatorów w Opolu – zurlopowany. Związek Nauczycieli Górnoślązaków w powiecie bytomskim³³.

Żeby zrealizować podjęte zadania w zakresie wprowadzenia języka polskiego w szkołach powszechnych, potrzebni byli wykwalifikowani nauczyciele. Z ogólnej liczby 6,5 tys. nauczycieli na Górnym Śląsku zaledwie 368 było narodowości polskiej. W dużej mierze znaleźli się oni na tych terenach po zakończeniu I wojny światowej, przybywali głównie z Wielkopolski, rzadziej z Galicji. W powiecie bytomskim, zgodnie z prowadzonymi w 1919 roku statystkami, było zaledwie 11 nauczycieli, którzy posiadali odpowiednie kwalifikacje i byli w stanie podjąć się prowadzenia zajęć z języka polskiego³⁴. 18 marca 1919 roku władze rejencji opolskiej wydały okólnik, w którym zobowiązywały się do zabezpieczenia odpowiedniej liczby nauczycieli posługujących się językiem polskim oraz

33 Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: APK), 15, Polski Komisariat Plebiscytowy dla Górnego Śląska w Bytomiu (1918–1921), sygn. 112, Organizacja nauki języka polskiego w szkołach. Sprawozdania terenowych Komitetów Plebiscytowych dla Wydziału Szkolnego (1921), k. 4–5.

34 Ibidem, sygn. 152, Związek Nauczycieli Górnoślązaków (1920–1921), k. 46–48; ibidem, sygn. 124, Statystyka szkół na Górnym Śląsku (1920–1921), k. 21.

zapewnienia środków celem ich przygotowania³⁵. W większości szkół zajęcia z języka polskiego prowadzili nauczyciele niemieccy³⁶.

Według statystyki z 1920 roku na obszarze plebiscytowym administracja niemiecka uruchomiła łącznie 112 kursów doraźnych, w których uczestniczyło 1,2 tys. nauczycieli, natomiast wspomniany Wydział Szkolny przeprowadził do 1922 roku siedem kursów dla 224 słuchaczy³⁷. Niekorzystną sytuację kadrową miała poprawić wymiana nauczycieli głównie z Wielkopolską i Małopolską, celem wypełnienia ewentualnych braków kadrowych³⁸. Ich liczba była jednak wciąż zbyt mała, żeby właściwie zorganizować system nauczania języka polskiego.

W 1920 roku rozpoczęto realizację kursów seminaryjnych w bytomskim Seminarium Nauczycielskim. Obejmowały one, poza normalnym tokiem zajęć przewidzianych programem, jednoroczny cykl kształcenia, dający absolwentom prawo do nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, później również średnim, docelowo zaś w polskich szkołach mniejszościowych w niemieckiej części Górnego Śląska. Odbываły się one kolejno w wynajmowanej sali bytomskiego hotelu „Lomnitz” (1920) oraz w budynku bytomskiego Konwiktu Miejskiego dla uczniów Gimnazjum Klasycznego (1921). Łącznie zrealizowano trzy kursy języka polskiego dla nauczycieli w latach 1920–1922. Poza Bytomiem podobne kursy prowadzono również w Zabrze, Gliwicach, Orzechu, Tarnowskich Górach, Rybniku i Katowicach. Kursantki rekrutowały się głównie ze środowisk robotniczych i chłopskich, z terenu niemal całego Górnego Śląska. Kursy ukończyło łącznie 66 kobiet, które znalazły potem zatrudnienie w polskich szkołach i placówkach przedszkolnych³⁹.

35 *Polska szkoła w świetle prawnych przepisów*, „Nowiny Codzienne” 1924, nr 8.

36 *Polityka w szkole*, „Katolik” 1919, R. 52, nr 12, s. 3; *Wiadomości z bliższych i dalszych stron*, ibidem, nr 43, s. 3.

37 APK, 15, sygn. 152, k. 46–48; *Ze spraw szkolnych*, „Katolik” 1919, R. 52, nr 15, s. 5; T. Musioł, *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej...*, s. 61 i 70; F. Klon, *Kształcenie nauczycieli śląskich w okresie plebiscytowym*, „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2, s. 86–89.

38 Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz. I. Hauptabteilung Repetitorium 76 Seminare. Preußische Lehrerbildungsanstalten (1810–1939), sygn. 1 b nr 25, Gebietsabtretungen (1919–1924), cały poszyt; Muzeum Górnos Śląskie w Bytomiu (dalej: MGB), sygn. H-1978, Księga Pamiątkowa Pracy Społeczno-Narodowej Kobiet na Śląsku od roku 1880 do roku 1922, Wspomnienie z działalności pań krakowskich w Stowarzyszeniach II Koła Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej i Czytelni Kobiet od roku 1892 do roku 1922 (skreśliła Maria Siedlecka), k. 481.

39 APK, 15, sygn. 111, Organizacja kursów języka polskiego dla nauczycieli. Programy, obsada (1920), k. 6; ibidem, sygn. 141, Utworzenie i organizacja seminariów nauczycielskich dla Górnos Ślązaków (1920), k. 43 i 57; F. Klon, op. cit., s. 85; S. Gawlik, *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim (1765–1975)*, Instytut Śląski, Opole 1979, s. 88–89; J. Lusek, *Szkolnictwo niemieckie i polskie...*, op. cit.,

Maria Chwałówna⁴⁰, nauczycielka w szkołach powszechnych powiatu kozielskiego, a od 1922 roku w Katowicach, wspominała czas nauki w liceum żeńskim jako charakteryzujący się brakiem szacunku dla języka polskiego ze strony nauczycieli, jak również dziewcząt wywodzących się z inteligencji o polskich korzeniach oraz czas studiów w bytomskim seminarium, kiedy narastało w niej przeświadczenie o konieczności pracy na rzecz ojczyzny. Pisała:

Gdy oddano mnie do liceum, dziwiło mnie, że żadna dziewczynka nie znała języka polskiego, że się z tego języka śmiano, że po polsku to nie pięknie, że po polsku mówią tylko ludzie prości, nieinteligentni. Ale gorzej miało być w seminarium w Bytomiu. Bo tu były koleżanki pochodzące przeważnie z domów polskich. Nie przyznawały się do języka polskiego i wstydyły się polskiego nazwiska. Przy seminarium był duży ogród, pracowali tam polskie robotnicy. Często odgrywałam rolę tłumacza między nauczycielką a robotnikami. (...) W księgarni „Katolika” kupiłam sobie podręczniki do języka polskiego. Przy pożegnaniu naszym dyrektor seminarium R. [Stephan Reinke] mówił, jak trzeba pracować dla jakiegoś ideału i może się zdarzyć, że ideały nasze będą leżały zdruzgotane na drodze naszego życia i wtedy oglądać się trzeba będzie za nowymi ideałami. Wtedy sobie tak myślałam: postawię sobie taki wysoki ideał, że go nikt nie będzie potrafił zdruzgotać, ani sam się nie obali. Mój ideał to będzie POLSKA⁴¹.

s. 263–264; eadem, *Instytucje kształcenia nauczycieli w Bytomiu z końcem XIX i w I połowie XX wieku*, „Oberschlesisches Jahrbuch” 2007/2008, H. 23/24, s. 67.

- 40 Maria Chwałówna pochodziła spod Strzelc Opolskich. Po ukończeniu liceum żeńskiego kontynuowała naukę w Królewskim Katolickim Seminarium dla Nauczycielek Szkół Powszechnych w Bytomiu. Pracowała jako nauczycielka w szkołach w Łąkach i Adamowicach. Włączała się chętnie w prace społeczne, była przewodniczącą Towarzystwa Polek w Strzelcach Opolskich, założycielką drużyn harcerek w szkołach, w których pracowała. Była członkinią Katolickiego Związku Nauczycieli (Katholische Lehrerverein), od 1919 r. Stowarzyszenia Nauczycieli Polskich. W trakcie III powstania śląskiego pracowała w biurze w Błotnicach, następnie w szpitalu polowym w Toszku. W 1922 r. przeniosła się do Katowic, do wybuchu II wojny światowej pracowała w szkole wydziałowej z oddziałami niemieckimi. Została członkinią Polskiego Stronnictwa Ludowego, w ramach pracy w tymże włączała się w akcje charytatywne, wspierające niezamożne dzieci. Zob. MGB, sygn. H-1978, Relacja Marii Chwałówny, k. 219–222; J. Prażmowski, *Szkolnictwo w województwie śląskim. Przedszkola, szkoły różnego typu, nauczycielstwo. Opracowane na podstawie materiałów urzędowych i innych źródeł*, nakł. aut., Katowice 1936, s. 6; J. Lusek, *School Strikes in the Bytom Comunne in 1906 and 1920*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal” 2017, v. 9/1, s. 65; [b.a.], *Ofiary*, „Gazeta Ludowa” 1946, R. 2, nr 151, s. 3; J. Lusek, *Zanim nastała Polska... Praca społeczna kobiet w okresie powstań i plebiscytu na Górnym Śląsku. Wybór relacji*, oprac. J. Lusek, Muzeum Górnośląskie, Bytom 2019.
- 41 We wrześniu 1920 r. została wykluczona z Deutscher Lehrerverein za przyznanie się do przynależności do Związku Nauczycieli Górnoślązaków. W III powstaniu śląskim pracowała jako sanitariuszka w szpitalu polowym Wojsk Powstańczych w Toszku. Zob. MGB, sygn. H-1978, Relacja Marii Chwałówny, k. 219–220.

Pamiętać należy, że kandydaci na nauczycieli pochodzący z powiatu bytomskiego kształcili się również w innych placówkach niż w Bytomiu. W okresie przedplebiscytowym rodzice, którzy deklarowali pochodzenie polskie, prowadzili korespondencję z kierownikami poszczególnych placówek preparandowych i seminaryjnych na terenie Górnego Śląska i składali deklaracje za lub przeciw udziałowi swoich dzieci w zajęciach z języka polskiego. Zachowały się takowe dotyczące np. preparandy katolickiej w Pszczynie. Niestety, deklaracje te były negatywne – rodzice podpisywali kartki z lakonicznie brzmiącym sformułowaniem: „Ich habe keinen Wunsch” [Nie mam takiego życzenia]. Poza tymi dotyczącymi bezpośrednio powiatu bytomskiego, tj. kandydatów rekrutujących się z Miechowic, Karbia i Bytomia, również i z rodzice kandydatów pochodzących z sąsiadujących miejscowości, tj. Siemianowic Śląskich, Zabrze, Tarnowskich Gór czy Katowic, uznawanych za niekwestionowane ośrodki polskości, wyrażali podobne przekonania⁴².

W marcu 1919 roku odbyła się w Bytomiu konferencja nauczycieli. Dała ona początek formalnym ruchom nauczycieli języka polskiego w Niemczech – Związkowi Nauczycieli Górnoślązaków⁴³, w 1923 roku powołano natomiast Polsko-Katolickie Towarzystwo Szkolne na Śląsk Opolski. Głównym zadaniem pierwszego z ich było monitowanie kwestii równouprawnienia języka polskiego w szkolnictwie powszechnym, potem również praw do tworzenia polskich klas i szkół. Wielu nauczycieli, z obawy przed szykanami, nie chciało angażować się w działania Związku, a tym bardziej zrzeszać się i informować o tym fakcie społeczność lokalną, dając powód do niezadowolenia władzom niemieckim i antypolsko nastawionym sąsiadom. Edward Hoinka – nauczyciel z Karbia – pisał

42 Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz. I. Hauptabteilung Repositorium 76 Seminare. Preußische Lehrerbildungsanstalten (1810–1939), Pless OS. Katholische Präparandie, sygn. 12471, Präparandie. Verschiedenes (1920), k. 22–29, 39–42.

43 Związek Nauczycieli Górnoślązaków, pierwotnie Klub Nauczycieli Górnoślązaków, został utworzony w powiecie pszczyńskim w 1919 r. W 1923 r. związek przekształcono w Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Stosunkowo szybko struktury związkowe powstały również w kolejnych powiatach Górnego Śląska. Zasadniczym celem związku było propagowanie sumiennego wykonywania pracy zawodowej oraz opieki nad dzieckiem, w szkole i poza nią. Hasło związku brzmiało: „Z naszym ludem, dla naszego ludu i dla naszej przyszłości”. Zadaniem nauczycieli było podejmowanie samokształcenia oraz podwyższanie kompetencji w posługiwaniu się językiem polskim. W tym celu prowadzono kursy z języka polskiego. W 1920 r. związek liczył ponad 120 członków, skupionych w powiatach: bytomskim, toszecko-gliwickim, katowickim, królewekohuckim, opolskim, pszczyńskim, zabrskim, strzeleckim i tarnogórskim. W powiecie pszczyńskim do związku należało 15 osób. Zob. *Polskie organizacje społeczno-polityczne na Górnym Śląsku 1918–1939*, red. A. Topol, Muzeum Śląskie, Katowice 1990.

do Polskiego Komisariatu Plebiscytowego: „Przy terażniejszym rozdrażnionym nastroju na Górnym Śląsku przezorność jest potrzebna”. Pomimo obaw Związek zyskiwał nowych członków. W styczniu 1920 roku liczył ich ponad 130, w tym również z powiatu bytomskiego – było ich około 20⁴⁴. Głównym zadaniem Polsko-Katolickiego Towarzystwa Szkolnego na Śląsk Opolski było wypracowanie podstaw prawnych dla sektorów publicznego i prywatnego polskiego szkolnictwa mniejszościowego w rejencji opolskiej, prowadzenie kursów dla nauczycieli oraz materialne wspieranie organizacji młodzieżowych i tworzenie funduszy stypendialnych⁴⁵.

W imieniu języka polskiego – strajki szkolne w 1920 roku

W maju 1920 roku, tuż przed wszczęciem strajków szkolnych, prowadzono przynajmniej kilkadziesiąt inicjatyw mających na celu uprzystępowanie języka polskiego dzieciom i dorosłym na tym terenie. Zajęcia z religii realizowane były we wszystkich szkołach powszechnych. Zajęć z języka polskiego udzielano w szkole średniej w Nowym Bytomiu oraz w szkołach powszechnych w: Brzezinach (w 5 oddziałach, dla około 450 uczniów), Chropaczowie (w 7 oddziałach, dla 390 uczniów), Rozbarku (w 5 oddziałach, dla 400 dzieci), Nowym Bytomiu (w 4 oddziałach, dla 160 dzieci), Karbiu (w 8 oddziałach, dla 540 uczniów), Szombierkach (w 3 oddziałach, dla 300 uczniów), w Wielkiej Dąbrowie (w 8 oddziałach, dla 850 uczniów), Rokitnicy (w 7 oddziałach, dla 460 uczniów) i Szarleju (w 8 oddziałach). Języka polskiego nauczało 65 nauczycieli, z których przychylnie usposobionych do Polaków, jak donoszono w sprawozdaniach do Wydziału Szkolnego Polskiego Komisariatu Plebiscytowego, było około 25⁴⁶. Tworzono też polskie ochronki oraz kursy dla dorosłych w: Lipinach, Szombierkach, Miechowicach, Nowym Bytomiu, Chropaczowie, Karbiu, Rokitnicy i Brzezinach. Ochronki pomyślane były dla najmłodszych, zajęcia miały na celu zapoznavanie dzieci z polskimi tradycjami – gramami,

44 APK, 15, sygn. 108, Sprawozdania z prac Wydziału Szkolnego, k. 6; ibidem. sygn. 152, k. 50; *Rozczulająca uprzejmość rządu niemieckiego*, „Dziennik Śląski” 1919, nr 69, s. 3.

45 APK, 645, Magistrat Miasta Bytomia (1742–1945), sygn. 4271, Polnisch–Katholischer Schulverein (1923); O. Popiołek, *Wykaz organizacji i instytucji polskich na Śląsku Opolskim*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1959, s. 25–26; T. Musioł, *Publiczne szkoły powszechne...*, op. cit., s. 47–50; W. Wawrzynek, *Polskie stowarzyszenia akademickie na Śląsku Opolskim w latach 1924–1939*, Instytut Śląski, Opole 1963, s. 8.

46 APK, 15, sygn. 163, Sprawozdania składane Wydziałowi Szkolnemu przez terenowe Komitety Plebiscytowe (1920), k. 73 i 105; J. Lusek, *School Strikes...*, op. cit., s. 66.

zabawami, piosenkami i pieśniami. Zajęcia dla osób dorosłych podzielone były najczęściej ze względu na grupy wiekowe: od 14 do 28 roku życia i po 28 roku życia, urzędników i dla pracujących – kursy te realizowano wieczorami. Prowadzono zajęcia z czytania, pisania, mówienia i gramatyki, historii i geografii Polski oraz Górnego Śląska⁴⁷.

August Motyka – nauczyciel zaangażowany w prowadzenie zajęć w języku polskim – bardzo trafnie i w sposób niezwykle krytyczny ocenił ogólny entuzjazm ludności polskiej, zwracając uwagę na niedostateczną organizację i brak ogólnej świadomości co do wagi podejmowanych działań. Odnotował to w jednym ze sprawozdań przekazanych do Wydziału Szkolnego Polskiego Komitetu Plebisycytowego:

Jest powszechnie wiadome, czemu i jak wybuchł strejk szkolny dzieci polskich rodziców na Górnym Śląsku. Tutaj chcę wyrazić moje doświadczenia i myśli względem zatrudniania tych strajkujących przez siły prowizoryczne. Jak przedstawiają się one pod względem pedagogicznym. Dzieci zgłaszają się w wielkiej ilości, co jest bardzo dobrym znakiem, w uczęszczaniu są jednakże bez wytrwałości, co ma następujące powody: dzieci widząc się wolne, że ich się prosi o zgłaszanie, zachowują się też stosownie: hałasują, spóźniają się i przychodzą bez narzędzi do pisania lub z nieodpowiadającymi ważności sprawy starami podartymi brudnymi zeszytami, zwinietami w kieszeni. Słowa nauczyciela nie skutkują wiele, albo tylko na krótki czas, co nie zadziwia, gdy się pomyśli, że udzielanie tej nauki po południu już z góry piętnuje ją jako mało ważną, że dalej klasa jest z dwupłciowymi dziećmi o różnym wykształceniu, wieku i usposobieniu napelniona. Utrzymanie spokoju, niezbędne do nauki, jest niemożliwe u dzieci pozbawionych pojęcia ważnej nam sprawy. Pozatem podkreślam niebezpieczność zatrudnienia ich tylko w takich przedmiotach, w których biorą żywy udział, zatem w grze i przy śpiewie. Pielęgnowanie tych musi niestety zajmować pierwsze miejsce, aby w ogóle przychodziły. Prowadzenie wyłącznie gier jest zdatne do tego, aby cel naszej nauki obrócić w niwecz, w każdym razie może się stać grą bez głębszego sensu w porównaniu z lekcjami przedpołudniowymi w niemieckim języku. Nam musi jednak zależeć na wytworzeniu miłości ku mowie ojczystej poprzez uczenie, natężanie sił, przez pracę umysłową, która zaś swoją drogą da grze podstawę konieczną. Np. żołnierz zmęczony marszem, kilka dni trwającym, dopiero uznaje, co znaczy odpoczynek, jak i my sami odczuwamy wtedy dobrodziejstwo wieczora i niedzieli, gdy pracowaliśmy należycie. Nauka obejmując jedynie ćwiczenia języka

47 APK, 15, sygn. 163, k. 105, 137, 151 i 167; J. Lusek, *School Strikes...*, op. cit., s. 67.

ojczystego, w formie czytania, pisania i poprawnego mówienia z uczeniem wierszów wymaga i przy najłatwiejszej metodzie cośkolwiek woli, której dzieci z wyjątkiem małej garstki nie przynoszą a nauczyciel zmuszony jest w takim razie zastąpić ten brak przez jakąś siłę nad nimi, władzę jemu poręczoną, za pomocą której on chłopca w danym przypadku zmusić może do baczności i posłuszeństwa. Mocy tej nauczyciel komisarjacki nie posiada. Z tego wynika, że mimo to, jeśli nauczyciel wystąpi energicznie, aby uzyskać spokój potrzebny i spowoduje, że część dzisiaj obecnych na drugą lekcję się nie stawi, czując się ukrzywdzoną. Nauczyciel nie chcąc przyczynić się do bumberki ze swojej strony bierze wzgląd i zadowolnia się tym niewystarczającym spokojem i porządkiem wątpliwej natury, widząc, że mimo natężenia swoich sił mało uzyska, a dzieci zaś czują, że czegoś brakuje, otrzymują wrażenie ujemne, naszej sprawie i wychowaniu szkolnemu. Okoliczności tej można zapobiec tylko w ten sposób, że się rozdziela dzieci na klasy nie przepełnione, według wieku i zdolności. Lepiej uczyć dzieci zamiast jednej dwie godziny, ale w karność i porządku. Nauczyciel będzie się starał przez wpływ na rodziców skłonić ich do uczęszczania regularnego na lekcje. Zgromadzenie dziadek różnych warstw społeczności na lekcje, połączone z zadaniami pracy umysłowej w domu, jest równocześnie dobrym środkiem do pomyślnego wpłynięcia na współpracę dorosłych to rolnika, bądź to robotnika⁴⁸.

Władze niemieckie nie kwapiły się do realizowania postulatów rodziców w kwestii organizowania regularnych zajęć w języku polskim, co stało się bezpośrednią przyczyną podjęcia w 1920 roku akcji strajkowej. Objęła ona swoim zasięgiem m.in. powiat bytomski. W strajku wzięli udział uczniowie pobierający naukę wyłącznie w szkołach powszechnych powiatu ziemskiego. Na ogólną liczbę 33,2 tys. dzieci objętych obowiązkiem szkolnym strajk podjęło 11,4 tys. (34,3%) uczniów w 36 z 56 szkół (Tabela 2), w Bobrku, Brzezinach Śląskich, Brzozowicach, Chebziu, Chropaczowie, Dąbrowie Miejskiej, Dąbrowie Wielkiej, Goduli, Kamieniu, Karbiu, Łagewnikach, Miechowicach, Orzegowie, Piekarach Śląskich, Rokitnicy, Rozbarku, Szarleju i Szombierkach. Do strajku nie przystąpili uczniowie szkół powszechnych działających w mieście (Okręg szkolny Bytom I), w tym szkoły wyznaniowe⁴⁹.

48 APK, 15, sygn. 120, Strajki szkolne polskich dzieci (1920–1921), k. 23–24.

49 Ibidem, sygn. 109, Żądania polskiej ludności wprowadzenia obowiązkowej nauki języka polskiego (1920); ibidem, sygn. 118, Doniesienia i zażalenia nauczycieli niemieckich prowadzących propagandę antypolską (1920–1921), k. 120; T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 104; J. Lusek, *School Strikes...*, op. cit., s. 68.

Tabela 2.

Liczba szkół powszechnych i nauczycieli
w powiecie bytomskim miejskim i ziemskim (1920)

Okręg szkolny	Szkoly katolickie		Szkoly ewangelickie		Szkoly żydowskie	
	Liczba szkół	Liczba Nauczycieli	Liczba szkół	Liczba Nauczycieli	Liczba szkół	Liczba nauczycieli
Bytom I	11	204	2	20	1	6
Bytom II	22	279	1	2	-	-
Bytom III	21	278	2	3	-	-
Bytom IV	2	13	1	2	-	-
Razem	56	774	6	27	1	6

Źródło: APK, 15, sygn. 124, Statystyka szkół na Górnym Śląsku (1920–1921), k. 8, 16.

Roszczenia komitetów strajkowych w większości przypadków były podobne. Rodzice domagali się prowadzenia zajęć w klasach niższych szkoły powszechnej w języku polskim, w klasach wyższych w językach polskim i niemieckim. Nauczyciele niemieccy mieli zaprzestać szykanowania nauczycieli prowadzących zajęcia w języku polskim i zmuszania dzieci do praktyk religijnych w języku niemieckim. Niestety, zachowane materiały, dotyczące bezpośrednio okresu strajków 1920 roku, mają charakter szczątkowy i nie pozwalają na całościowe opracowanie zagadnienia. Są to głównie wspomnienia i lakoniczne fragmenty kronik szkolnych. Zasadnicze źródło stanowią natomiast sprawozdania powiatowych komitetów plebiscytowych⁵⁰.

Strajki szkolne w powiecie bytomskim trwały około trzech miesięcy, od czerwca do połowy września 1920 roku. Jako pierwsza – 1 czerwca 1920 roku – przystąpiła do strajku Szkoła Powszechna w Szombierkach. Zgodnie ze statystykami z 12 czerwca 1920 roku strajkowało w niej prawie 900 osób, czyli około

⁵⁰ 11 czerwca 1920 r. Polski Komisariat Plebiscytowy odnosząc się do okólnika z 17 maja 1920 r. informował: „Uprasza się o nadsyłanie »uwiadomień« o przyczynach, rozmiarach (ilość strajkujących) i przebiegu strejku szkolnego i towarzyszących mu ważniejszych okolicznościach”. APK, 15, sygn. 107, Wytyczne co do sprawozdawczości dla Wydziału Szkolnego oraz wydawane przez Wydział Szkolny terenowym Komitetem Plebiscytowym (1920–1921), k. 17.

90% ogółu uczniów pobierających naukę w szkole⁵¹. W sprawozdaniu z 1 czerwca 1920 roku prezes powiatowego komitetu plebiscytowego – Staniendas – zapisał:

Komitet plebiscytowy w Szombierkach podał w imieniu tutejszych obywateli dnia 20 maja 1920 r. następujące żądania względem polskich naszych dzieci w szkole: 1. Roczniki 1, 2 i 3 nauka ma być tylko polską; 2. Dalsze roczniki po polsku i po niemiecku; 3. Zakończenie nauki o godzinie 12, a nie o 1-ej; 4. Niemieckie „Jugendspiele” mają być zniesione; 5. Nauczycielom nie wolno gwałcić polskie dzieci na niemieckie nabożeństwo szkolne (Schulmesse); 7. Terror nauczycieli względem dzieci polskich ma być zniesiony; 8. O ile nasze żądania do 1 czerwca nie będą uwzględnione, polscy rodzice swoje dzieci do szkoły nie posła. Dnia 31 maja udała się deputacja do sołtysa w tej sprawie, któremu żądanie było wręczone, otrzymała odpowiedź nie odpowiednią, na którą my się pod żadnym warunkiem zgodzić nie możemy. Więc co planowano, dotrzymano. Dziś 1 czerwca wybuchł strajk dzieci szkolnych polskich w Szombierkach. (...) Staniendas. Prezes P.K.P.⁵²

Strajk rozpoczęli również uczniowie szkoły w Brzozowicach. W kronice tejsze odnotowano to wydarzenie w dość enigmatyczny sposób:

W r[oku] 1920 doszło do strejku z powodu nieuwzględnienia żądań dotyczących nauki polskiej. Strajk wpływał demoralizująco na młodzież szkolną, gdyż prowadzono go w ostrej formie i trwał bardzo długo. Po zakończeniu wprowadzono w szkole naukę języka polskiego i religii po polsku⁵³.

Napięta sytuacja pomiędzy orędownikami sprawy polskiej a miejscowym nauczycielem w ostateczności doprowadziła do strajku. Jan Gajek i Wincenty Świder – przewodniczący powiatowego komitetu plebiscytowego, relacjonowali okoliczności – na wieść o zaplanowanym strajku nauczyciel dopuścił się przemocy fizycznej wobec dzieci, które przekazały informacje swoim rówieśnikom:

W sobotę skatował p[an] Schumnik nasze dzieci za to, że powiedziały innym, iż od poniedziałku zacznie się strejk szkolny (...) chłopcy oboje byli bici grubym kijem tzw. Zeigestockiem (na mapę) trzy ćwierci cali grubym i ¾ metra długim, każdy dostał bez 24 uderzeń na zadek, przy tym je jeszcze wyzywał i się odgrażał. (...) W ogólności jest

51 Szombierki pod Bytomiem. Walka o szkołę polską, „Katolik” 1920, R. 53, nr 77, s. 5.

52 APK, 15, sygn. 109, k. 123, 133.

53 T. Musioł, *Strajki szkolne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 107.

p[an] Schumann w najwyższym stopniu zażartym hakatą, który przy każdej okazji i sposobności ludności polskiej bardzo dokucza i na wszystko, co jest polskie, wyzywa⁵⁴.

Walenty Świder w sprawozdaniu dla Polskiego Komisarjatu Plebiscytowego, z 26 czerwca 1920 roku, informował o przebiegu strajku. Uczniowie bojkutowali zajęcia szkolne w języku niemieckim, w zamian za to udzielano im nauki w języku polskim:

Niniejszym donoszę, że szkolny strejk trwa nadal, liczba dzieci strejkujących do dzisiaj wynosi 85%. Naukę pomocniczą polską dla dzieci polskich udziela akademik p. Wiśniewski, do południa na sali p[ana] Czaji, a po południu odbywa się ona w szkole (...) od soboty jest nam drugi nauczyciel pan Motyka przysłany⁵⁵.

Do Wydziału Szkolnego 15 czerwca 1920 roku wpłynęło również sprawozdanie sytuacyjne ze szkoły w Dąbrowie Miejskiej. Także i tutaj urzędnicy państwowi – nauczyciele niemieccy i policjanci – starali się nie dopuścić do bojkotu zajęć w szkole. Powszechnie stosowano kary fizyczne w odniesieniu do dzieci, co do rodziców – nakładano dotkliwe kary finansowe. Wincenty Matysik, sekretarz powiatowego komitetu plebiscytowego, relacjonował:

W poniedziałek 14 czerwca 1920 r. wybuchł w szkole ludowej strajk szkolny. Dzieci szkolnych jest 477, a w pierwszym dniu strajku 14go b[ieżącego] m[iesiąca] było w szkole około 20 dzieci. Natomiast dziś we wtorek 15go było ich o wiele więcej w szkole, a to z powodu braku oświaty niektórych matek, które same przywiodły swe dzieci do szkoły. Dalej z powodu groźby nauczycieli, że wszystkie dzieci, które nie chodzą do szkoły, będą surowo karane. Nauczyciel p[an] Peterek gonił dzieci po drodze i zgarniał je do szkoły. Jedną dziewczynkę zabrał z drogi ze sobą do szkoły. Dalej zatrzymali wszyscy nauczyciele dzieciom, które były w szkole, wszystkie rzeczy szkolne, książki itd., żeby nikt nie wiedział, skąd idą, i ażeby znów na drugi dzień do szkoły przybyły. Tak samo urzędnik policyjny p[an] Honisek chodził po drodze i zgarniał dziatki do szkoły. W poniedziałek dnia 14go bm. chodził sobie po drodze chłopak szkolny 13 lat liczący, Jerzy Cipar, i odmawiał dzieci od szkoły, ale żadnemu nic nie ukrzywdził. Była na niego na skardze przed nauczycielem jedna matka nazwiskiem Schudey, że jej ten chłopak dzieci zatrzymuje, a ona tam

54 APK, 15, sygn. 118, k. 50.

55 Ibidem, sygn. 120, k. 10.

dzieciom nie da strajkować. Gdy ten nauczyciel powracał w południe o 12 godz. ze szkoły, spotkał przypadkiem owego chłopaka na drodze i uderzył go laską dwa razy w głowę tak silnie, aż się laska złamała. Nauczyciel nazywa się Jerzy Pilep. Świadcowie tego zajścia są szklarze Richard Bulik i Teodor Jendrysik. Dalej skarał p. Giller chłopaka Brysch w dniach 10go i 11go bm., jeszcze przed strajkiem, jedynie za to, że rozmawiał podczas nauki, w tak barbarzyński sposób na prawą rękę, że temu chłopakowi ręka zupełnie spuchła i cała dłoń mu odbiera od kości. Matka tego chłopaka była u lekarza knapszaftowego i żądała atestu, poświadczenia, ale jej odmówił, tylko chciał tą rękę krajach, operację przeprowadzać. Dalszy wypadek jest ten, że sierżant policyjny p. Pyka, hakatysta i najzagorzalszy wróg, był dziś 15go wieczorem o godz. 7mej u p. Wilczek, Tarnogórska szosa nr 62 d, i pytał go się, dlaczego nie posyła swych dzieci do szkoły i go odmawiał i groził karą szkolną, jeżeli dzieci do szkoły nie pośle, ale p. Wilczek mu odpowiedział, że on najlepiej będzie wiedział, kiedy ma dzieci posłać do szkoły, i wyprosił go za drzwi, ażeby mu się więcej nie pokazywał. Proszę szanowny Wydział Szkolny te rzeczy oddać wyższem władzom dla ukarania krzyżackich nauczycieli, ażeby się już ten terror i szykanowanie nas Polaków skończyły. Ludność jest mocno oburzona i gotowa na osądzanie owych pruskich hajdamaków. Dalej proszę szanowny Wydział Szkolny o wyjaśnienie, czyby w danem razie ci rodzice byli karani karą szkolną, że ich dzieci nie chodzą do szkoły, bo niektórzy z obawą przed karą pieniężną sami wodzą dzieci do szkoły. Proszę jeszcze raz szanownego komisarza plebiscytowego w imieniu rodziców o energiczne wystąpienie przeciw swem nauczycielom, ażeby byli surowo ukarani i ewentualnie ze służby zwolnieni. Nauczyciele tutejsi już się raz wyrazili, że gdyby to przyszło do Polski, a oni by mieli polskiej nauki udzielać, to się zaraz z Górnego Śląska wynoszą. Dotąd udzielono w naszej szkole tylko jedną godzinę nauki polskiej i to bardzo lekceważąco, nauczyciel zapytywał w niemieckim języku, a dzieci za lada drobnostkę surowo katowano, ażeby je odstraszyć od nauki polskiej⁵⁶.

Kolejną strajkującą placówką była Szkoła Powszechna w Brzezinach. W sprawozdaniu z 27 czerwca 1920 roku poruszono wiele interesujących kwestii, dotyczących m.in. realnych kosztów strajku, ponadto konieczności rozwiązania niekorzystnej sytuacji i wznowienia zajęć w szkole. Powiatowy sekretarz komitetu plebiscytowego donosił:

Od 11go VI strejkują dzieci nasze, ażeby te dzieci razem utrzymać, urządzi się wycieczki do różnych miejscowości i to pod przewodnictwem p. nauczyciela Skrabani, który

⁵⁶ Ibidem, k. 7–9.

nauki im udziela pod gołym niebem. Te wycieczki kosztują tutejszy Komitet już przeszło 300 marek, bo to obrazki, to co innego się kupi. Wczoraj dnia 26 VI miał Zarząd, czyli Wydział Szkolny, posiedzenie, na którym sprawa strajkowa omawiana była. Przybył także na owo zebranie p[an] Neumann, Kreisschulinspektor z Bytomia. Postanowiliśmy, że do 3go roku, to jest dla dzieci od 6-9 lat ma być nauka tylko w polskim języku udzielana, dopiero od kolejnego roku po polsku i po niemiecku. Zażądaliśmy stwierdzenia, ilu jest nauczycieli, którzy by polską naukę udzielać mogli. Jest 6 nauczycieli i 2 nauczycielki. Żądano, żebyśmy dwóch nauczycieli zatwierdzili, ale my tylko jednego ustanowiliśmy i to pod warunkiem, że musi to być Górnoślązak i musi dobrze umieć po polsku uczyć w szkole, drugi nauczyciel, który tu jest od kwietnia, chciał, żebyśmy go zatwierdzili, ale my ten wniosek odrzuciliśmy, ponieważ nie potrafi po polsku. Co do owego strejku, to Kresischulinspektor powiada, żebyśmy dzieci do szkoły posłali, bo to tylko szkoda, że dzieci do szkoły nie chodzą, że już też [w] zabrskim i katowickim powiecie strejki ustały, nawet i w Chebziu (Morgenroth) podobno mają dzieci do szkoły chodzić. Poprosiłem w tej sprawie o bliższe wyjaśnienie, czy strejk powstrzymać, czy też nie. Dotychczas żadna uchwała na owym posiedzeniu nie zapadła. Czekamy zatem odpowiedzi od Wydziału Szkolnego. Żądaliśmy dalej, żeby naszym dzieciom nie wygrażano i gdy znów do szkoły przyjdą nie były szykanowane, bo wtenczas byśmy musieli się innej metody trzymać. Stawiliśmy wniosek, żeby politykę w szkole nie uprawiano, energicznie przeciwko temu protestowaliśmy. Także obrazki szkolne patriotyczne żeby były usunięte. Na owym posiedzeniu był także obecny jako rektor nasz wróg Będzinka, tymu my tyle o polityce nagadali, że aż febry dostał. Na owe odezwy rozrzucali, że oni są nauczycielami z łaski Boga, dostali taką odprawę, że nawet sam Kreisschulinspektor się skrzywił. Chodzi więc o to, że jak sam inspektor szkolny zalecał, żeby dzieci do szkoły posłać, powiada, że teraz będą Polacy wszędzie przy wszystkich oddziałach zasiadywać, więc też i nasza sprawa będzie na pewno uwzględniona, że mamy do Komisji posłać nasze żądania. Pytamy więc Wydział Szkolny, jak się w ogóle do tej sprawy zastosować i to jak najprędzej wysłać nam bliższe informacje. Dzieci w ogóle strejkują, 900 dzieci jest, strejkuje 678 dzieci⁵⁷.

Strajkowali również uczniowie Szkoły Powszechnej w Szarleju. 10 czerwca 1920 roku rodzice uczniów wysunęli żądania dotyczące wprowadzenia nauki w języku polskim. Nauczyciel Jejtner zlekceważył jednak ich roszczenia, co skutkowało bojkotem zajęć ze strony uczniów. Wzorem innych szkół podczas strajku udzielano nauki w języku polskim poza szkołą, w tym wypadku w karczmie Jana

⁵⁷ Ibidem, k. 15–18.

Kubańskiego. Prowadziła je Antonina Rokicka (później Niedbalska)⁵⁸, na prośbę rodziców pracowała z dziećmi już jakiś czas. Opisała to we wspomnieniach:

Na wiosnę 1920 r. przybyłam na Górny Śląsk (...) zaczęłam od razu uczyć tajnie języka polskiego dzieci górników w Szarleju. Dzieci garnęły się chętnie do nauki (...).Właśnie w tym czasie ludność domagała się wprowadzenia do szkół języka polskiego. Tu i ówdzie

58 Antonina Niedbalska z Rokickich (1893–1975) urodziła się w Warszawie, w rodzinie Andrzeja Rokickiego i Marii Szymańskiej. Miała czworo rodzeństwa. Ojciec należał do zubożałej szlachty. Pracował jako księgarz oraz kościelny w parafii Wszystkich Świętych. Kolportował nielegalne wydawnictwa, bibułę partyjną, przechowywał broń. W 1896 r., za działalność w PPS, został on aresztowany i zesłany do Odessy. Zmarł w 1905 r. W 1912 r. Antonina ukończyła Seminarium Nauczycielskie w Warszawie i podjęła pracę w majątku Duczymińskich w Szumsku. Prowadziła szkołę w folwarku, potajemnie nauczała historii i geografii. Wraz z rozpoczęciem I wojny światowej, w 1914 r. przeniosiła się do Warszawy. Wstąpiła do Związku Nauczycielskiego i do Tajnej Organizacji Nauczycieli Niepodległościowców, następnie do Polskiej Organizacji Wojskowej. Była łączniczką, przenosiła broń i nielegalną prasę. W mieszkaniu matki, przy ul. Zielnej 42 działała Komenda Główna Polskiej Organizacji Wojskowej. Walery Ślawek, współtworzący struktury POW w Warszawie, wspominał o Rokickich: „nie ma takiego odznaczenia, które należałoby przyznać Matce i Córce”. W 1914 r. Antonina Rokicka rozpoczęła studia w Instytucie Pedagogicznym przy Wolnej Wszechnicy Polskiej. Dwa lata później rozpoczęła pracę w szkole na Pelcowiznie. Prowadziła również pogadanki z historii dla kobiet zatrudnianych na Powiślu. We wspomnieniach pisała: „To wszystko dało mi zaprawę do nierównie trudniejszej pracy plebiscytowej na Górnym Śląsku”. Wiosną 1920 r. zgłosiła się do Ekspozytury Plebiscytowej Górnego Śląska celem wsparcia kampanii plebiscytowej. Uzyskawszy urlop z Ministerstwa Oświaty, przyjechała do Bytomia. Rokicka prowadziła działalność propagandową i oświatową w powiatach bytomskim, gliwickim i strzeleckim. Od sierpnia 1920 r. organizowała żeńskie oddziały służby sanitarnej, kurierskiej i wywiadowczej. Wzięła udział w II i III powstaniu śląskim. Podczas III powstania śląskiego otrzymała przydział do 1. baonu Feliksa Konopki, następnie razem ze sztabem pułku przeniosiła się do Łabęd i Bielszowic. Za zgodą Michała Grażyńskiego została oddelegowana na linię frontu (do Kłodnicy), obsadzoną przez 2. Pułk Powstańczy im. Tadeusza Kościuszki, dowodzony przez Pawła Cymśa. Pomagała lekarce batalionu – Wandzie Baranieckiej. Zainicjowała utworzenie herbaciarni dla powstańców. Potem dołączyła do pociągu sanitarnego, z rannymi ewakuowanymi z frontu. Została odznaczona Śląską Wstęgą Waleczności i Zasługi I klasy, za działalność frontową w III powstaniu, Krzyżem Niepodległości, Krzyżem POW i Śląskim Krzyżem Powstańczym. Kolejne lata spędziła w Warszawie. W 1925 r. wyszła za mąż za Józefa Niedbalskiego, oficera 2. Pułku Szwoleżerów Rokitniańskich. Małżeństwo doczekało się dwóch córek – Danuty i Ludmiły. Niedbalska wróciła do pracy, uczyła języka polskiego i historii, m.in. w szkole przy ul. Chłodnej. Równocześnie studiowała na Wydziale Historii Wolnej Wszechnicy Polskiej. W 1938 r. przedstawiła pracę dyplomową na temat udziału kobiet w powstaniach śląskich. Zob. Z. Zarzycka, *Rokicka-Niebalska Antonina*, [w:] *Encyklopedia powstań śląskich*, red. F. Hawranek i in., Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole 1982, s. 476; Eadem, *Podporucznik „Magda” – Antonina Rokicka-Niebalska (1893–1975)*, [w:] *Udział kobiet w polskim ruchu narodowym na Górnym Śląsku i Śląsku Cieszyńskim w XIX i XX wieku*, red. H. Karczyńska, Instytut Śląski, Opole 1996, s. 174–179; B. Sołtys-Schayerowa, *List do redakcji*, „Studia Śląskie” 1973, t. 23, s. 337–345; J. Ludyga-Laskowski, *Materiały do historii powstań górnośląskich*, t. 1: 1919–1920, Księgarnia Polska, Katowice 1925, s. 197; *Ludmiła Niedbalska*. <http://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej/ludmila-niebalska,1352.html> [dostęp: 15.03.2017]. Por. *Monografia Cmentarza Bródnowskiego*, Urząd Dzielnicy Warszawa Targówek, Warszawa 2007; *Zanim nastała Polska...*

wybuchały strajki szkolne. Lekcje odbywały się [w Szarleju] w największej hali widowiskowej u gospodarza [Jana] Kubańskiego. Samo zbieranie się uczniów trwało pół godziny, przychodziły od razu wszystkie dzieci ze wszystkich klas, razem paręset. Zajmowały miejsca przy stolikach restauracyjnych i ławach, a ja na scenie obok tablicy. (...) Zajęcia trwały bez przerwy przeszło dwie godziny. (...) Rodzice zatrzymywali mnie i mówili: „Tako piękno ta polsko godka”. Pewnego razu wszedł na salę Ślązak Lizurek i ostrzegł, że Niemcy chcą mnie zaaresztować. Prawie tuż za nim przybył niemiecki policjant (...). Dzieci zerwały się i zaczęły wołać: „My nie pójdziemy do germańskiej szkoły”. (...) Jednocześnie z trzaskiem otwały się wszystkie okna i ukazały się w nich ręce matek. Sala opustoszała, ale tylko w połowie. Pozostałe dzieci uderzały w stoły pięściami i wołały: „My nie pójdziemy do germańskiej szkoły”. A tymczasem ludzie wynieśli Niemców na ulicę. Za chwilę wrócili z twardym nakazem: „Uczą paniczko, my ich nie domy”. Przemknęło mi przez myśl – zostać albo nie zostać. Podporządkowałam się jednak woli ludności i ich bohaterskiej postawie. Zaczęła się nauka prawie ze wszystkimi, bo wszyscy byli spragnieni polskiej godki⁵⁹.

Policjanci podczas próby dokonania aresztowania Antoniny Rokickiej użyli broni palnej, dlatego też sprawa odbiła się szerokim echem na terenie rejencji opolskiej. Interweniował również Robinet de Clery z Wydziału Szkolnego Międzysojusznicy Komisji Rządzącej i Plebiscytowej.

Strajkowała również szkoła powszechna w Dąbrowie Miejskiej. Seweryn Dziembowski, podinspektor szkolny, pisał o tym w sprawozdaniu do Wydziału Szkolnego w czerwcu 1920 roku:

Podczas tamtejszego strajku szkolnego (4/5 ogólnej liczby dzieci) udzielano lekcji polskich poza szkołą przed i po południu. Po ukończeniu strajku organizuje się naukę języka polskiego w 2 kursach, które rozpoczną się 1 lipca⁶⁰.

Kary finansowe, jakie dotknęły rodziców dzieci strajkujących, miały skutecznie odstraszyć ich od kontynuowania przez dzieci bojkotu zajęć w szkołach. Wnioski o zniesienie nałożonych kar kierowane były do Wydziału Szkolnego Komisariatu Plebiscytowego w Bytomiu, jego pracownicy interweniowali z kolei u władz rejencji w Opolu oraz u kontrolerów przy inspektorach szkolnych. Powoływano się

59 APK, 15, sygn. 120, k. 23.

60 Ibidem, sygn. 163, k. 186.

m.in. na precedens dzieci z Westfalii, które strajkowały z powodów religijnych⁶¹. Szczególnie dotkliwie byli karani rodzice uczniów z Szarleja. W listopadzie 1920 roku protestowali przeciwko szykanom w piśmie do Wydziału Szkolnego:

Nadmieniamy, że Komitet Plebiscytowy w Szarleju już kilkakrotnie zwrócił się w tej sprawie do kontrolera, lecz bez osiągnięcia jakichś skutków. Rodzicom, którzy odmówili zapłacenia kar szkolnych, wytoczono rozprawę sądową. Z innych miejscowości naszego powiatu nie słyszeliśmy nic podobnego. Jedynie w Szarleju nakładają ustawicznie kary za strejk szkolny. Z tego powodu panuje między ludnością w Szarleju wielkie rozgoryczenie i trzeba koniecznie sprawę w jakiś sposób załatwić. Polecamy, aby Wydział Szkolny zajął się tą sprawą⁶².

W sprawie kar interweniowali m.in. Jan Hlond i Władysław Komischke z Polskiego Komisariatu Plebiscytowego oraz Robinet de Clery z Międzysojusznictwej Komisji Rządzącej i Plebiscytowej. Władze rejencji opolskiej stanowczo jednak odmawiały zniesienia tychże⁶³.

Wystąpienia strajkowe w powiecie bytomskim trwały do jesieni 1920 roku. 12 sierpnia dr Wawrzyniec Magiera z Wydziału Szkolnego Polskiego Komisariatu Plebiscytowego, odpowiedzialny za sekcję kursów napisał w sprawozdaniu:

Ponieważ strejk szkolny odniósł na razie ten skutek, że zaprowadzono kontrolerów przy inspektorach, przeto jesteśmy zgodni, że go można zlikwidować. Należy jednak pilnie baczyć, żeby nauczycieli, którzy się wrogo odnoszą do polskości, jak najbardziej pilnować i zażalenia w tej sprawie posyłać do kontrolerów powiatowych⁶⁴.

Pozostałe formy edukacji w języku polskim w latach 1920–1921

Strajk nie spowodował bynajmniej zaprzestania działalności ochronek i pozalekcyjnych kursów językowych, chociaż niektórzy prowadzący je zostali przesunięci do pracy ze strajkującymi dziećmi – udzielali im zajęć z języka polskiego. W Bytomiu Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincen-tego à Paulo prowadziło polską ochronkę, pod jej opieką pozostawało około 60 dzieci. Ochronki działały również na Rozbarku, w Piekarach i Miechowicach.

61 Ibidem, sygn. 120, k. 35 (18 VIII 1920 r.).

62 Ibidem, k. 49.

63 Ibidem, k. 34 i 53.

64 Ibidem, k. 33.

Obowiązywał w nich, co prawda, język niemiecki, ale prowadzono także naukę języka polskiego. Zajęcia obejmujące gry i zabawy prowadzone były w Bytomiu, Brzozowicach, Karbiu, Bobrku, Lipinach, Świętochłowicach, Piekarach, Rozbarku, Orzegowie, Dąbrowie, Miechowicach, Chropaczowie, Szarleju, Nowym Bytomiu, Łagiewnikach i Hajdukach. W kilku miejscowościach kursy dla dzieci, młodzieży i dorosłych prowadziła wykwalifikowana nauczycielka Łucja Gryškowa z Firlusów. Wspominała:

W roku 1918 organizowałam i prowadziłam na wielką skalę kursa języka polskiego tak dla dzieci, jak i dla dorosłych w Bytomiu, Piekarach Wielkich, Hucie Pokój, Orzegowie i wielu innych, pomniejszych miejscowościach. Obok nauki języka polskiego ojczystego kursa te miały jeszcze na celu pielęgnację ducha narodowego i wychowanie społeczeństwa z myślą o połączeniu się z Macierzą. Prócz tego, na życzenie ówczesnego zarządu Towarzystwa Polek, urzędzałam w powiecie bytomski gry i zabawy dla dzieci szkolnych. Przy sekcji zaś szkolnej w Komisariacie Plebiscytowym poruczono mi kursa dla ochotniczek i dalsze zakładanie ochronek polskich⁶⁵.

W Karbiu zajęć z języka polskiego udzielał nauczyciel Mrozek z Biskupic. Prowadził zajęcia sześć dni w tygodniu, przed i po południu. W Bobrku prowadzono zajęcia w podobnym wymiarze godzin, udzielał ich Mroczek, nauczyciel z Biskupic. W Chebziu zajęcia prowadzi Bothor z wydziału gospodarczego, dwa razy w tygodniu. Udzielał też lekcji prywatnych. W Lipinach realizowano zajęcia z języka polskiego w wyższej szkole żeńskiej. Towarzystwo Matek Chrześcijańskich prowadziło tam również polską ochronkę. Kursy języka polskiego zorganizowało także Towarzystwo „Płomień”. Zajęcia dla urzędników prowadził Czauderna, dla osób z branży handlowej – rektor Skiba. W Orzegowie zajęcia

65 MGB, sygn. H-1978, Relacja Łucji Gryškowej z Firlusów, k. 252. Gryškowa była członkinią Towarzystwa Polek, współpracowniczką Wydziału Szkolnego Polskiego Komisariatu Plebiscytowego. Działała na terenie powiatów bytomskiego i opolskiego. Prowadziła kursy i zajęcia z języka polskiego dla dzieci i dorosłych. Inicjowała zakładanie ochronek dla dzieci z polskich rodzin, zajmowała się ponadto szkoleniem personelu dla tychże. Brała aktywny udział w działaniach propagandowych, jako organizatorka i współorganizatorka wieców i spotkań, orędujących za sprawą polską. Podczas III powstania śląskiego prowadziła punkt opatrunkowo-żywnościowy Polskiego Czerwonego Krzyża w powiecie raciborskim. Po likwidacji powstania powierzono jej funkcję kierowniczkę sekcji informacyjnej przy PCK, prowadziła również kursy języka polskiego dla personelu pielęgniarskiego szpitali w Katowicach i Tarnowskich Górach. W 1922 r. otworzyła prywatną szkołę w Katowicach. Zob. *Zanim nastąpiła Polska...*

z języka polskiego udzielane były w trzech oddziałach, dla 400 dzieci⁶⁶. Zajęcia z języka polskiego w powiecie bytomskim prowadzili ponadto: Szweda, Tomaszewski, Pillich (sekretarz Towarzystwa Oświatowego im. św. Jacka w hotelu „Schlesischer Hof” w Bytomiu), Stefan Przybylski, Jerzy Scheurich, Henryk Winkler (działacz w Polskim Czerwonym Krzyżu, prowadził bibliotekę polską przy Hucie Bismarcka), Gracjan Drozd, Wiśniewski, Gawlik, Józef Nawrath, Konrad Szczurek, Anna Pająkowa, Rozalia Krypczykówna, Monika Sładkówna, Anna Kaprolówna, Anna Musiałkówna, Anna Zabiegalka⁶⁷.

W sierpniu 1920 roku uruchomiono kursy zawodowo-oświatowe dla kolejarzy – zajęcia odbywały się m.in. w Bytomiu, w siedzibie gmachu Uniwersytetu Ludowego. Udzielali ich w Bytomiu nauczyciel August Motyka i dr Landowski. Gmach, w którym mieścił się Uniwersytet Ludowy, stał się również siedzibą Koła Polek⁶⁸. Tam też Janina Żnińska prowadziła tzw. bibliotekę rumuńską, która po śmierci dr. Łuka, zamieszkałego w Jassach w Rumunii, przewieziona została na Górny Śląsk. Żnińska zorganizowała dla bytomskich dzieci, skupionych wokół Uniwersytetu Ludowego, kółko robót ręcznych. Pod pretekstem działania tegoż uczyła dzieci polskich piosenek, pieśni i kolęd. Z jej inicjatywy wykonano zestaw lalek w tradycyjnych strojach śląskich. Zbiór składał się z ośmiu postaci przedstawiających weselników – przesłany został następnie do Poznania, gdzie zdeponowano go w tamtejszym muzeum⁶⁹. Zajęć z języka polskiego udzielała również współpracownica Sekcji Organizacyjnej Polskiego Komisariatu Plebiscytowego w Bytomiu – Anna Sozańska (później Wolska)⁷⁰. Wspominała tamten czas:

66 APK, 15, sygn. 163, k. 179–183, 186, 207, 277–284, 359–361; J. Lusek, *School Strikes...*, op. cit., s. 75.

67 APK, 15, sygn. 163, k. 441; J. Lusek, *School Strikes...*, op. cit., s. 75

68 APK, 15, sygn. 163, k. 412–414.

69 Przed plebiscytem biblioteka przeniesiona została do gmachu Konsulatu Polskiego w Bytomiu. Janina Żnińska pełniła nad nim pieczę do 1927 r., wówczas księgozbiór został przekazany w depozyt Towarzystwu Szkolnemu w Bytomiu. Ostatecznie przewieziono go w gmachu Sejmu Śląskiego w Katowicach. Janina Żnińska urodziła się w Wąbrzeźnie na Pomorzu. W 1895 r. przeniosła się do Bytomia. Zawodowo związana była z kupiectwem, czas wolny poświęcała na realizowanie pasji aktorskiej w amatorskich teatrach towarzystw przemysłowych. Wyróżniała się również jako reżyser. Działała aktywnie w Towarzystwie Kobiet Polskich, Towarzystwie „Sobótka”, była jedną z założycielek Związku Kół Śpiewackich oraz założycielką Towarzystwa Czytelni „Iskra”. W czasie I wojny światowej zorganizowała w gmachu Uniwersytetu Ludowego szwalnię. Z jej inicjatywy przeprowadzono zbiórki odzieży, którą reperowano i przekazywano na potrzeby Komitetu dla Bezdomnych. W 1925 r. Żnińska przeniosła się do Katowic. MGB, sygn. H-1978, Biogram Janiny Żnińskiej, k. 180–183.

70 Anna Wolska z Sozańskich (1897–1974) przyszła na świat w Krakowie, w rodzinie Franciszka Sozańskiego, herbu Korczak, i Marii Seweryny Woźniakowskiej. W sierpniu 1920 r. przyjechała na Górny Śląsk, podjęła pracę w Polskim Komisariacie Plebiscytowym, w Sekcji Organizacyjnej. Prowadziła również zajęcia z języka polskiego oraz gry i zabawy dla miejscowych dzieci. W czasie

I ja sobie w końcu wymyśliłam poza biurem taką robotę. Chciałam uczyć bytomskie dzieci. Wielka była trudność z lokalem, potem z pozwoleniem na naukę. Byłam u jednego rektora, potem u kontroli, ale bez skutku. W końcu któryś z pocziwych bytomiaków zaprowadził mnie do „UL-u”. Był to dom polski w Bytomiu, z dużą salą i sceną do przedstawień. Stało na tym, że od 1.30 do 3.30 może być ta cudowna sala do naszej dyspozycji. Kierownik miejscowego Komitetu Plebiscytowego, pan [Franciszek] Feige, z umówionym dniem przyprowadził cały długi sznur dzieci ustawionych parami. Nauka zaczęła się od śpiewów i zabaw zuchowych, do czego wielka sala „UL-a” cudnie się nadawała. Po chwili wszedł jakiś człowiek (zdaje się któryś z ojców) z wielkim pudłem cukierków i zaczął dzieciom po kolei rozdawać. „Na zachętę” szepnął znacząco do mnie. Potem podzieliliśmy dzieci podle wieku. Dwie koleżanki z „Lomnitza” pomagały w nauce. Potem pan Czesław Kurowski prowadził musztrę skautową u chłopców. Bardzo prędko zaprzyjaźniliśmy się z małymi Ślązakami, chłopcy zwłaszcza byli zdolni i zapaleni do nauki polskiej⁷¹.

W działalność na rzecz ludności polskiej powiatu bytomskiego angażowała się również Maria Znatowicz-Szczepańska – żona Konsula Generalnego Konsulatu Rzeczypospolitej Polskiej w Bytomiu – Aleksandra Romana Szczepańskiego (1922–1929). Pochodziła z Królewca. Wyznawała zasadę, że „każdy Polak i każda Polka winna swoją pracą pomagać ludowi”. W salce konsularnej w Bytomiu

przedplebiscytowym brała aktywny udział w wiecach i spotkaniach. Bytom opuściła w marcu 1921 r. Miesiąc później wyszła za mąż za Kazimierza Wolskiego (1896–1967), herbu Lubicz, dziedzica majątku Perepelniki pod Lwowem. Był on synem Waclawa Wolskiego i Maryli z Młodnickich. Brał udział w I wojnie światowej, potem w walkach o Lwów. Ukończył studia rolnicze w Szkole Politechnicznej we Lwowie, w latach trzydziestych studia medyczne na Uniwersytecie Jana Kazimierza. W 1919 r. objął wspomniane Perepelniki, opustoszałe po śmierci brata Ludwika. W latach międzywojnia Wolscy mieszkali w majątku. Doczekali się sześciorga dzieci, na świat przyszli kolejno: Marcin, Krzysztof, Róża Maria, Joanna, Anna i Piotr. Wiosną 1939 r. Wolski otworzył w majątku ambulatorium i niewielki szpitalik. W sierpniu, przed wybuchem wojny, został zmobilizowany, otrzymał przydział jako oficer łączności, potem pracował w szpitalu wojskowym we Lwowie. Po kapitulacji przedostał się do Francji, zaciągnął się do armii francuskiej. Wolska rozdała majątek okolicznym chłopom ukraińskim i wyjechała wraz z dziećmi do Złoczowa, a następnie do Krakowa. Rodzina została podzielona i ulokowana u krewnych, w majątkach w Goszycach, Wilkowie i Biórkowie. Po zakończeniu wojny Wolski pozostawał we Francji do 1963 r., prowadził gospodarstwo w Limoges, w Nowej Akwitanii. Wolska jako była ziemianka, tzw. bezetka, pozostała bez środków do życia. Ukończyła kursy pedagogiczne, pracowała potem w przedszkolach w Rabce i Nowym Sączu. Wolscy zostali pochowani na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie. B. Obertyńska, *Perepelniki*, nakł. aut., Goszyce 2010, s. 69, 97–108, 118; A. Mateja, *Co zdążył zrobić, to zostanie. Portret Jerzego Turowicza*, Kraków 2012, s. 20–22; Joanna Wolska-Potocka. <https://jerzyturowicz.pl/joanna-wolska-potocka/> [dostęp: 8.05.2019]; *Zanim nastąpiła Polska...*

71 MGB, sygn. H-1978, Relacja Marii Wolskiej z Sozańskich, k. 415.

prowadziła gry i zabawy dla dzieci i młodzieży, uczyła polskich piosenek. W konsulacie odbywała się rokrocznie gwiazdka z podarunkami. Dzieci pierwszokomunijne wyposażała w książeczki do nabożeństwa i świece. W dzień komunii dzieci podejmowane były uroczystym śniadaniem. Inicjowała kursy szycia, podczas których odbywały się również pogadanki z zakresu obyczajowości, tematyki religijnej czy higieny. Brak szkoły mniejszościowej dla dzieci polskich powodował konieczność przygotowania zajęć z zakresu nauczania czytania i pisania w ojczystym języku. Kursy takie odbywały się zawsze w porze zimowej, z udziałem wykwalifikowanych nauczycielek. W 1923 roku rodzina Szczepańskich przeniosła się do Stanów Zjednoczonych, do Chicago, gdzie Aleksandrowi Szczepańskiemu powierzono stanowisko konsula generalnego⁷².

Podsumowanie

We wszystkich okręgach szkolnych powiatu bytomskiego praca na polu oświatowym w latach 1919–1921 była niezwykle trudna, również z uwagi na propagandowy charakter okresu przedplebiscytowego na Górnym Śląsku. Ponad wszelką wątpliwość strona niemiecka starała się udowodnić, że prowadzenie zajęć z języka polskiego nie ma racji bytu na tym terenie, z uwagi na brak ludności posługującej się językiem polskim. Brakowało wykwalifikowanych nauczycieli, realizowane w bytomskim Seminarium Nauczycielskim zajęcia, jak i kursy prowadzone w ramach Związku Nauczycieli Górnoślązaków, nie były w stanie sprostać wymaganiom. Nauczyciele-Niemcy nie chcieli podejmować się prowadzenia zajęć w języku polskim, lekceważąc przepisy i żądania miejscowej ludności. Brakowało też polskich podręczników i książek. Władze niemieckie nie wydały odpowiednich rozporządzenia, co do zaprowadzenia tychże. Problem stanowiło również zakładanie kółek oświatowych i bibliotek. Seweryn Dziembowski, jeden z podinspektorów szkolnych, w sprawozdaniu z czerwca 1920 roku stwierdzał, że: „Niewielkie składy noszą nazwę »Biblioteka«, mimo że składają się z kilku zaledwie podartych książek”⁷³.

Strajki szkolne w 1906 i 1920 roku w zdecydowany sposób wpłynęły na budzenie się i kształtowanie świadomości polskiej na Górnym Śląsku. Pierwszy z nich miał, co prawda, charakter incydentalny, drugi jednak był już wystąpieniem powszechnym, z jednej strony – będącym wynikiem napięcia społecznego

72 Ibidem, Biogram Marii Szczepańskiej ze Znatowiczów, k. 392–393.

73 APK, 15, sygn. 163, k. 186; ibidem, sygn. 109, k. 3.

spowodowanego niewyjaśnioną wówczas kwestią przynależności Górnego Śląska, z drugiej zaś – falą entuzjazmu po I i II powstaniu śląskim. Po plebiscycie, przeprowadzonym 20 marca 1921 roku, pozostawiono w granicach państwa niemieckiego 2/3 obszaru Górnego Śląska. Polsce przyznano większą część bytomskiego powiatu ziemskiego – 65% jego powierzchni. Podział ów był zgodny z wynikami głosowania – za przynależnością do państwa polskiego opowiedziało się w powiecie ziemskim 59% ludności głosującej, natomiast w powiecie miejskim – zaledwie 25,33%. Znaczna liczba ludności polskiej z terenów plebiscytowych przyznanych państwu niemieckiemu osiedliła się w miejscowościach leżących po drugiej stronie granicy – w Królewskiej Hucie, Siemianowicach czy Katowicach.

Wraz ze stabilizacją sytuacji polityczno-społecznej w okresie poplebiscytowym, w drugiej połowie lat dwudziestych i w latach trzydziestych XX wieku systematycznie likwidowano na Górnym Śląsku kursy języka polskiego. Spis ludności rejencji opolskiej z 1933 roku wykazał, że językiem polskim jako ojczystym posługiwało się około 100 tys., natomiast osób dwujęzycznych, posługujących się jednocześnie językiem polskim i niemieckim, było około 266 tys. W powiecie bytomskim, miejskim i ziemskim, liczba mieszkańców posługujących się językiem polskim lub dwujęzyczna również zmniejszała się systematycznie. Prowadzono wówczas zaledwie 10 kursów języka polskiego dla 111 uczniów oraz 33 kursy religii dla 1,1 tys. uczniów. W 1938 roku uruchomiono tu zaledwie jeden kurs religii w języku polskim dla 9 osób. W 1939 roku kursy zupełnie zlikwidowano.

Tendencja ta dotyczyła również publicznych szkół mniejszościowych. Polska powszechna szkoła mniejszościowa (Minderheitsschule) powstała w 1927 roku w Dąbrowie Miejskiej, w pomieszczeniach Szkoły Powszechnej nr 10. W 1927 roku prowadzono w niej zaledwie jedną klasę, w 1928 roku uczęszczało do niej sześciu, a w 1929 roku pięciu uczniów⁷⁴. W 1933 roku takich szkół w rejencji opolskiej funkcjonowało zaledwie 17, dla 189 dzieci. W 1939 roku pozostało 6 szkół dla 49 uczniów⁷⁵.

74 Ibidem, 666, Kreisschuleinspektion Beuthen I (1879–1941), sygn. 2, Statistik Schulverhältnisse (1904–1938), k. 209–213; *Statistisches Handbuch der Stadt Beuthen*, Beuthen 1928, s. 108–116; *Schematismus der Volks- und Mittelschulen Schlesiens*. Bd. 3: *Oberschlesien*, Breslau 1931, s. 12; *Heimatbuch der Stadt Beuthen OS*, Beuthen 1928, s. 110; *Deutschlands Städtebau. Beuthen OS*, Berlin–Halensee 1929, s. 68; J. Lusek, *School Strikes...*, op. cit., s. 77.

75 APO, 1, Nadprezydium Prowincji Górnośląskiej w Opolu, sygn. 122, Statistik über des Minderheitsschulwesen, k. 28, 83 i 127; ibidem, sygn. 123, Statistik über des Minderheitsschulwesen, k. 74, 173, 205, 208, 251a i c,

Poza kursami i szkołami powszechnymi w latach trzydziestych XX wieku rozwinęło się szereg dodatkowych form kształcenia w ramach inicjatywy prywatnej. Do 1929 roku z planowanych 100 utworzono 13 szkół powszechnych prywatnych. Z 1,7 tys. zgłoszonych dzieci uczęszczało do nich w latach 1930–1939 łącznie około 300 uczniów z terenu Górnego Śląska. Ponadto powstało 10 szkół zawodowych (wieczorowych), gimnazjum męskie z polskim językiem wykładowym w Bytomiu i cztery przedszkola. Z tych inicjatyw korzystało ponad 750 uczniów. Był to jednak jedynie nikły procent w stosunku do ogólnej liczby 83 tys. uczniów realizujących obowiązek szkolny⁷⁶. W 1929 r. władze szkolne wprowadziły możliwość uczestnictwa w kursach językowych w czterech gimnazjach klasycznych rejencji opolskiej, w tym również w Bytomiu. W zajęciach uczestniczyło początkowo około 100 uczniów łącznie. Kursy prowadzono przez dwa lata. Zlikwidowano je ze względu na małą liczbę chętnych⁷⁷. Przyczyn tego zjawiska należy upatrywać przede wszystkim w potrzebie awansu społecznego ludności autochtonicznej i zapewnienia dzieciom możliwości dalszego rozwoju w placówkach z niemieckim językiem wykładowym.

Bibliografia

Archiwalia

- Archiwum Państwowe w Katowicach, 15, Polski Komisariat Plebiscytowy dla Górnego Śląska w Bytomiu (1918–1921), sygn. 112; 645, Magistrat Miasta Bytomia (1742–1945), sygn. 4271; 666, Kreisschuleinspektion Beuthen I (1879–1941), sygn. 2.
- Archiwum Państwowe w Opolu, Rejencja Opolska, Wydział II, sygn. 251, Raport prezydenta Rejencji Opolskiej (22 X 1906 r.); 1, Nadprezydium Prowincji Górnośląskiej w Opolu, sygn. 122, Statistik über des Minderheitsschulwesen, sygn. 123, Statistik über des Minderheitsschulwesen.

304, 324 i 348; K. Orzechowski, *Zagadnienie asymilacji mniejszości na tle szkolnictwa polskiego na Górnym Śląsku*, „Przegląd Zachodni” 1949, nr 5/6, s. 409; T. Musioł, *Publiczne szkoły powszechne...*, op. cit., s. 53 i 55.

76 APO, 1, sygn. 122, k. 113; ibidem, sygn. 123; T. Musioł, *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej...*, op. cit., s. 358; O. Popiołek, *Wykaz organizacji i instytucji...*, op. cit., s. 25–35; T. Musioł, *Publiczne szkoły powszechne na Górnym Śląsku...*, op. cit., s. 54–55; L. Ręgorowicz, *Wykonanie polsko-niemieckiej górnośląskiej konwencji zawartej w Genewie 15 maja 1922 roku w zakresie szkolnictwa*, Instytut Śląski, Katowice 1961, s. 42; J. Lusek, *Próby ideologizacji...*, op. cit., s. 59.

77 P. Fischer, *Das Recht und der Schutz der polnischen Minderheit in Oberschlesien*, Berlin 1931, s. 67.

Archiwum Państwowe w Poznaniu, 881, Rada Narodowa w Poznaniu. Komitet Obrony Śląska. Wydział Agitacyjny, sygn. 209, Raporty informacyjne na temat Górnego Śląska (1920).

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz. I. Hauptabteilung Repositorium 76 Seminare. Preußische Lehrerbildungsanstalten (1810–1939), sygn. 1 b nr 25; sygn. 12471.

Instytut Śląski w Opolu, sygn. A 48, t. 6.

Muzeum Górnośląskie w Bytomiu, sygn. H-1978, Księga Pamiątkowa Pracy Społeczno-Narodowej Kobiet na Śląsku od roku 1880 do roku 1922.

Prasa

„Dziennik Śląski” 1906, nr 265; 1919, nr 69.

„Gazeta Ludowa” 1946, R. 2, nr 151.

„Gazeta Opolska” 1906, nr 89.

„Gazeta Robotnicza” 1906, nr 90; 1907, nr 49.

„Górnoślązak” 1906, nr 254.

„Katolik” 1919, R. 52, nr 12, nr 15, nr 33; R. 53, 1920, nr 77.

„Nowiny Codzienne” 1924, nr 8.

„Schlesische Zeitung” 1905, nr 40.

„Volkswacht” 1906, nr 364.

Opracowania

Borodziej Ł., *Pruska polityka oświatowa w okresie Kulturkampf*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

Brożek A., *Wysiedlenia Polaków z Górnego Śląska przez Bismarcka 1885–1887*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1963.

Czapliński M., *Skowroński Aleksander*, [w:] *Śląski słownik biograficzny*, red. J. Kantyka, W. Zieliński, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1977.

Davies N., *Boże igrzysko: historia Polski*, przeł. E. Tabakowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.

Deutschlands Städtebau. Beuthen OS, Berlin–Halensee 1929.

Ernst R., *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Band 4: Deutsche Verfassungsdokumente 1919–1933*, Kohlhammer W., GmbH, Stuttgart 1992.

Fischer P., *Das Recht und der Schutz der polnischen Minderheit in Oberschlesien*, Berlin 1931.

- Gawlik S., *Dzieje kształcenia nauczycieli na Śląsku Opolskim (1765–1975)*, Instytut Śląski, Opole 1979.
- Heimatsbuch der Stadt Beuthen OS*, Beuthen 1928.
- Karuga W., *Organizacja Polskiego Komisariatu Plebiscytowego dla Górnego Śląska*, Instytut Śląski, Opole 1966.
- Klon F., *Kształcenie nauczycieli śląskich w okresie plebiscytowym*, „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2.
- Koehler P., Menschig E., *Verordnungen betreffend das Schulwesen des Regierungsbezirks Oppeln. Bd. 1*, Breslau 1911.
- Kwiatek J., *Górnośląska szkoła ludowa na przełomie XIX i XX wieku*, Instytut Śląski, Opole 1987.
- Ludyga-Laskowski J., *Materiały do historii powstań górnośląskich*, t. 1: 1919–1920, Księgarnia Polska, Katowice 1925.
- Lukaschek H., *Das Schulrecht der nationalen Minderheiten in Deutschland*, R. Hobbing, Berlin 1930.
- Lusek J., *Instytucje kształcenia nauczycieli w Bytomiu z końcem XIX i w I połowie XX wieku*, „Oberschlesisches Jahrbuch” 2007/2008, H. 23/24.
- Lusek J., *Próby ideologizacji bytomskiego szkolnictwa w latach 1933–1939*, [w:] *Bytom w cieniu dwóch totalitaryzmów. Szkice z dziejów miasta 1939–1989*, red. S. Rosenbaum, IPN, Katowice 2012.
- Lusek J., *School Strikes in the Bytom Comunne in 1906 and 1920*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal” 2017, v. 9/1.
- Lusek J., *Szkolnictwo niemieckie i polskie w Bytomiu w latach 1740–1945*, nakł. aut., Opole 2010.
- Madeja J., *Sprawy szkolne za czasów plebiscytowych*, „Kwartalnik Opolski” 1960, nr 2.
- Mateja A., *Co zdążyć zrobić, to zostanie. Portret Jerzego Turowicza*, Kraków 2012.
- Monografia Cmentarza Bródnowskiego*, Urząd Dzielnicy Warszawa Targówek, Warszawa 2007.
- Musiół T., *Publiczne szkoły powszechne mniejszości polskiej na Śląsku Opolskim w latach 1923–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1961.
- Musiół T., *Strajki szkolne na Górnym Śląsku w latach 1906 i 1920*, Instytut Śląski, Warszawa–Wrocław 1970.
- Musiół T., *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej 1919–1939*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1964.

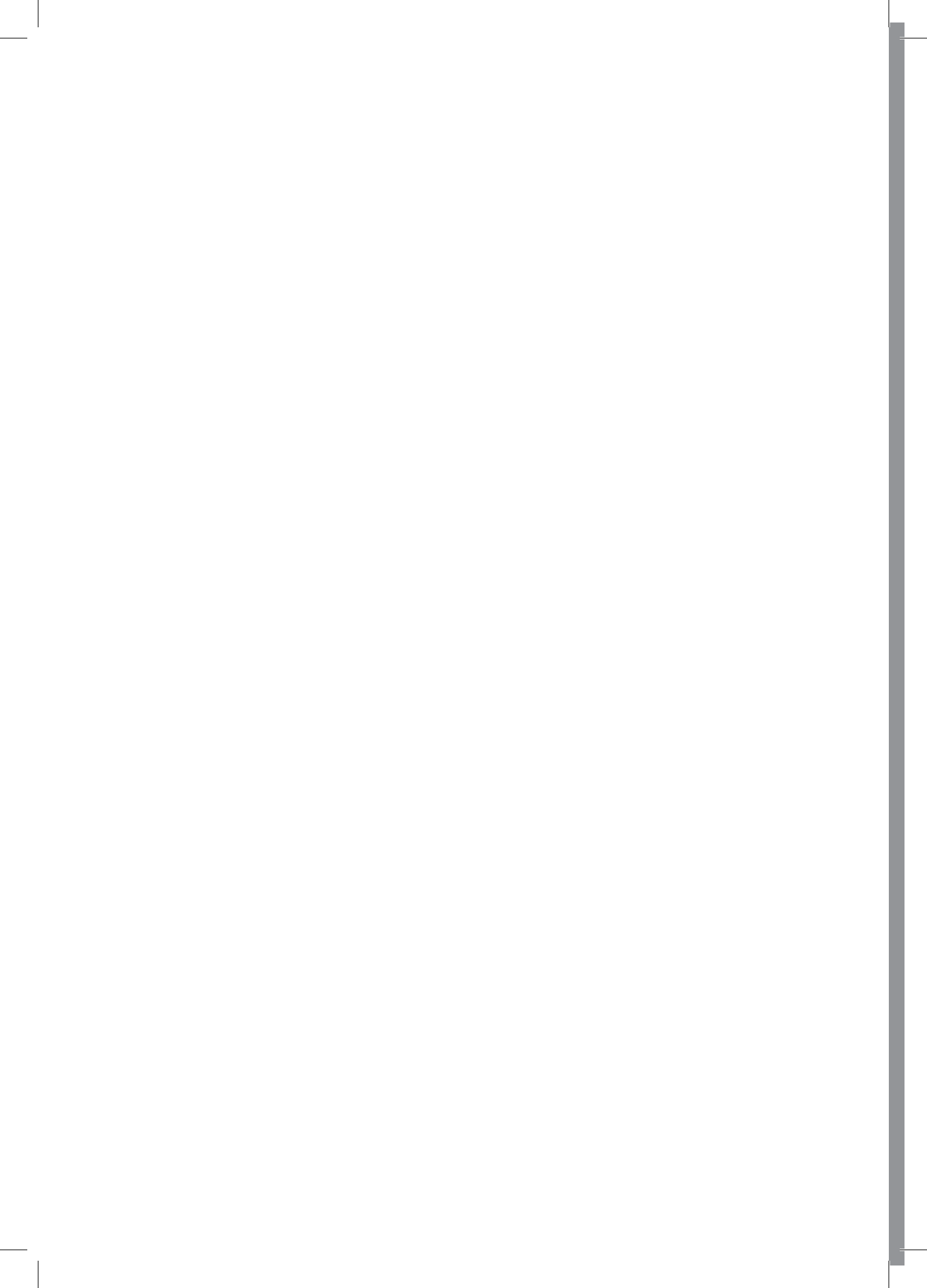
- Obertyńska B., *Perepelniki*, nakł. aut., Goszyce 2010.
- Orzechowski K., *Zagadnienie asymilacji mniejszości na tle szkolnictwa polskiego na Górnym Śląsku*, „Przegląd Zachodni” 1949, nr 5/6.
- Polskie organizacje społeczno-polityczne na Górnym Śląsku 1918–1939*, red. A. Topol, Muzeum Śląskie, Katowice 1990.
- Popiołek O., *Wykaz organizacji i instytucji polskich na Śląsku Opolskim*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1959.
- Prażmowski J., *Szkolnictwo w województwie śląskim. Przedszkola, szkoły różnego typu, nauczycielstwo. Opracowane na podstawie materiałów urzędowych i innych źródeł*, nakł. aut., Katowice 1936.
- Rewolucja 1905. Przewodnik Krytyki Politycznej*, red. K. Piskała, W. Marc, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
- Ręgorowicz L., *Wykonanie polsko-niemieckiej górnośląskiej konwencji zawartej w Genewie 15 maja 1922 roku w zakresie szkolnictwa*, Instytut Śląski, Katowice 1961.
- Schematismus der Volks- und Mittelschulen Schlesiens. Bd. 3: Oberschlesien*, Breslau 1931.
- Schneider K., Bremen E., *Das Volksschulwesen im preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung der auf seine innere Einrichtung und seine Rechtsverhältnisse, sowie auf seine Leitung und Beaufsichtigung bezüglichen Gesetze und Verordnungen. Bd. 3*, Berlin 1886.
- Sołtys-Schayerowa B., *List do redakcji*, „Studia Śląskie” 1973, t. 23.
- Statistisches Handbuch der Stadt Beuthen*, Beuthen 1928.
- Trzeciakowski L., *Kulturkampf w zaborze pruskim*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987.
- Verfassung des Freistaates vom 30. November 1920*, Berlin 1920.
- Wawrzynek W., *Polskie stowarzyszenia akademickie na Śląsku Opolskim w latach 1924–1939*, Instytut Śląski, Opole 1963.
- Wiadomości z bliższych i dalszych stron*, „Katolik” 1919, r. 52, nr 43.
- Zanim nastąpiła Polska... Praca społeczna kobiet w okresie powstań i plebiscytu na Górnym Śląsku. Wybór relacji*, oprac. J. Lusek, Muzeum Górnośląskie, Bytom 2019.
- Zarzycka Z., *Podporucznik „Magda” – Antonina Rokicka-Niedbalska (1893–1975)*, [w:] *Udział kobiet w polskim ruchu narodowym na Górnym Śląsku i Śląsku Cieszyńskim w XIX i XX wieku*, red. H. Karczyńska, Instytut Śląski, Opole 1996.

Zarzycka Z., *Rokicka-Niebalska Antonina*, [w:] *Encyklopedia powstań śląskich*, red. F. Hawranek i in., Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole 1982.
Zdrojewski E., *Szkolnictwo polskie na Śląsku Opolskim do roku 1929*, Instytut Śląski, Katowice 1929.

Strony internetowe

Joanna Wolska-Potocka. <https://jerzyturowicz.pl/joanna-wolska-potocka/> [dostęp: 8.05.2019].

Ludmiła Niebalska. <http://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej/ludmila-niebalska,1352.html> [dostęp: 15.03.2017].



Część III

Granice wolności w edukacji historycznej



dr Marta Milewska

Akademia Finansów i Biznesu Vistula, filia w Pułtusku

ORCID 000-0003-3283-4037

Wolność i niepodległość w 1918 roku jako element edukacji historycznej

„Nigdy więcej wojny! To pokój, pokój musi kierować losami narodów i całej ludzkości” – słowa papieża Jana Pawła II mimo upływu czasu wciąż pozostają aktualne. Niestety, ludzkość bez względu na to, jak trudne są doświadczenia przeszłości, nadal zapomina, że niepodległość wielu państw zależy od umacniania pokoju na świecie. Z tego powodu istotnego znaczenia nabiera edukacja dla wolności i bezpieczeństwa. Edukacja dla pokoju jest pojęciem funkcjonującym w pedagogice, ale dla edukacji XXI wieku, a zwłaszcza dla edukacji historycznej jawi się jako wyzwanie¹.

Analiza podstaw programowych wprowadzonych do polskich szkół w związku z reformą oświaty wykazała, że w wśród przedmiotów nauczania tym, który odgrywa największą rolę w poznawaniu wydarzeń związanych z odzyskaniem przez Polskę niepodległości, jest historia². To właśnie na lekcjach historii przekazywana jest wiedza na temat działań, które miały miejsce na ziemiach polskich w czasie I wojny światowej. Historia jako nauka o przeszłości sprzyja również

1. I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] *Etos edukacji w XXI wieku: zbiór studiów*, red. I. Wojnar, „Elipsa”, Warszawa 2000, s. 15.
2. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.* (Dz.U. z 24 II 2017, poz. 356) *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 szkoły branżowej I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. z 2 III 2018, poz. 467).

wychowaniu patriotycznemu, a nauczanie historyczne może być narzędziem w rozwijaniu kompetencji obywatelskich³. Edukacja historyczna to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności i kształtowanie postaw, które w przyszłości pozwolą uczniom poprzez dialog rozwiązywać konflikty i tworzyć dogodne warunki dla utrzymywania niezależności naszego kraju.

Celem edukacji historycznej jest nie tylko przekazywanie wiedzy o tym, czym jest wolność, niepodległość, tolerancja, ale również budowanie szacunku dla dokonań poprzednich pokoleń⁴. Edukacja historyczna opiera się na trzech elementach: wiedzy, umiejętnościach i postawach. Każdy z wymienionych elementów jest ważny dla wolności i niepodległości naszej ojczyzny i ukształtowany w ramach lekcji historii. Wiedza dotycząca I wojny światowej oraz okoliczności odzyskania przez Polskę niepodległości są przekazywane uczniom przez cały cykl kształcenia, a więc zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej. W preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* wprowadzonej Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku czytamy: „Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych (...)”⁵. Zadania te w szkołach realizowane są właśnie poprzez edukację historyczną.

Analiza treści nauczania zapisanych w Postawie programowej przedmiotu historia w szkole podstawowej wykazała, że nauczanie tego przedmiotu w klasie czwartej ma charakter propedeutyczny. Wśród treści nauczania przewidzianych dla klasy czwartej w punkcie 4. *Podstawy programowej* zatytułowanym: Postacie i wydarzenia o doniosłym znaczeniu dla kształtowania polskiej tożsamości kulturowej czytamy: „Uczeń sytuuje w czasie i opowiada o Józefie Piłsudskim i jego żołnierzach”⁶. Na lekcji tej uczniowie poznają bliżej postać Marszałka i jego wkład w odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku. Wśród treści dodatkowych, nieobowiązkowych, do wyboru przez nauczyciela

3 K. Chałas, *Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli. Jakie kompetencje są im niezbędne? Jak skutecznie je kształtować? (Perspektywa aksjologiczna)*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, red. S.M. Kwiatkowski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018, s. 50–53.

4 M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 419.

5 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla wychowania przedszkolnego oraz dla szkoły podstawowej...*, op. cit., s. 7.

6 *Ibidem*, s. 92.

w porozumieniu z uczniami pojawia się wśród jedenastu propozycji do wyboru także: „Bitwa Warszawska. Ocalenie Polski przed najazdem bolszewickim”⁷. Widomości te stanowią jedynie wprowadzenie do treści związanych z dążeniami Polaków do odzyskania niepodległości, które uczniowie będą zgłębiać w następnych latach edukacji. Wynika to z faktu, że uczniowie polskich szkół zaczynają poznawać minione dzieje w sposób chronologiczny dopiero od klasy piątej, mianowicie:

- we wspomnianej już klasie piątej – od pojawienia się człowieka na Ziemi, poprzez starożytność, średniowiecze, początki państwa polskiego, dynastię Piastów, do unii lubelskiej w 1569 roku.
- w klasie szóstej – od Rzeczypospolitej Obojga Narodów, poprzez wojny XVII wieku, wiek oświecenia, rewolucję francuską, rozbiory Polski, do epoki napoleońskiej.
- w klasie siódmej – od kongresu wiedeńskiego, przez I wojnę światową do okresu dwudziestolecia międzywojennego.
- w klasie ósmej – II wojna światowa, Polska i świat w XX wieku, aż do momentu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku.

Pojawia się więc pytanie: Czy w *Podstawie programowej* w części dotyczącej przedmiotu historia w szkole podstawowej znalazło się miejsce dla zagadnień dotyczących odzyskania przez Polskę niepodległości, czyli krótko mówiąc – 1918 rok? Odpowiedź brzmi: tak. Z treści nauczania zapisanych w *Podstawie programowej* dla szkoły podstawowej wynika, że zagadnienia związane z I wojną światową oraz z odzyskaniem przez Polskę niepodległości uczniowie poznają w klasie siódmej. Wprowadzenie do tych treści stanowi punkt 25. *Podstawy Programowej*, w świetle którego uczniowie poznają konflikty pomiędzy mocarstwami europejskimi na przełomie XIX i XX wieku, przyczyny pośrednie i bezpośrednie oraz polityczne i gospodarcze wojny, specyfikę działań wojennych (wojna pozycyjna, manewrowa, działania powietrzne i morskie) oraz postęp techniczny jako rezultat wojny, a następnie rewolucje i wojnę domową w Rosji⁸. Treści dotyczące zmagania Polaków o odzyskanie niepodległości zostały wymienione w punkcie 26. *Podstawy programowej* zatytułowanym: *Sprawa polska w czasie I wojny światowej*. W punkcie tym czytamy:

7 Ibidem, s. 93.

8 Ibidem, s. 99.

Uczeń:

- charakteryzuje stosunek państw zaborczych do sprawy polskiej w przededniu i po wybuchu wojny;
- omawia umiędzynarodowienie sprawy polskiej: akt 5 listopada 1916 r., rola Stanów Zjednoczonych i rewolucji rosyjskich, deklaracja z 3 czerwca 1918 roku;
- ocenia polski wysiłek zbrojny i dyplomatyczny, wymienia prace państwowotwórcze podczas wojny⁹.

Warto również dodać, że w treściach nauczania dotyczących odradzania się państwa polskiego po I wojnie światowej uczniowie omawiają formowanie się centralnego ośrodka władzy państwowej (od deklaracji Rady Regencyjnej do „Małej konstytucji”), scharakteryzują proces kształtowania się granic oraz traktat wersalski, Powstanie Wielkopolskie i powstania śląskie oraz wojnę polsko-bolszewicką i jej skutki (pokój ryski)¹⁰.

Wnioski, jakie pojawiają się po analizie *Podstawy programowej* przedmiotu historia w szkole podstawowej, to: po pierwsze – zachowany jest układ chronologiczny wydarzeń, co ma istotne znaczenie dla zrozumienia ciągłości procesu dziejowego, po drugie – treści dotyczące 1918 roku uczniowie poznają w kasie siódmej, po trzecie – z treści nauczania wynika, że wydarzenia związane z odzyskaniem niepodległości są istotnym elementem edukacji historycznej prowadzonej w polskich szkołach podstawowych i zgodne z celami wychowawczymi, jak np. poznawanie ważnych wydarzeń z dziejów narodu polskiego, kształtowanie postawy szacunku i odpowiedzialności za własne państwo¹¹.

W preambule *Podstawy programowej* kształcenia ogólnego dla 4-letniego liceum i 5-letniego technikum czytamy: „Kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych”¹². Zadania te są kompatybilne z poprzednim etapem edukacji. Cele edukacji historycznej w szkole ponadpodstawowej nie ulegają zmianie w porównaniu z realizowanymi w szkole podstawowej. Obejmują one: chronologię historyczną, analizę i interpretację historyczną i tworzenie narracji

9 Ibidem.

10 Ibidem.

11 Ibidem, s. 10.

12 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum...*, op. cit., s. 3.

historycznej. Treści nauczania obejmują 59 działów tematycznych, w których znajdują się wymagania z zakresu podstawowego i z zakresu rozszerzonego. Przyjęto następujące założenia realizacji poszczególnych działów tematycznych w danej klasie, biorąc pod uwagę podstawowy i rozszerzony zakres kształcenia:

- klasa pierwsza – starożytność, średniowiecze,
- klasa druga – do 1815 roku,
- klasa trzecia – do 1939 roku,
- klasa czwarta liceum ogólnokształcącego i piąta technikum – wydarzenia po 1939 roku, aż do wstąpienia Polski do Unii Europejskiej¹³.

Z powyższego wynika, że zagadnienia I wojny światowej i kwestię odzyskania przez Polskę niepodległości uczniowie będą poznawać zarówno w klasie trzeciej liceum ogólnokształcącego, jak i w klasie trzeciej technikum. Treści nauczania dotyczące przebiegu I wojny światowej zawarte są w punkcie 37. *Podstawy programowej kształcenia ogólnego...* dla liceum ogólnokształcącego i technikum. W dokumencie tym dla zakresu podstawowego przewidziano:

Uczeń:

- wyjaśnia pośrednie i bezpośrednie przyczyny wybuchu wojny, z uwzględnieniem procesu powstania dwóch przeciwstawnych systemów sojuszy,
- opisuje charakter działań wojennych na różnych frontach,
- wyjaśnia okoliczności przystąpienia USA do wojny i ich rolę w konflikcie,
- przedstawia przyczyny i skutki rewolucji lutowej i październikowej w Rosji,
- wyjaśnia przyczyny klęski państw centralnych i Rosji¹⁴.

W odniesieniu do zakresu rozszerzonego w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego...* dla liceum ogólnokształcącego i technikum podano, że:

Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- omawia najważniejsze konflikty polityczne i militarne poprzedzające I wojnę światową ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji na Bałkanach,
- omawia strategiczne koncepcje prowadzenia wojny i ich realizację,
- przedstawia przebieg działań wojennych na najważniejszych frontach, dostrzegając zależności między nimi,

¹³ Ibidem, s. 137.

¹⁴ Ibidem, s. 124.

- charakteryzuje sytuację ludności cywilnej, z uwzględnieniem przykładów eksterminacji¹⁵.

Bezpośrednio do kwestii polskiej odnosi się punkt 38. wspomnianej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego...* dla liceum ogólnokształcącego i technikum, który brzmi: Sprawa polska w przededniu i podczas I wojny światowej. W dokumencie czytamy, że w przypadku zakresu podstawowego:

Uczeń:

- omawia stosunek państw zaborczych do sprawy polskiej w przededniu i po wybuchu wojny,
- przedstawia koncepcje polskich ugrupowań politycznych wobec nadciągającego konfliktu światowego,
- analizuje umiędzynarodowienie sprawy polskiej (m.in. akt 5 listopada, rola USA i rewolucji rosyjskich, deklaracja z 3 czerwca 1918 r.),
- charakteryzuje przykłady zaangażowania militarne Polaków podczas wojny, ze szczególnym uwzględnieniem losów Legionów¹⁶.

Warto w tym miejscu dokonać porównania treści dotyczących spraw Polski w czasie I wojny światowej w odniesieniu do szkoły podstawowej i ponadpodstawowej (na poziomie podstawowym). Porównanie to przedstawia poniższa Tabela 1.

Z tabeli wynika, że treści nauczania dotyczące okoliczności odzyskania niepodległości przez Polskę są zbliżone. W szkole ponadpodstawowej są one nieco rozszerzone w porównaniu ze szkołą podstawową, co pozwala sądzić, że uczniowie poznają zagadnienia dotyczące I wojny światowej w sposób spiralny.

W zakresie rozszerzonym, który realizowany jest głównie w klasach o profilach humanistycznych, w świetle punktu 38. *Podstawy programowej kształcenia ogólnego...* w odniesieniu do liceum ogólnokształcącego i technikum czytamy:

Uczeń: spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:

- opisuje polskie przedsięwzięcia polityczne po stronie państw centralnych i Ententy,
- przedstawia szlak bitewny żołnierzy polskich formacji wojskowych w tym: Łowczówek,

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, s. 125.

Tabela 1.

Treści nauczania dotyczące sprawy Polski w czasie pierwszej wojny światowej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

Szkoła podstawowa	Liceum ogólnokształcące/technikum
<p>Punkt 26. Sprawa polska w czasie I wojny światowej. Uczniowie:</p>	<p>Punkt 38. Sprawa polska w przededniu i podczas I wojny światowej. Uczniowie na poziomie podstawowym:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • charakteryzują stosunek państw zaborczych do sprawy polskiej w przededniu i po wybuchu wojny, 	<ul style="list-style-type: none"> • omawiają stosunek państw zaborczych do sprawy polskiej w przededniu i po wybuchu wojny, • przedstawiają koncepcje polskich ugrupowań politycznych wobec nadciągającego konfliktu światowego,
<ul style="list-style-type: none"> • omawiają umiędzynarodowienie sprawy polskiej (akt 5 listopada 1916 roku, rolę USA i rewolucji rosyjskich, deklarację z 3 czerwca 1918 roku), 	<ul style="list-style-type: none"> • analizują umiędzynarodowienie sprawy polskiej (m.in. akt 5 listopada, rola USA i rewolucji rosyjskich, deklaracja z 3 czerwca 1918 r.),
<ul style="list-style-type: none"> • oceniają polski wysiłek zbrojny, dyplomatyczny i prace państwowotwórcze podczas wojny. 	<ul style="list-style-type: none"> • charakteryzują przykłady zaangażowania militarne Polaków podczas wojny, ze szczególnym uwzględnieniem losów Legionów.

Źródło: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej..., op. cit., s. 99; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum..., op. cit., s. 125.

- Rokitna, Kostiuchnowka, Kaniów, Krzywopłoty, z uwzględnieniem roli dowódców,
- charakteryzuje przykłady politycznych działań państwowotwórczych i wymienia ich liderów,
 - ocenia skalę zniszczeń wojennych na ziemiach polskich,
 - opisuje tragizm losów Polaków wcielonych do armii zaborczych¹⁷.

Wnioski, jakie pojawiają się po analizie *Podstawy programowej* dla przedmiotu historia w szkole ponadpodstawowej, to:

- po pierwsze – podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej zachowany jest układ chronologiczny wydarzeń, co ma istotne znaczenie

¹⁷ Ibidem.

dla zrozumienia ciągłości procesu dziejowego, w tym także dla kwestii odzyskania przez Polskę niepodległości,

- po drugie – treści dotyczące 1918 roku uczniowie poznają w kasie trzeciej zarówno liceum, jak i technikum;
- po trzecie – zaproponowany układ treści nauczania dotyczących 1918 roku stwarza uczniom możliwość pogłębionej w porównaniu do szkoły podstawowej refleksji nad dziejami ojczystymi, z uwzględnieniem szerokiego kontekstu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych.

Edukacja historyczna, jak wspomniano wyżej, opiera się na trzech elementach: wiedzy, umiejętnościach i postawach. Wiedza dotycząca okoliczności odzyskania przez Polskę niepodległości oraz wydarzeń 1918 roku przekazywana jest uczniom przez cały cykl kształcenia, zarówno na etapie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Analiza treści nauczania zapisanych w *Postawach programowych* pozwala stwierdzić, że nauczanie historii opiera się na chronologii, co ma istotne znaczenie dla rozumienia idei wolności i niepodległości, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych oraz szukania powiązań między przeszłością a wydarzeniami zachodzącymi we współczesnym świecie. Chronologiczny układ treści nauczania sprzyja zrozumieniu dziejów ojczystych, a przede wszystkim poznaniu postaci, wydarzeń i procesów kształtujących świadomość historyczną oraz tożsamość narodową i obywatelską¹⁸. Treści nauczania historycznego związane z kwestią odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku koncentrują się w dużej mierze na problematyce politycznej, w którą wpisane są konflikty i wojny oraz związany z nimi tragizm losów ludności cywilnej.

Zakres problematyki omawianej na lekcjach historii, która przez ostatnie lata pozbawiona była w szkole podstawowej statusu odrębnego przedmiotu i funkcjonowała w połączeniu z wiedzą o społeczeństwie jako „historia i społeczeństwo”, jest bardzo istotny, a mimo to przypisano historii drugorzędną rolę w kształceniu młodzieży¹⁹. Obniżenie rangi kształcenia historycznego było jednocześnie odejściem od utrzymującego się od XIX wieku przekonania, że historia to jeden z najważniejszych przedmiotów w edukacji młodego pokolenia²⁰. Pogląd

18 M. Milewska, *Prawa człowieka w edukacji historycznej*, [w:] *Ochrona praw człowieka w Polsce. Aksjologia–instytucje–nowe wyzwania–praktyka*, t. 4, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017, s. 29.

19 J. Maternicki, *Marginalizacja historii. Uwagi krytyczne o Ministerialnej „Podstawie programowej kształcenia ogólnego...”*, „Wiadomości Historyczne” 1999, nr 4, s. 206–207.

20 Idem, *O właściwy kierunek reformy szkolnej edukacji historycznej*, „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr, 2/3, s. 17–19; M. Milewska, *Prawa człowieka w edukacji historycznej...*, op. cit., s. 26.

ten towarzyszył także reformatorom oświaty w II Rzeczypospolitej²¹, w Polsce Ludowej, a także w początkach III Rzeczypospolitej²². Historia ma walory dydaktyczne, których żadna dziedzina wiedzy nie jest w stanie zastąpić, pomaga zrozumieć otaczający nas świat i mechanizmy życia społeczno-politycznego oraz wpływa na kształtowanie postaw patriotycznych i obywatelskich, dlatego treści nauczania historii powinny być uwzględniane w planach kształcenia ogólnego.

Drugi z elementów edukacji historycznej – to umiejętności²³. Wśród kształtowanych w czasie lekcji historii należy wymienić: umiejętności intelektualne i umiejętności społeczne.

Umiejętności intelektualne pozwalają uczniom krytycznie analizować bieg wydarzeń, stawiać pytania, kwestionować stanowisko przeciwników i uzasadniać swoje racje. Do umiejętności tych zaliczamy: umiejętność słuchania, dyskusowania i obrony własnej opinii, umiejętność analizowania tekstów źródłowych i wysuwania właściwych wniosków²⁴. Wśród umiejętności, które można rozwijać omawiając z uczniami wydarzenia dotyczące I wojny światowej oraz odzyskania przez Polskę niepodległości, są: umiejętność słuchania relacji związanych z wydarzeniami poprzedzającymi odzyskanie niepodległości, umiejętność dyskusowania i formułowania argumentów oraz umiejętność analizowania tekstów źródłowych (np. Regulamin Związku Walki Czynnej, manifest dwóch cesarzy, orędzie Wilsona) i wysuwania właściwych wniosków, a także umiejętność interpretacji informacji pochodzących z różnych źródeł związanych z kwestią niepodległości 1918 roku.

Drugą grupę stanowią umiejętności społeczne, dzięki którym uczeń w przyszłości ma szansę stać się aktywnym obywatelem życia społecznego²⁵. Umiejętności te obejmują: rozwiązywanie konfliktów bez uciekania się do przemocy i agresji, postępowanie zgodne z obowiązującymi normami oraz umiejętność

21 H. Konopka, *Edukacja historyczna w polskich szkołach powszechnych 1918–1939*, Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, Białystok 1987, s. 79.

22 J. Maternicki, *Polska edukacja historyczna u progu XXI wieku. Problemy i kontrowersje*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 1, s. 25.

23 Z. Lasocik, *Edukacja w zakresie praw człowieka*, [w:] *Prawa i wolności człowieka*, pod red. A. Rzeplińskiego, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Agencja Reklamowo-Handlowa Exit, Warszawa 1993, s. 126–127.

24 M. Milewska, *Prawa człowieka w nauczaniu historii*, [w:] *Uniwersalne standardy ochrony praw człowieka a funkcjonowanie systemów politycznych w dobie wyzwań globalnych*, t. 1, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 79.

25 D. Heater, *Human Rights Education In Schools: Concepts, Attitudes and Skills Council of Europe*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg 1984, s. 6.

identyfikacji i oceny zjawisk, które ogrywają kluczową rolę w utrzymaniu suwerenności naszego kraju²⁶.

Ostatni z filarów edukacji historycznej i jednocześnie element wychowania patriotycznego rozwijany również w ramach lekcji historii to postawy. Szacunek, przywiązanie do tradycji i historii własnego narodu, odpowiedzialność za własne państwo, poczucie godności i dumy narodowej kształtowane są także poprzez odwoływanie się do wydarzeń 1918 roku. Wypada również zaznaczyć, że kształtowanie postaw w edukacji historycznej odbywa się także przy pomocy odwoływania się do realnych przykładów łamania praw państw, narodów i jednostki ludzkiej, co jest też nierozzerwalnie związane z edukacją na rzecz praw człowieka²⁷. Istotną rolę w procesie kształtowania postaw odgrywają aktywizujące metody nauczania i emocjonalne angażowanie uczniów, po to, by mogli lepiej zrozumieć fakty historyczne związane z odzyskaniem przez Polskę niepodległości. „Silniejszy nacisk – czytamy w *Podstawie programowej* dla szkoły podstawowej – tak na dzieje ojczyzny, jak i historię dwóch ostatnich stuleci – wynika z potrzeby kształtowania ważnych ze współczesnej perspektywy postaw obywatelskich, wymagających zarówno znajomości i zrozumienia własnej, narodowej historii, jak też tych ciągów wydarzeń, które uformowały naszą terażniejszość”²⁸.

Biorąc pod uwagę cele edukacji historycznej, należy zaznaczyć, że tradycyjne metody nauczania oparte głównie na przekazie werbalnym z oczywistych względów są niewystarczające²⁹. Nauczanie należy więc oprzeć na takich metodach i technikach, które pozwolą włączyć uczniów w proces poznawania i odkrywania. Z tego powodu wskazane jest w trakcie omawiania wydarzeń związanych z odzyskaniem przez Polskę niepodległości stosowanie aktywizujących metod nauczania, dzięki którym uczniowie będą aktywnymi uczestnikami zajęć. Ten sposób nauczania wydaje się być właściwy, ponieważ nie daje on gotowej odpowiedzi, ale motywuje uczniów do samodzielnej pracy. Dyskusja, debata, negocjacja, drzewko decyzyjne, projekt edukacyjny, „burza mózgów”, analiza

26 M. Milewska, *Prawa człowieka w nauczaniu...*, op. cit., s. 78.

27 M. Mazur-Rafał, M. Szarota, *Edukacja na rzecz praw człowieka. Zarys metodologiczny*, [w:] R. Milczarski, M. Mazur-Rafał, M. Szarota, M. Lipka, K. Czajka, *Historia a prawa człowieka. Podręcznik*, Ośrodek KARTA, Warszawa 2013, s. 34.

28 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla wychowania przedszkolnego oraz dla szkoły podstawowej...*, op. cit., s. 24.

29 M. Depta, *TIE as human rights education*, [w:] *Drama. Learning and Creativity*, National Drama Publication, UK 2010, s. 76–87.

przypadku czy praca w grupach sprawdzają się w trakcie realizacji na lekcjach historii zagadnień dotyczących I wojny światowej, jak i kwestii niepodległości naszego kraju oraz pozwalają kształtować zarówno umiejętności intelektualne, jak i społeczne³⁰. Nauczyciel przy pomocy metod aktywizujących jedynie wprowadza uczniów w problematykę zajęć, kieruje ich przebiegiem, motywuje do pracy, ale większość zadań w czasie lekcji uczeń wykonuje sam, co w praktyce pozytywnie wpływa na efektywność nauczania³¹.

W realizacji treści nauczania dotyczących odzyskania przez Polskę niepodległości wskazana jest metoda projektu³². Istota problematyki daje możliwość stworzenia szerokiej, a zarazem różnorodnej i interesującej dla ucznia, palety realizowanych tematów projektów, mimo że praca nad projektem powinna być długofalowa i rozłożona w czasie. Uczniowie mogą wykonywać projekt indywidualnie lub grupowo, ale zawsze mają zapewnioną pomoc nauczyciela – opiekuna projektu. Etapy realizacji projektu są następujące: wybór zagadnienia, określenie celów, zawarcie kontraktu z uczniami, opracowanie programu projektu i harmonogramu działań, realizacja, prezentacja i ocena projektu³³. Projekty, których finalnym produktem będzie np. prezentacja multimedialna, mogą być realizowane w edukacji historycznej zarówno w szkołach podstawowych, jak i szkołach ponadgimnazjalnych. Należy jednak uwzględnić potrzebę dostosowania metod i form pracy do rozwoju psychofizycznego uczniów, w tym także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi³⁴.

30 E. Stawowy, *Edukacja o prawach człowieka. Strategia dla organizacji pozarządowych i placówek kulturalno-oświatowych*, [w:] *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, pod red. L. Koby, W. Waclawczyka, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009, s. 574.

31 E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2000.

32 Metodzie projektów poświęconych jest wiele opracowań, np.: B. Potocka, L. Nowak, *Projekt edukacyjny*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2002; A. Mikina, B. Zajac, *Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego w liceum profilowanym*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2002; S. Głowacki i in., *Metoda projektów jako narzędzie integracji międzyprzedmiotowej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Kielce 1999; J. Królikowski, *Projekt edukacyjny – materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000; A. Mikina, *Metoda projektów w kreowaniu przedsiębiorczych postaw uczniów. Poradnik dla nauczycieli nie tylko przedsiębiorczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

33 E. Łoś, *Wstęp*, [w:] E. Dudkiewicz [i in.], *Wykorzystanie metody projektów w kształceniu geograficznym i regionalnym*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2003, s. 7.

34 *Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 25 VIII 2017, poz. 1591).

Warto dodać, że w preambule do *Podstawy programowej* dla szkół podstawowych podkreślono także znaczenie nabywania przez uczniów kompetencji społecznych takich jak: współpraca w grupie, udział w projektach indywidualnych i zespołowych³⁵. Metoda projektów w edukacji historycznej nie tylko rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe, ale także umiejętność analizy i interpretacji materiałów pochodzących z różnych źródeł historycznych. Edukacja historyczna opierająca się na metodzie projektu służy też rozwijaniu kompetencji kluczowych³⁶ oraz umiejętności niezbędnych do właściwego funkcjonowania we współczesnym świecie, czyli umiejętności: planowania, oceniania, współdziałania w zespole, twórczego rozwiązywania problemów, posługiwania się technologią informacyjną³⁷.

Programy przeznaczone do nauczania historii, które powstają w myśl nowych podstaw programowych, powinny być konstruowane w taki sposób, aby uczniowie mogli obserwować rozwój cywilizacji, aż do współczesnego kształtu. Istotne jest to, aby uczniowie poznawali procesy, prawa i prawidłowości, przebieg i następstwa I wojny światowej oraz dążenia Polaków do odzyskania niepodległości. Historia jako przedmiot edukacji szkolnej daje duże możliwości rozwijania wrażliwości uczniów na sprawy państwa i narodu, kształtuje emocjonalny stosunek uczniów do ojczyzny oraz sprzyja popularyzowaniu idei współpracy między narodami. Celem edukacji historycznej jest również, uwzględniając doświadczenia naszego narodu związane z I wojną światową, kształtowanie przekonania, że nierówność jest genezą konfliktów między ludźmi, a wszelkie przejawy agresji powodują nieobliczalne szkody. Edukacja historyczna, wychowanie patriotyczne, wychowanie dla pokoju³⁸, rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich muszą być jednak procesem ciągłym, procesem kształtowanym na wszystkich etapach edukacji.

Historia odgrywa istotną rolę w procesie rozwijaniu postaw patriotycznych, obywatelskich i społecznych uczniów. Jak więc historyk, nauczyciel

35 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego..., op. cit., s. 8.

36 Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C189 z dnia 4 VI 2018 r. (wyd. polskie) „Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”.

37 M. Milewska, *Prawa człowieka w nauczaniu historii...*, op. cit., s. 83.

38 H. Cudak, *Edukacja dla pokoju w szkolnym systemie dydaktyczno-wychowawczym*, [w:] *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wieku*, red. Z. Łomny, Uniwersytet Opolski, Opole 1995, s. 56.

i wychowawca ma prowadzić ucznia przez dzieje narodu, aby nauczyć go właściwie rozumieć sformułowanie „wolność i niepodległość”? Odpowiedź brzmi: nauczyciel-historyk powinien przedstawić swoim uczniom przeszłość Polski, w tym także kwestie związane z odzyskaniem niepodległości w sposób obiektywny, ponieważ tylko prawdziwy obraz minionej rzeczywistości i rzetelne przekazywanie wiedzy o wydarzeniach pozwolą uczniom właściwie zrozumieć zachodzące procesy w otaczającym ich świecie. Nauczanie historii uwzględniające także wydarzenia 1918 roku daje więc ogromne możliwości w zakresie rozbudzania uczuć patriotycznych, kształtowania świadomości obywatelskiej i poczucia przywiązania do tradycji, chociażby poprzez uświadamianie uczniom różnych aspektów egzystencji naszego narodu i państwa oraz wdrażanie ich do należytego poszanowania osiągnięć minionych pokoleń. „Chodzi również o to – czytamy w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* w odniesieniu do liceum ogólnokształcącego i technikum – aby uczeń w dorosłym życiu świadomie i odpowiedzialnie współtworzył europejską wspólnotę wartości z nadrzędną, szczególnie bliską nam, Polakom, ideą wolności. Wolności, która w ostatnich stuleciach wyrażała się w dążeniu do odzyskania niepodległości i utrzymania państwowej suwerenności”³⁹.

Edukacja historyczna odgrywa istotną rolę w procesie przygotowania młodego pokolenia do samodzielnego funkcjonowania w przyszłości, dlatego wymaga ona pogłębionej refleksji nad ideą wolności, a zwłaszcza nad granicami wolności, których przekraczanie może oznaczać naruszanie granic terytorialnych, a tym samym suwerenności państw. W związku z tym edukacja historyczna na przykładzie wydarzeń 1918 roku powinna: wspierać ideę wolności, akcentować równość między ludźmi i promować działania podejmowane przeciwko agresji w stosunkach międzyludzkich i międzynarodowych. Wychowanie dla wolności, które prowadzone jest w ramach edukacji historycznej, jest zadaniem długofalowym, ale jego realizacja pozwoli uczniom uzyskać kompetencje niezbędne do budowania pokojowych relacji z innymi ludźmi, narodami i państwami.

39 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i technikum...*, op. cit., s. 12.

Bibliografia

Akty prawne

- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C189 z dnia 4 VI 2018 r. (wyd. polskie) „Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 24 II 2017, poz. 356) 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 szkoły branżowej I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2 III 2018, poz. 467).
- Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 25 VIII 2017, poz. 1591).

Opracowania

- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2000.
- Chałas K., *Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli. Jakie kompetencje są im niezbędne? Jak skutecznie je kształtować? (Perspektywa aksjologiczna)*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, red. S.M. Kwiatkowski, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018.
- Cudak H., *Edukacja dla pokoju w szkolnym systemie dydaktyczno-wychowawczym*, [w:] *Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wieku*, red. Z. Łomny, Uniwersytet Opolski, Opole 1995.
- Depta M., *TIE as human rights education*, [w:] *Drama. Learning and Creativity*, National Drama Publication, UK 2010.
- Głowacki S. i in., *Metoda projektów jako narzędzie integracji międzyprzedmiotowej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Kielce 1999.

- Heater D., *Human Rights Education In Schools: Concepts, Attitudes and Skills Council of Europe*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg 1984.
- Konopka H., *Edukacja historyczna w polskich szkołach powszechnych 1918–1939*, Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, Białystok 1987.
- Królikowski J., *Projekt edukacyjny – materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000.
- Lasocik Z., *Edukacja w zakresie praw człowieka*, [w:] *Prawa i wolności człowieka*, pod red. A. Rzeplińskiego, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Agencja Reklamowo-Handlowa Exit, Warszawa 1993.
- Łoś E., *Wstęp*, [w:] E. Dudkiewicz [i in.], *Wykorzystanie metody projektów w kształceniu geograficznym i regionalnym*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2003.
- Maternicki J., *Marginalizacja historii. Uwagi krytyczne o Ministerialnej „Podstawie programowej kształcenia ogólnego...”*, „Wiadomości Historyczne” 1999, nr 4.
- Maternicki J., *O właściwy kierunek reformy szkolnej edukacji historycznej*, „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr, 2/3.
- Maternicki J., *Polska edukacja historyczna u progu XXI wieku. Problemy i kontrowersje*, „Wiadomości Historyczne” 2001, nr 1.
- Mazur-Rafał M., Szarota M., *Edukacja na rzecz praw człowieka. Zarys metodologiczny*, [w:] R. Milczarski, M. Mazur-Rafał, M. Szarota, M. Lipka, K. Czajka, *Historia a prawa człowieka. Podręcznik*, Ośrodek KARTA, Warszawa 2013.
- Mikina A., *Metoda projektów w kreowaniu przedsiębiorczych postaw uczniów. Poradnik dla nauczycieli nie tylko przedsiębiorczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Mikina A., Zajac B., *Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego w liceum profilowanym*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2002.
- Milewska M., *Prawa człowieka w edukacji historycznej*, [w:] *Ochrona praw człowieka w Polsce. Aksjologia–instytucje–nowe wyzwania–praktyka*, t. 4, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Milewska M., *Prawa człowieka w nauczaniu historii*, [w:] *Uniwersalne standardy ochrony praw człowieka a funkcjonowanie systemów politycznych w dobie wyzwań globalnych*, t. 1, red. J. Jaskiernia, K. Spryszak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- Potocka B., Nowak L., *Projekt edukacyjny*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2002.
- Stawowy E., *Edukacja o prawach człowieka. Strategia dla organizacji pozarządowych i placówek kulturalno-oświatowych*, [w:] *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, pod red. L. Koby, W. Waclawczyka, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
- Wojnar I., *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] *Etos edukacji w XXI wieku: zbiór studiów*, red. I. Wojnar, „Elipsa”, Warszawa 2000.

dr hab. prof. UŚ Maciej Fic

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID 0000-0001-9292-809X

Odrodzona Niepodległa w zewnętrznej formule egzaminacyjnej z historii

Niniejszy tekst poświęcony został obrazowi odrodzonej w 1918 roku Polski, przedstawionemu w obowiązującej niemal od początku XXI wieku w Polsce zewnętrznej formule egzaminacyjnej (a w jej ramach w części wieńczącej edukację historyczną). Jak słusznie zauważyła Joanna Wojdon, treści zamieszczone w arkuszach maturalnych można oceniać jako bardzo istotne, ponieważ przygotowywane pod egidą Centralnej Komisji Egzaminacyjnej ogólnopolskie egzaminacyjne arkusze należy traktować jako „odzwierciedlenie preferencji i priorytetów państwa czy władz oświatowych”¹. Ze względu na postępujący proces zmian i ewaluacji formuły egzaminu analizie poddano tytułową tematykę (zarówno w okresie poprzedzającym odzyskanie niepodległości, jak i w pierwszych latach II Rzeczypospolitej), obecną w projekcie „NOWA matura”; w formule matury z historii 2002 roku (tu w nieco szerszym kontekście) oraz w formule egzaminu zewnętrznego po 2005 roku. Celami, które przyświecały autorowi tekstu, były: ukazanie procesu ewolucji formuły egzaminacyjnej; analiza charakteru proponowanych zadań i ocena jakości przedłożonych propozycji, badanych wiedzy/umiejętności oraz sposobu ukazywania tematyki niepodległościowej w zewnętrznej formule egzaminacyjnej.

1 J. Wojdon, *Oblicza polskiej niepodległości w arkuszach maturalnych z lat 2005-2016*, [w:] *Amor patriae nostra lex. Oblicza polskiej niepodległości w literaturze dokumentu osobistego, dydaktyce i edukacji historycznej. Studia i materiały dedykowane Profesor Barbarze Kubis z okazji pięćdziesięciolecia pracy naukowo-dydaktycznej*, red. A. Gołębiowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 118.

Najwcześniejszym etapem prac związanych z przygotowaniem nowego systemu egzaminów maturalnych był realizowany od 1994 roku projekt „Nowa Matura”², od 1997 roku dofinansowany przez SMART (*Strategic Measures for Achieving Reform Targets*) ze środków europejskiego funduszu PHARE³. W ramach programu od 1998 roku prowadzone były badania pilotażowe, a w 1999 roku przygotowano tzw. sylabus – informator zawierający propozycje programu nauki, wymagań i kryteriów egzaminacyjnych oraz przykładowe zadania. Zawarte w nim wątki dotyczące Odrodzonej Niepodległej przede wszystkim obecne były w zakresie materiału, stanowiącym podstawę prac zespołu. Interesujący nas fragment owego zestawienia (choć w tym wypadku potraktowany nieco szerzej) objął:

- 6.13) Ziemie polskie w drugiej połowie XIX wieku i na początku XX wieku. 6.13.1) Czym różniła się sytuacja Polaków żyjących pod trzema zaborami?; 6.13.2) Jaka była postawa społeczeństwa polskiego wobec zaborców po powstaniu styczniowym? (...); 6.13.6) Rewolucja społeczna czy powstanie narodowe?
- 6.14) Pierwsza wojna światowa. 6.14.1) Jak wpłynęła I wojna światowa na ukształtowanie się nowego porządku europejskiego?; 6.14.2) Jakie miejsce zajmowała sprawa polska w polityce międzynarodowej czasów wojny? (...)
- 6.16) Rzeczpospolita w latach 1918–1939. 6.16.1) Proces odbudowy państwa polskiego. 6.16.2) Przemiany polityczne i gospodarczo-społeczne Rzeczypospolitej w latach 1921–1926. 6.16.3) Sytuacja polityczna II Rzeczypospolitej (...)⁴.

W ramach przygotowań do wypracowania nowej formuły w maju 1998 roku odbyły się w polskich szkołach (wśród uczniów trzecich klas liceów ogólnokształcących: Gdańska, Myślenic, Pobiedzisk, Wrocławia, Warszawy, Wysockiego Mazowieckiego i Zabrze) badania pilotażowe, którymi objęto materiał pt. „Europa i świat w latach 1848–1918”. Wśród treści stanowiących podstawę badań znalazły się m.in.:

-
- 2 Por. *Matura. Historia. Informator dla nauczycieli i uczniów. Zeszyt drugi*. oprac. E. Wesolek, J. Sewera, S. Dziewięcka, K. Południak, R. Herrman, T. Śmiałek, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Katowice 1997, s. 3–5.
 - 3 Por. T. Chynczewska-Hennel, D. Daszkiewicz-Ordyłowska, M. Jekel, K. Jurek, A. Kurpiewski, H. Palikij, M. Raczyński, E. Wesolek, E. Szakalicki, *Syllabus i egzamin pilotażowy. Historia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 5.
 - 4 *Ibidem*, s. 46–52.

- 1) Ziemie polskie pod zaborami (postawy społeczeństwa polskiego po upadku powstania listopadowego, Wiosna Ludów na ziemiach polskich, jakie były uwarunkowania wewnętrzne i międzynarodowe wybuchu powstania styczniowego, dlaczego powstanie styczniowe było skazane na porażkę?);
- 2) Ziemie polskie w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku;
- 3) Pierwsza wojna światowa⁵.

Przygotowany do standaryzacji test z historii zaplanowano na 60 minut, obejmował 19 zadań, wśród których część uwzględniała treści związane ze sprawą polską. Przygotowane zadania miały na celu sprawdzenie *spectrum* wiedzy i umiejętności: porządkowania chronologicznego, sporządzania krótkiej wypowiedzi (listu), rozpoznawania postaci (na podstawie fotografii), identyfikacji pojęć historycznych, identyfikacji programów politycznych z partiami, rozumienia definicji, weryfikacji faktograficznej wiedzy (m.in. na temat bloków militarycznych przed wybuchem I wojny czy imion i nazwisk polskich noblistów), umiejętności przyporządkowania postaciom wydarzeń z nimi związanych, umiejętności definiowania, wskazywania przyczyn wydarzeń, czy wreszcie umiejętności czytania ze zrozumieniem.

W części testowej zadania obejmujące w swojej treści kwestie prowadzące do powstania niepodległej II RP dotyczyły: w zadaniu 1 chronologicznego uporządkowywania wydarzeń (od utworzenia II Cesarstwa we Francji do wybuchu I wojny), w zadaniu 2 przygotowania pisemnej wypowiedzi na temat sytuacji poprzedzającej powstanie styczniowe (w formie listu do przyjaciela, z uwzględnieniem wskazanych dat, postaci i pojęć), w zadaniu 11 łączenia w pary postaci i wydarzeń (wśród wymienionych osób znaleźli się m.in. Józef Piłsudski i Kazimierz Sosnkowski) oraz w zadaniu 19 budowy wypowiedzi uzasadniającej „poparcie endecji dla orientacji prorosyjskiej przed wybuchem I wojny światowej”. W części stanowiącej analizę źródeł zamieszczono osiem poleceń do źródeł zatytułowanych „Sprawa polska w czasie I wojny światowej” (objęły m.in. wskazywanie obietnic państw zaborczych na rzecz Polaków, ocenę intencji wystawców dokumentów, definiowanie obszaru przyszłego państwa polskiego, porównywania informacji z dwóch różnych źródeł i wskazywania konsekwencji złożenia przez państwa zaborcze obietnic przywołanych w źródłach). Dostrzegana specyfika materiału (poza mocno widoczną trudnością

⁵ Ibidem, s. 85–93.

z właściwym konstruowaniem zadań) polegała na zdecydowanej koncentracji uwagi autorów zadań na potrzebie posiadania przez piszących erudycyjnej wiedzy własnej. Widoczna była także nieliczna obecność źródeł – na dodatek właściwie wyłącznie pisanych⁶.

Kolejny możliwy do przeanalizowania materiał przyniosła pierwsza próba wprowadzenia formuły zewnętrznej matury. Projekt określany mianem „Matury 2002” (nazwa związana była z koncepcją wprowadzenia tego rozwiązania po raz pierwszy w tym właśnie roku) miał przynieść w części pisemnej wyłącznie zewnętrzny system przygotowywania i sprawdzania egzaminów, w katalogu przedmiotów do wyboru umieszczając także historię⁷. Reforma przygotowana i wdrożona została przez koalicyjny rząd premiera Jerzego Buzka (łączył Akcję Wyborczą „Solidarność” i Unię Wolności)⁸. Z powodów politycznych (w 2001 roku miejsce wprowadzających reformę zajęła nowa koalicja – Sojusz Lewicy Demokratycznej wraz z Unią Pracy i Polskim Stronnictwem Ludowym) egzamin został wprowadzony „połowicznie”⁹. Po deklaracji ówczesnej minister edukacji narodowej Krystyny Łybackiej, pozostawiającej zdającym wolność wyboru formy egzaminu, większość absolwentów szkół średnich zdecydowała się na przystąpienie do dobrze znanej z opowiadań starszych kolegów i koleżanek matury we własnych szkołach przed „swoimi” uczącymi¹⁰.

Nowy egzamin od 2002 roku oparty był na podstawie programowej z 15 lutego 1999 roku. Autorzy dokumentu przyjęli dla niego formę dość lakonicznych i wieloznacznych haseł. Odpowiednie zapisy teże odnoszące się do tematyki „niepodległościowej” brzmiały:

Treści (...). 13) Społeczeństwo polskie bez własnego państwa; kształtowanie się narodu nowoczesnego; 14) I wojna światowa; rewolucje rosyjskie; (...) 16) Polacy w odrodzonym państwie¹¹. Nowością wprowadzoną przy okazji prac nad „Maturą 2002” stało się przygotowanie i wydanie w formie rozporządzenia MEN 21 lutego 2000 roku standardów wymagań egzaminacyjnych, stanowiących jedno z kryteriów budowy zadań. Konstruując

6 Ibidem, s. 100–112.

7 Por. E. Chorąży, B. Andrzejewska, K. Dyba, *Matura 2002. Historia. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i uczniów*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Katowice 2000.

8 Por. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.

9 Por. A. Dudek, *Historia polityczna Polski 1989–2005*, Wydawnictwo Arkana, Kraków 2007, s. 418–421.

10 Por. A. Chwalba, *III Rzeczpospolita. Raport specjalny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 157.

11 *Informator. Syllabus. Matura z historii 2002*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2000, s. 8.

standardy, wskazano m.in., że egzamin maturalny sprawdza „wiadomości i umiejętności pozwalające zdającemu (...) stosować posiadaną wiedzę do opisu wydarzeń historycznych identyfikując fakty i zjawiska ważne dla dziedzictwa kulturowego narodu, rozwijające postawy patriotyczne, (...)”¹².

Pomocne we właściwym przygotowaniu się do egzaminu miało stać się także przygotowanie standardów wymagań egzaminacyjnych (choć te także brzmiały dość lapidarnie), w interesującym nas obszarze sugerujące przystępującemu do egzaminu sprawdzanie m.in. „posiadanej wiedzy do opisu wydarzeń historycznych identyfikując fakty i zjawiska ważne dla dziedzictwa kulturowego narodu, rozwijające postawy patriotyczne”¹³. Egzamin miał składać się z trzech części (testu, analizy źródeł oraz wypracowania – określanego także mianem zadania rozszerzonej odpowiedzi), które miały trwać odpowiednio: 60, 90 i 90 minut¹⁴.

Wśród zadań przygotowanych w sylabusie (także sprawdzających poziom opanowania szeregu wiadomości i umiejętności określonych podstawą programową i standardami wymagań egzaminacyjnych) ponownie znalazły się takie, które w swojej zawartości sięgały do tematyki niepodległościowej. Były to m.in.: zadanie 16 mające na celu łączenie postaci z nazwami polskich partii politycznych końca XIX wieku; zadanie 17, gdzie należało chronologicznie uporządkować insurekcje (od powstania Bohdana Chmielnickiego po wielkopolskie i I powstanie śląskie); zadanie 19 wymagające umiejętności identyfikacji polskich pieśni narodowowyzwoleńczych, zadanie 20, w którym zdający musiał zaznaczyć na mapie konturowej Europy państwa powstałe po I wojnie światowej, zadanie 21, w którym zadaniem piszących było wymienienie trzech przyczyn, które „Twoim zdaniem” (sic!) wpłynęły na odrodzenie się niepodległego państwa polskiego w 1918 roku, czy wreszcie propozycji jednego z zadań rozszerzonej odpowiedzi (numer 40), w którym zdający miał dokonać bilansu osiągnięć gospodarki II Rzeczypospolitej¹⁵. I w tym przypadku dostrzegana specyfika materiału (poza wciąż widoczną trudnością z właściwym konstruowaniem zadań) uwidacznia koncentrację uwagi autorów na potrzebie posiadania erudycyjnej wiedzy przez piszących oraz nieliczną obecność źródeł (np. map konturowych).

12 Por. D. Daszkiewicz-Ordyłowska, W. Fuchsa, G. Pańko, A. Rosłanowska, *Matura 2002. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i uczniów. Historia*, „Continuo”, Wrocław 2000, s. 8–27.

13 *Informator. Syllabus. Matura z historii...*, s. 10.

14 *Ibidem*, s. 19.

15 *Informator. Syllabus. Matura z historii...*, s. 33–34, 86.

Rok 2005 przyniósł absolwentom polskich szkół ponadgimnazjalnych obowiązkową zewnętrzną maturę, zapoczątkowując trwający dekadę okres zbliżonych w formie arkuszy¹⁶. Do roku 2014 przygotowywanie arkuszy maturalnych odbywało się w oparciu o podstawę programową oraz znowelizowane w sierpniu 2001 i kwietniu 2003 roku standardy wymagań egzaminacyjnych¹⁷. Te ostatnie w kwestii tytułowej tematyki wskazywały:

I. Wiadomości i rozumienie (poziom podstawowy). Zdający zna faktografię i terminologię historyczną w stopniu umożliwiającym rozumienie przeszłości w odniesieniu do: (...) 8) przemiany form państwa polskiego; 9) uwarunkowania i przeobrażenia polskiej świadomości narodowej i politycznej; 10) roli Polski w dziejach gospodarki i struktur społecznych Europy (...); 12) wielokulturowości w dziejach Polski, współistnienia religii i wyznań oraz znaczenia chrześcijaństwa, w tym Kościoła katolickiego. Wiadomości i rozumienie (poziom rozszerzony). (...) 17) Społeczeństwo polskie bez własnego państwa; 18) I i II wojna światowa – geneza, charakter i następstwa konfliktów (...); 20) funkcjonowanie demokracji w XX wieku (...); 24) Rzeczpospolita między okresem zniewolenia a niepodległością¹⁸. Egzamin na poziomie podstawowym trwał 120 minut, na rozszerzonym 180 minut¹⁹.

W okresie 2005–2016 (jak skrupulatnie wyliczyła Joanna Wojdon) wydarzenia jednoznacznie związane z polskimi dążeniami niepodległościowymi początku XX wieku pojawiły się w dziewięciu arkuszach maturalnych (w czterech wojna polsko-bolszewicka, w trzech I wojna światowa, w jednym rok 1918 i w jednym polityka II RP)²⁰. Traktując szerzej kryteria selekcji (jako uwzględniające wszystkie zadania, których treść obejmuje tematykę niepodległościową początku

16 Choć i tu proces ewaluacji obejmował m.in. komasację arkuszy oraz rezygnację z wyboru poziomów zdawalności. Por. np. *Egzamin maturalny 2006 w województwie śląskim. Część I. Informacje ogólne. Przedmioty humanistyczne. Sesja wiosenna*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Jaworzno 2006, s. 124–126; *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015. Historia*, oprac. J. Sobiech, B. Andrzejewska, W. Królikowska, b.r.w., Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa, s. 3–4.

17 Por. M. Jadczyk, K. Jusczyk, *Matura z historii. Doświadczenia i sugestie dla uczniów i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2006, s. 5–25; M. Fic, *Matura od 2005 roku. Historia*, Wydawnictwo „Videograf”, Katowice 2006, s. 3–4.

18 *Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Historia*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007, s. 17–18; E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 298–299.

19 *Informator o egzaminie maturalnym od 2008...*, s. 15.

20 J. Wojdon, *Oblicza polskiej niepodległości...*, s. 120.

XX wieku oraz pierwsze lata istnienia II Rzeczypospolitej – do przewrotu majowego) zadania tego typu pojawiały się w 13 na 18 arkuszy, niemal we wszystkich latach (por. Tabela 1). Warty podkreślenia pozostaje, że niemal równie często (albo rzadko) zadania poświęcone tematyce niepodległościowej zamieszczono w arkuszach poziomu podstawowego i rozszerzonego (mimo że te drugie zawierały zwykle około 30% mniej zadań).

Tabela 1.

Tematyka związana z odzyskaniem przez Polskę niepodległości i pierwszymi latami jej istnienia w arkuszach matury z historii z lat 2005-2014.

Rok	Poziom arkusza	Liczba zadań związanych z polskimi dążeniami niepodległościowymi pocz. XX w.	Łączna liczba zadań
2005	Podstawowy	4	34
2006	Podstawowy	3	34
2007	Podstawowy	3	38
2007	Rozszerzony	0	24
2008	Podstawowy	2	34
2008	Rozszerzony	1	24
2009	Podstawowy	0	40
2009	Rozszerzony	1	26
2010	Podstawowy	1	37
2010	Rozszerzony	0	24
2011	Podstawowy	3	33
2011	Rozszerzony	2	24
2012	Podstawowy	3	33
2012	Rozszerzony	1	25
2013	Podstawowy	0	31
2013	Rozszerzony	1	26
2014	Podstawowy	1	37
2014	Rozszerzony	0	23

Źródło: Zestawienie autora na podstawie arkuszy maturalnych, dostępnych na stronie CKE. W tabeli nie uwzględniono arkuszy rozszerzonych lat 2005–2006, które obejmowały jedynie analizę monotematycznie wybranych źródeł.

Oczywiście obecność tematyki była bardzo zróżnicowana, tak jeśli chodzi o treści szczegółowe, jak i formę zadań²¹. Mniejszość przygotowanych propozycji stanowiły zadania zamknięte. Wśród nich na uwagę zasługuje np. zadanie 34 z 2006 roku, w którym zacytowano nienazwane fragmenty „Czerwonych maków na Monte Cassino”, „Pałacyku Michła”, „Piosenki o Nowej Hucie”, „My, Pierwsza Brygada” oraz „Oki”, a piszący miał rozstrzygnąć, z jakimi tradycjami są one powiązane. Czasem zdający musieli wykonać zadania w całości przygotowane przez autorów arkusza. Przykładem mogą być zadanie 27 z roku 2007, gdy trzeba było połączyć hasła programowe polskich partii politycznych przełomu XIX/XX wieku z ich nazwami, zadanie 28 z 2008 roku, gdy należało określić prawdziwość/fałszywość zdań odnoszących się do wydarzeń dotyczących sprawy polskiej z lat 1916–1922, czy zadanie 30 z 2008 roku, gdzie należało połączyć imiona i nazwiska prezydentów II RP z krótkimi opisami ich aktywności. Tego typu propozycje koncentrowały się właściwie wyłącznie na sprawdzeniu wiedzy, niejednokrotnie dosyć szczegółowej.

Zdecydowanie chętniej i częściej autorzy sięgali do zadań otwartych. Szczęśliwie w miarę upływu lat coraz liczniej pojawiały się także propozycje wykorzystujące materiał źródłowy. Wśród zadań podejmujących wątek niepodległościowy II RP najliczniejszą grupę stanowiły źródła pisane. Z rzadka pojawiały się źródła aktowe (w 2013 na poziomie rozszerzonym w zadaniu 12 zamieszczono np. akt proklamacji strajku generalnego przez Warszawski Okręgowy Komitet Robotniczy Polskiej Partii Socjalistycznej z maja 1926 roku). Zdecydowanie częściej twórcy arkuszy sięgali do historiografii bądź beletrystki. W arkuszu z 2006 roku (zadanie 27) w oparciu o fragment tekstu Stefana Żeromskiego (*Na probostwie w Wyszkowie*) zdający miał np. zidentyfikować rok opisanego w źródle wydarzenia (przywołano w nim bardzo chętnie wykorzystywane przez twórców arkuszy realia wojny polsko-bolszewickiej) oraz wyjaśnić, o jakim „rządzie polskim” pisał autor (czyli w praktyce wykazać się wiedzą o istnieniu Tymczasowego Komitetu Rewolucyjnego Polski, ponieważ w źródle pojawiły się nazwiska Juliana Marchlewskiego, Feliksa Dzierżyńskiego i Feliksa Kona). Podobnie kontekstowa wiedza potrzebna była udzielającemu odpowiedzi także w przypadku zamieszczonego w arkuszu z roku 2010 w zadaniu 30 listu J. Piłsudskiego do Romana Dmowskiego z 21 grudnia 1918 roku, gdy rozwiązujący

21 Przedmiotem analizy pozostają arkusze maturalne, dostępne na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

zadanie miał zidentyfikować nazwisko „Drogiemu Pana Romana” i podać nazwę nurtu politycznego, który reprezentował adresat listu.

Jak już zasygnalizowano, bardzo chętnie wykorzystywanym przez autorów arkuszy wątkiem pozostaje wojna polsko-bolszewicka, a w jej ramach zwłaszcza bitwa warszawska (por. zadanie 26 z 2012 roku albo zadanie 14 z arkusza rozszerzonego roku 2009²²). Rozwiązujący arkusze musieli m.in. podać nazwę i datę roczną bitwy, podać nazwę wojny (tu po raz kolejny potrzebna była wiedza erudycyjna); ocenić znaczenie ideowe bitwy warszawskiej, wyjaśnić jej znaczenie dla losów Polski i Europy (albo „sytuacji międzynarodowej”); wskazać cele ofensywy Armii Czerwonej 1920 roku czy wyjaśnić przyczyny obecności w walkach po stronie polskiej obywateli Stanów Zjednoczonych Ameryki.

Nieczęsto obecnym rozwiązaniem (choć bardzo pożądanym dydaktycznie) pozostawało proponowanie zadań wymagających od zdającego porównywania informacji pochodzących z różnych źródeł. W 2014 roku przystępujący do egzaminu musieli m.in. (w zadaniu 30) przeanalizować fragmenty „Odezwy wielkiego księcia Mikołaja Mikołajewicza” z 14 sierpnia 1914 roku oraz *Pamiętników* Ignacego Daszyńskiego, na podstawie których mieli ocenić, czy mieli rację Polacy, którzy uznali odezwę Mikołaja Mikołajewicza za dokument o charakterze konstytucyjnym, wyjaśnić, w jakim celu przypominano w odezwie o zwycięstwie wojsk polsko-litewskich pod Grunwaldem, oraz wytłumaczyć wskazane przez I. Daszyńskiego powody tragizmu położenia Polaków walczących w I wojnie światowej, wyjaśnić oceny I. Daszyńskiego intencji Mikołaja Mikołajewicza oraz inicjatywy podjętej przez Józefa Piłsudskiego (mowa o aktywności Pierwszej Kompanii Kadrowej w sierpniu 1914 roku).

Ważną zmianą, widoczną w arkuszach stosowanych po 2005 roku, był wzrost liczby wykorzystanych pozatekstowych źródeł historycznych. Interesująca nas tematyka znalazła swoje odzwierciedlenie w szeregu źródeł tego rodzaju. Przy budowie zadań wykorzystano m.in. plakaty propagandowe (w zadaniu 29 z 2007 roku na podstawie plakatu z 1920 roku przedstawiającego Włodzimierza I. Lenina i Lwa Trockiego zdający miał wyjaśnić jego przekaz propagandowy); karty pocztowe (podobne zadanie dla zdających /zadanie 25 z 2011 roku/, polegające na analizie ilustracji przedstawiającej Ignacego Jana Paderewskiego oraz Woodrowa Wilsona); rysunki satyryczne (w zadaniu 28 z 2012 roku od piszącego

22 Cytowane są teksty: Aleksandry Piłsudskiej, Józefa Piłsudskiego, Maxime’a Weyganda czy Meriana Coopera.

wymagano identyfikacji przedstawionych na rysunkach pochodzących z pisma „Mucha” polityków: I.J. Paderewskiego oraz Ignacego Mościckiego i umiejętności połączenia tych sylwetek z podanymi informacjami na ich temat); wykresy (w zadaniu 12 arkusza rozszerzonego z 2011 roku zamieszczono wykres, prezentujący podział terytorium, ludności oraz kopalń na terenie objętym plebiscytem górnośląskim 1921 roku, na podstawie którego zdający mieli porównać obszar i potencjał gospodarczy obu części: polskiej i niemieckiej, oraz podać nazwę wydarzenia, które wpłynęło na decyzję o przyłączeniu części Górnego Śląska do Polski); a także map (np. w zadaniu 18 z 2005 roku, gdy zdający egzamin absolwent musiał podać nazwy traktatu z 1919, który zdecydował o zmianach terytorialnych). Sięgnięto także do źródeł pozatekstowych przy okazji budowy zadań zamkniętych: jak w przypadku zadania 28 z 2006 roku, gdy na podstawie tabeli ukazującej informacje o strukturze wielkościowej gospodarstw w Polsce w 1921 roku trzeba było zidentyfikować zaproponowane zdania jako prawdziwe bądź fałszywe; albo w zadaniu 25 z 2007 roku, gdy odpowiadający musiał zidentyfikować postaci z pomników przedstawionych na fotografiach (wśród nich J. Piłsudskiego).

Wreszcie treści niepodległościowe umieszczone zostały także w wypracowaniach. W analizowanym okresie pojawiły się w 2012 roku (temat brzmiał: „Dwie drogi do niepodległości. Przedstaw i oceń zasługi Romana Dmowskiego i Józefa Piłsudskiego dla odzyskania wolności przez Polskę”), częściowo dotyczyły ich zadania z roku 2008 („Polska i Węgry wobec przełomowych wydarzeń w Europie w XX wieku. Scharakteryzuj przemiany polityczne w Polsce i na Węgrzech w latach 1918–1956) i 2011 („Czy zgadzasz się z opinią, że II Rzeczpospolita była państwem demokratycznym? Swoje zdanie uzasadnij, uwzględniając przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1918–1939”).

W 2015 roku w maturalnym egzaminie zewnętrznym nastąpiły kolejne zmiany. Pierwsza z nich polegała na zastąpieniu standardów wymagań egzaminacyjnych przez operacyjnie skonstruowaną podstawę programową (pochodzącą z 23 grudnia 2008 roku). W interesującym nas zakresie treści dotyczących genezy i funkcjonowania II Rzeczypospolitej (dla poziomu podstawowego) objęła ona następujące zestawienie:

(...) 2. Odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej. Uczeń: 1) opisuje odrodzenie państwa polskiego oraz jego granice i sąsiadów; 2) charakteryzuje i ocenia postanowienia traktatu wersalskiego wobec Polski; 3) porównuje cele i skutki powstania wielkopolskiego i trzech powstań śląskich oraz wyjaśnia przyczyny i opisuje następstwa

wojny polsko-bolszewickiej; 4) charakteryzuje ustrój polityczny II Rzeczypospolitej na podstawie Konstytucji marcowej 1921 r.; 5) wskazuje czynniki utrudniające proces integracji odrodzonego państwa polskiego; 6) wyjaśnia cele i skutki reformy Władysława Grabskiego; 7) ocenia wkład Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego w odbudowę państwa polskiego²³.

Na poziomie rozszerzonym treści te zostały poszerzone o:

1. I wojna światowa i rewolucje w Rosji. Uczeń: (...) 5) omawia polskie orientacje polityczne oraz działalność polskich formacji wojskowych w okresie I wojny światowej; 6) wyjaśnia zmiany zachodzące w polityce mocarstw wobec sprawy polskiej, w tym charakteryzuje stanowisko Rosji i Stanów Zjednoczonych. (...) 4. Odbudowa niepodległości i życie polityczne II Rzeczypospolitej. Uczeń: 1) opisuje proces kształtowania się terytorium II Rzeczypospolitej, w tym powstanie wielkopolskie i powstania śląskie oraz plebiscyty, a także wojnę polsko-bolszewicką; 2) rozpoznaje charakterystyczne cechy ustroju II Rzeczypospolitej w oparciu o konstytucje z 1921 i 1935 r.; 3) opisuje główne ugrupowania polityczne II Rzeczypospolitej, ich aktywność w życiu politycznym oraz przywódców; (...) 5) wyjaśnia uwarunkowania polityki zagranicznej II Rzeczypospolitej; 6) synchronizuje najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski z wydarzeniami europejskimi²⁴.

Kolejna ważna zmiana polegała na rezygnacji z zadań pozbawionych obudowy dydaktycznej. Wszystkie zamieszczane odtąd w arkuszach propozycje zostały przygotowane z uwzględnieniem materiałów źródłowych, w większości przybierając formę zadań otwartych krótkiej odpowiedzi. Jak zapisano w informatorze o egzaminach, miały one odtąd „odnosić się do różnorodnych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu, np. tekstu, mapy, diagramu, wykresu, tabeli, ilustracji, rysunku, tablicy genealogicznej” oraz sprawdzać „przede wszystkim umiejętności złożone, takie jak analiza, porównywanie, klasyfikacja, wnioskowanie, syntetyzowanie, uogólnianie”²⁵. Zadania dotyczące tematyki niepodległościowej obecne są w arkuszach maturalnych wykorzystanych po

23 *Podstawa programowa z komentarzem. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, b.r.w., Warszawa, s. 43.

24 *Ibidem*, s. 55.

25 *Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013, s. 10.

2014 roku w wymiarze nie mniejszym niż przed tą datą (por. Tabela 2). I ciekawe, że dzieje się tak mimo zmniejszenia łącznej liczby zadań, a tym samym teoretycznego ograniczenia trafności testu²⁶.

Tabela 2.

Tematyka związana z odzyskaniem przez Polskę niepodległości i pierwszymi latami jej istnienia w arkuszach matury z historii z lat 2005-2019.

Rok	Poziom	Liczba zadań związanych z polskimi dążeniami niepodległościowymi pocz. XX w.	Łączna liczba zadań
2015	Rozszerzony	1	22
2016	Rozszerzony	2	27
2017	Rozszerzony	3	27
2018	Rozszerzony	2	26
2019	Rozszerzony	2	26

Źródło: Zestawienie autora na podstawie arkuszy maturalnych, dostępnych na stronie CKE.

Nową tendencję budowy zadań dobrze ilustrują te dotyczące wojennego i powojennego kształtowania się granic Polski. W zadaniu 20 z 2017 roku na podstawie historyjki obrazkowej z niemieckiego pisma „Kladderadatsch” piszący miał wyjaśnić zmianę statusu Gdańska, uwzględniając elementy graficzne ilustracji. W zadaniu 20 z 2016 roku piszący miał na podstawie znaczka emitowanego jako „cegiełka” na rzecz kampanii plebiscytowych wyjaśnić okoliczności i cel jego powstania. Nieco podobny charakter miało zadanie 19 z 2017 roku, w którym na podstawie awersu i rewersu monety 20 fenigów opatrzonej datą 1917 i napisem Królestwo Polskie udzielający odpowiedzi miał uzasadnić, że wydanie monety było możliwe w następstwie tzw. aktu 5 listopada. Wreszcie w zadaniu 18 z 2018 roku, wykorzystując tekst źródłowy (fragment wypowiedzi Charles’a de Gaulle’a) odpowiadający miał podać stosowaną w historiografii nazwę opisanego wydarzenia (ponownie sięgnięto po bitwę warszawską) oraz wskazać rok tego wydarzenia.

26 Por. B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 175–178; D. Sołtys, M.K. Szmigiel, *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnostyki edukacyjnej*, ZAMKOR, Kraków 2000, s. 29.

Także arkusze wykorzystywane od 2015 roku sprawdzają umiejętność łączenia wiedzy pochodzącej z różnych źródeł. W zadaniu 15 z 2015 roku zdający na podstawie pochodzącego z 1916 roku rysunku satyrycznego autorstwa Bogdana Nowakowskiego („Orzeł w kajdanach”) oraz fragmentów wspomnień legionisty Romana Starzyńskiego miał podać stosowaną w historiografii nazwę odezwy, której dotyczyły oba źródła oraz wyjaśnić, czy wymowa ideowa rysunku była zbieżna z opinią pochodzącą ze wspomnień. W arkuszu z 2019 roku (zadanie 18) przystępujący do egzaminu na podstawie anonimowego tekstu historycznego opisującego hiperinflację w pierwszych latach II RP oraz karykatur przedstawiających malejącą siłę nabywczą lat 1919–1923 miał rozstrzygnąć, czy źródła dotyczą tego samego okresu, oraz podać nazwisko W. Grabskiego. W tym samym arkuszu bardzo podobne umiejętności sprawdzić miało kolejne zadanie (ponownie w oparciu o analizę współczesnego tekstu historycznego i karykatury z epoki, ukazującej Niemcy i ZSRR jako wilka i niedźwiedzia, a Polskę jako czerwonego kapturka). Tym razem zdający miał rozstrzygnąć, czy karykatura jest komentarzem do opisanego w tekście traktatu w Rapallo.

W arkuszach używanych od połowy drugiej dekady XXI wieku tematyka niepodległościowa obecna jest również w propozycjach tematów wypracowań (jest to możliwe, tym bardziej że każdego roku przedstawiane jest zdającym do wyboru aż pięć propozycji). Tak jak wcześniej czasem są to tematy wyłącznie poświęcone kwestiom niepodległościowym, jak w przypadku propozycji z 2016 roku („»Nikt na całym świecie Polski nie chce« – tak oceniał sytuację w 1914 r. polski historyk i polityk Michał Sokolnicki. Wykaż, jak zmieniała się polityka mocarstw wobec sprawy polskiej w czasie I wojny światowej”). Częściej lata kształtowania początków polskiej państwowości w XX wieku stają się częścią większej całości. Dobrze oddają to: jedna z propozycji z 2017 roku (wymagająca od zdającego przedstawienia bilansu gospodarki II RP „charakteryzując sukcesy i porażki polskiej polityki ekonomicznej w latach 1918–1939”) czy jeden z tematów wypracowań z roku 2018 („»Od niepodległości do niepodległości«. Porównaj międzynarodowe uwarunkowania odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 i 1989 roku”).

Niniejsza krótka analiza pozwala na sformułowanie wniosków. Po pierwsze – ponad półtora dekady funkcjonowania systemu przyniosło znaczny postęp w zakresie konstrukcji zadań (w większości są one aktualnie jednoznaczne i mierzalne). Bez wątpienia do pozytywnych aspektów modyfikacji zaliczyć należy przy tym wykorzystywanie zróżnicowanych źródeł (map, diagramów,

fotografii, plakatów, rysunków etc.). Po wtóre – po okresie zdecydowanej dominacji badania wiedzy (często szczegółowej i erudycyjnej) coraz widoczniejsze są próby weryfikowania umiejętności złożonych (poprzez wdrożenie tzw. zadań z obudową), choć wciąż dostrzegalna jest liczna obecność propozycji sprawdzających tzw. umiejętności proste (np. czytania ze zrozumieniem)²⁷.

Po trzecie – w przygotowywanych propozycjach zadań związanych z polskimi dążeniami niepodległościowymi oraz kształtowaniem się odrodzonej w 1918 roku Rzeczypospolitej bardzo mocno obecne pozostają wątki militarne (z dominującą narracją walk o granice II RP, w tym zwłaszcza wojny polsko-bolszewickiej). Działania te powodują, że aktualną formułę egzaminacyjną oceniać można jako realizującą model skoncentrowany na wiadomościach, silnie związany z historią narodową i celami wychowawczymi²⁸. Czy sytuacja ulegnie zmianie w kontekście wprowadzonej w 2017 roku kolejnej reformy systemu edukacji? Raczej trudno w to uwierzyć.

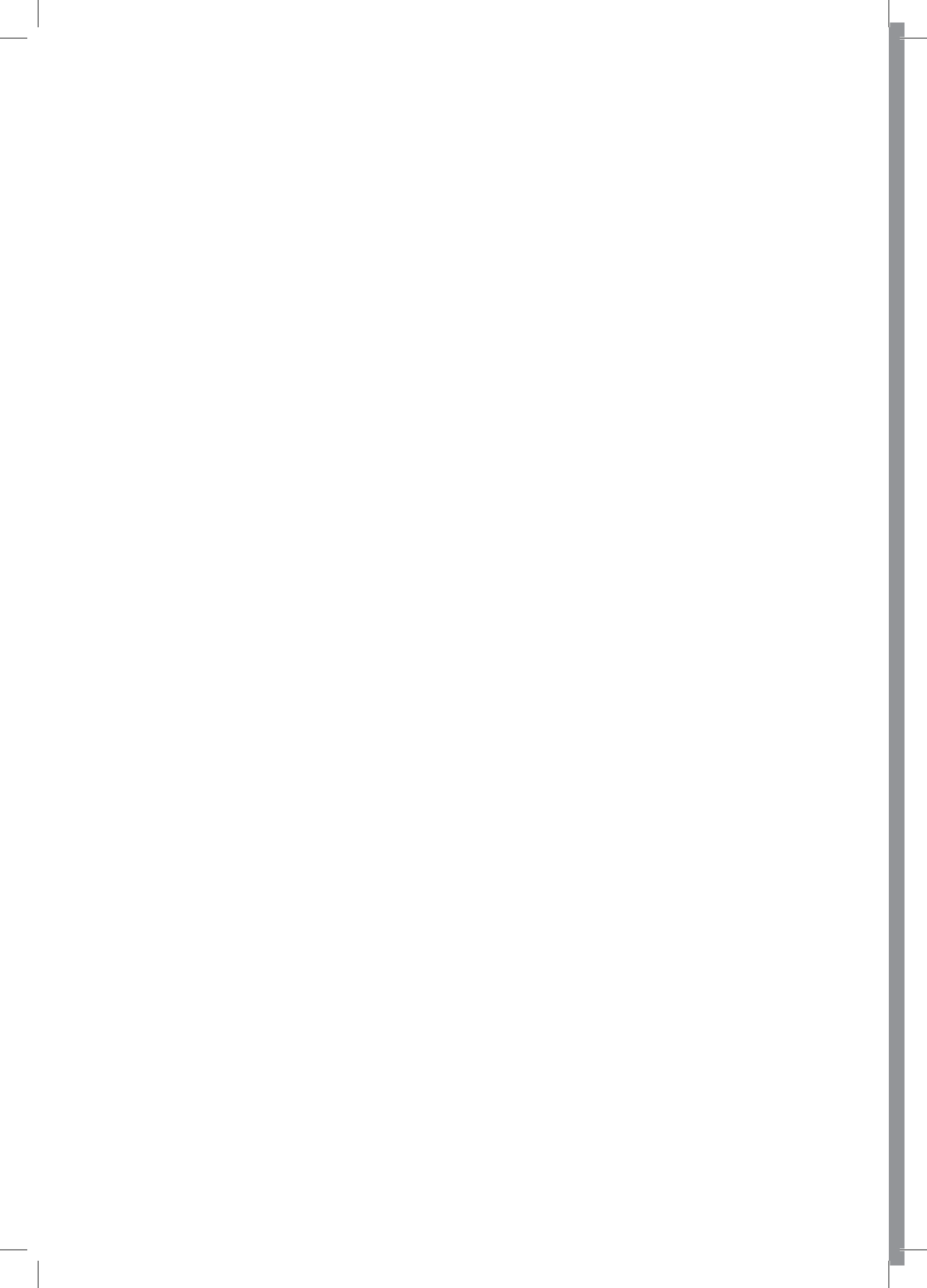
Bibliografia

- Choraży E., Andrzejewska B., Dyba K., *Matura 2002. Historia. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i uczniów*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Katowice 2000.
- Choraży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Chwalba A., *III Rzeczpospolita. Raport specjalny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- Chynczewska-Hennel T., Daszkiewicz-Ordyłowska D., Jekel M., Jurek K., Kurpiewski A., Palkij H., Raczyński M., Wesołek E., Szakalicki E., *Syllabus i egzamin pilotażowy. Historia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Daszkiewicz-Ordyłowska D., Fuchsa W., Pańko G., Rosłanowska A., *Matura 2002. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i uczniów. Historia*, „Continuo”, Wrocław 2000.
- Dudek A., *Historia polityczna Polski 1989–2005*, Wydawnictwo Arkana, Kraków 2007.

²⁷ Na co uwagę zwracała m.in. Joanna Wojdon. Por. J. Wojdon, *Oblicza polskiej niepodległości...*, s. 121.

²⁸ Ibidem, s. 126.

- Egzamin maturalny 2006 w województwie śląskim. Część I. Informacje ogólne. Przedmioty humanistyczne. Sesja wiosenna*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Jaworzno 2006.
- Fic M., *Matura od 2005 roku. Historia*, Wydawnictwo „Videograf”, Katowice 2006.
- Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Historia*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007.
- Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/2015*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2013.
- Informator. Syllabus. Matura z historii 2002*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2000.
- Jadczak M., Juszczyk K., *Matura z historii. Doświadczenia i sugestie dla uczniów i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2006.
- Matura. Historia. Informator dla nauczycieli i uczniów. Zeszyt drugi*. oprac. E. Wesolek, J. Sewera, S. Dziewięcka, K. Południak, R. Herrman, T. Śmiałek, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Katowice 1997.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Podstawa programowa z komentarzem. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa b.r.w.
- Sołtys D., Szmigiel M.K., *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnostyki edukacyjnej*, ZAMKOR, Kraków 2000.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015. Historia*, oprac. J. Sobiech, B. Andrzejewska, W. Królikowska, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa b.r.w.
- Wojdon J., *Oblicza polskiej niepodległości w arkuszach maturalnych z lat 2005-2016*, [w:] *Amor patriae nostra lex. Oblicza polskiej niepodległości w literaturze dokumentu osobistego, dydaktyce i edukacji historycznej. Studia i materiały dedykowane Profesor Barbarze Kubis z okazji pięćdziesięciolecia pracy naukowo-dydaktycznej*, red. A. Gołębiowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.



Indeksy i streszczenia w języku angielskim



Indeks nazwisk

- Abraham Roman 80
Adamczyk Arkadiusz 28, 30
Adamy Heinrich 100
Alexandrowicz Stanisław 59, 71
Anczyc Władysław Ludwik 84
Anders Władysław 41
Andrysiak Ewa 94, 100
Andrzejewska Barbara 204, 206, 214, 215
Babaiański Aleksander 99
Baczyński Krzysztof Kamil 25, 33, 41
Baczyński Stanisław 131, 132, 146
Badura Jerzy 94
Bałmasow Siergiej (Сергей Балмасов) 69, 71
Banach Stefan 41
Baran 137
Baraniecka Wanda 169
Baron Wojciech 152
Beck Józef 41
Belza Stanisław 98, 99
Belza Władysław 50
Będzinek 168
Biedrzycka Agnieszka 80-84, 87, 90
Bittner 157
Bobola Andrzej, św. 40
Bolesław I Chrobry 39, 40
Bolesław III Krzywousty 40
Borodziej Łucja 148, 149, 178
Bothor 172
Bór-Komorowski Tadeusz 41
Braun Krzysztof 24, 30
Bredow Nikolaaj 70
Bremen Egon von 148, 180
Brożek Andrzej 149, 178
Brückner Edward 78
Brudnik Edyta 195, 198
Brusiłow Aleksiej 70
Brysch 167
Brzezińska Anna Weronika 35, 50
Budionny Siemion 61, 66, 70
Budyta-Budzyńska Małgorzata 35, 50
Bulik Richard 167
Bunikiewicz Witold 84
Buzek Jerzy 204
Bytnar Jan 41
Bereszyński Zbigniew 10, 58, 71
Baczko Bronisław 17, 29, 30
Bartkiewicz Kazimierz 19, 30
Borowski Władysław Marian 21, 30
Bystroń Jan Stanisław 21, 30
Černý Adolf 94, 96, 99, 101
Chałas Krystyna 186, 198
Chałasiński Józef 35, 50
Chałubiński Mirosław 24, 32
Chełmoński Józef 41
Chlebniuk Oleg (Олег Хлебнюк) 63, 66,
68, 71

- Chmielnicki Bohdan 205
 Chmielowski Witold 122, 127
 Chodkiewicz Jan Karol 41
 Chopin Fryderyk 37, 40, 41, 48
 Chorąży Ewa 204, 206, 214
 Chwalba Andrzej 204
 Chwałówna Maria 159
 Chwistek Leon 89
 Chynczewska-Hennel Teresa 202, 214
 Ciągwa Józef 105, 124, 127
 Cipar Jerzy 166
 Clery Robinet de 170, 171
 Cooper Merian 209
 Cudak Henryk 196, 198
 Curzon George 62, 63, 68, 69
 Cyms Paweł 169
 Cyrus 157
 Czaja 166
 Czajka Katarzyna 194, 199
 Czaplinski Marek 154, 178
 Czapska Maria 74, 90
 Czapski Józef 42
 Czarniecki Stefan 41
 Czarnowski Stefan 37, 50
 Czauderna 172
 Czerner Anna 44, 50
 Czernow Wiktor 69
 Czerwiński Sławomir 20, 30
 Cziczerin Georgij 62
 Czyżewski Krzysztof 89, 91
 Daszkiewicz-Ordylowska Danuta 202,
 205, 214
 Daszyński Ignacy 209
 Davies Norman 62, 71, 149, 178
 Dawid Adrianna 43, 51, 58, 71
 Dawidiuk Georgij 44, 50
 Dąbrowska Maria 22, 30
 Dąbrowski Jan 122
 Dąbrowski Jan Henryk 40, 41
 Dąmbska Izydora 78
 Depta Maria 194, 198
 Deszko Ola 44, 50
 Długajczyk Edward 106, 125, 127, 131, 146
 Dmowski Roman 40, 41, 208, 210, 211
 Döblin Alfred 10, 88-90
 Dobroński Adam Czesław 24, 30
 Dobrowolski Tadeusz J. 109, 127
 Domagała Jadwiga 100
 Dresdner Karol 90
 Drewnowski Tadeusz 22, 30
 Droń Maciej 10
 Drozd Gracjan 173
 Duczymińscy 169
 Dudek Antoni 204, 214
 Dudkiewicz Ewa 195, 199
 Dworaczek Ignacy 152
 Dyba Krystyna 204, 214
 Dziembowski Seweryn 170, 175
 Dzierżyński Feliks 208
 Dziewięcka S. 202, 215
 Eckert Jan 151
 Epstein Tadeusz 119
 Ernst Rudolf Hubert 151, 178
 Ertel 157
 Evert Władysław Ludwik 98
 Fabiś Leonard 133
 Feige Franciszek 174
 Felszyński 119
 Fic Maciej 11, 206, 215
 Fischer Peter 177, 178
 Fischer, nauczyciel 156
 Fuchsa W. 205, 214
 Gaj Gaja Dmitrijewicz 61
 Gajcy Tadeusz 25

- Gajda Janusz 29, 30
 Gajek Jan 165
 Gajsler Justyn Feliks 96, 101
 Gałuszka Mieczysław 49, 50
 Ganin Andriej Władisławowicz (Ганин
 Андрей Владиславович) 71
 Gaulle Charles de 212
 Gawlik 173
 Gawlik Stanisław 158, 179
 Geremek Bronisław 29, 30
 Gierymscy 41
 Gierymski Maksymilian 75
 Giller 167
 Głowacki H. 148
 Głowacki Stanisław 195, 198
 Goering Hermann 41
 Golachowski Stefan 153
 Golka Marian 26, 30
 Gołębiowska Anna 201, 215
 Gottlieb Leopold 75-78, 91
 Gowin S. 74, 90
 Graber Heinz 88, 90
 Grabski Władysław 211, 213
 Grażyński Michał 105, 106, 108, 109, 117,
 120-122, 125, 169
 Grodziska Karolina 89, 91
 Grot-Rowecki Stefan 41
 Grottger Artur 80
 Gródecki Roman 109
 Grun Joanna 88, 91
 Grydzewski Mieczysław 73, 91
 Gryškowa Łucja z Firlusów 172
 Grzędziński January 76
 Hagen William 80, 90
 Hahn B. 78
 Handelsman Marcelli 17, 30
 Hawranek Franciszek 169, 180
 Heater Derek 193, 199
 Hein-Kircher Heidi 23, 30
 Heltman Wiktor 19, 31
 Hemar Marian 89
 Herrman R. 202, 215
 Hierowski Zdzisław 103, 104, 127
 Himmler Heinrich 41
 Hitler Adolf 41
 Hlond Jan 171
 Hoinka Edward 160
 Holzer Jerzy 45
 Honisek 166
 Horzyca Wilam 89
 Hórnik Michał 94
 Hudzik 134
 Hulewicz Jan 109, 123, 127
 Hulewska Aleksandra 35, 50
 Hupa Jan 133, 136, 137, 139
 Ignatow Władimir Dmitriewicz (Владимир
 Дмитриевич Игнатов) 70, 71
 Imiela Emanuel 151
 Insler Abraham 83, 90
 Irzykowski Karol 89
 Jadczyk Maria 206, 215
 Jadwiga, królowa 40
 Jagieła Przemysław 10
 Jagiełło Ewa A. 35, 43, 43, 50
 Jakubiak Krzysztof 28, 30
 Jan III Sobieski 40, 41
 Jan Paweł II 185
 Janowski Aleksander 25, 31
 Janowski Jan Nepomucen 19, 31
 Janowski Stanisław 84-87
 Jaroński Wiktor 97
 Jasienica Paweł 9
 Jaskiernia Jerzy 192, 193, 199
 Jedynak Barbara 20, 23, 31

- Jegorow Aleksandr 65
Jejtner 168
Jekel M. 202, 214
Jendrysik Teodor 167
Jerocina Jelena A. 18, 31
Jezierska Joanna 103, 128
Judkowiak Barbara 78, 90
Jungowski 136
Jurek Krzysztof 202, 214
Juszczak Krzysztof 206, 215
Kaczyński Lech 41
Kaden-Bandrowski Juliusz 75, 76, 90
Kaiser Paweł 151
Kakowski Aleksander 22, 31
Kamieniew Siergiej S. 59, 60, 62, 64, 65, 69
Kantor Julia (Юлия Кантор) 59, 65-67, 72
Kantyka Jan 154, 178
Kapała Zbigniew 144, 146
Kapolówna Anna 173
Karasiewicz-Tokarzewski Michał 80
Karczyńska Helena 169, 180
Karski Jan 41
Karuga Wincenty 151, 152, 179
Kaszuba Elżbieta 23, 31
Kawalec Krzysztof 28, 31
Kazimierz III Wielki 39, 40, 47
Kędziora Alicja 35, 52
Kieniewicz Stefan 18, 31
Kiliński Jan 41
Klaś Jarosław 26, 31
Kleczyński Jan 76, 90
Kleiner Juliusz 89
Klemensiewicz Zenon 109
Klimowicz Antoni 86
Klimowicz Teodor 86
Klimowicz, syn 86
Kloc Krzysztof 24, 33
Klon Franciszek 158, 179
Kłoskowska Antonina 16, 32, 35-37, 39-45, 47, 48, 51-53
Knapp 156
Koba Laura 195, 200
Kochanowski Jan 47
Koehler P. 151, 179
Kolbe Maksymilian, św. 40, 41
Kołąkowski Leszek 17, 31
Komar Stanisław 108, 128
Komischke Władysław 151, 171
Kon Feliks 208
Konieczka-Śliwińska Danuta 206, 214
Konopka Feliks 169
Konopka Hanna 193, 199
Kopernik Mikołaj 40, 41
Kopp Georg 152, 154
Korfanty Wojciech 41, 151, 152
Korwin-Mikke Janusz 41
Korzeniewski Bartosz 16, 31
Kos Jan 88
Kossakowie 41
Kossowska Irena 76, 90
Kostka Stanisław, św. 40
Kościuszko Tadeusz 21, 40, 41
Kowalewicz Kazimierz 49, 50
Kowalska Samanta 35, 52
Kozietulski Jerzy 137
Krasicki Ignacy 47
Krański Zygmunt 48
Kraśko Nina 44, 51
Krauze Jan 112, 119
Kravtsov Sergey R. 88, 91
Krawczak-Wasilewska Violetta 49, 51
Kreuz Bronisław 87
Królikowska Wanda 206, 215
Królikowski Jacek 195, 199

- Kruczkowska Patrycja 49, 51
 Krypczykówna Rozalia 173
 Krzanowski 157
 Krzoska Emanuel 151
 Krzywicki Ludwik 18, 31
 Kubański Jan 169, 170
 Kubiak Hieronim 42, 51
 Kucner Monika 49, 51
 Kukiel Marian 59, 72
 Kukliński Ryszard 41
 Kuksin P.P. 70
 Kula Marcin 21, 31
 Kula Witold 16, 17, 31
 Kumaniecki Kazimierz Władysław 109,
 113, 119, 128
 Kunert 157
 Kurcz Zbigniew 45, 51
 Kurowski Czesław 174
 Kurpiewski A. 202, 214
 Kutrzeba Stanisław 109, 122, 123
 Kwaśniewski Mikołaj 112, 116
 Kwiatek Jolanta 148, 149, 179
 Kwiatkowski Eugeniusz 106
 Kwiatkowski Piotr T. 15, 33
 Kwiatkowski Stefan M. 186
 Kwieciński Zbigniew 18, 33
 Landowski 173
 Längerfeld 156
 Langrod Jerzy Stefan 113, 114, 128
 Lasocik Zbigniew 193, 199
 Latusek Piotrek 136
 Lelewel Joachim 18, 31
 Lenin Włodzimierz 60, 61, 62, 68, 69,
 71, 209
 Lewandowski Edmund 35, 51
 Lewik Włodzimierz 90
 Libawski 137
 Lilien Artur zob. Lilien-Brzozdowiecki
 Artur
 Lilien-Brzozdowiecki Artur 10, 87,
 88, 91
 Lilien-Czarnecka Marya 88, 91
 Linowska Stefania 84, 91
 Lipka Monika 194, 199
 Lizurek 170
 Lubas Regina 109, 128
 Ludyga-Laskowski Jan 169, 179
 Lukaszek Hans 155, 179
 Lusek Joanna 11, 27, 31, 43, 51, 52, 58,
 71, 150, 151, 158, 159, 161-163, 169,
 172, 173, 176, 177, 179
 Lutman Roman 122
 Łazowski 78
 Łęgowski Józef 100
 Łodziński Sławomir 45, 51
 Łomny Zygmunt 196
 Łoś Ewa 195, 199
 Łuk 173
 Łukasiewicz Małgorzata 89, 91
 Łukowski Wojciech 45, 51
 Łybacka Krystyna 204
 Machaj Irena 46, 51
 Madeja J. 152, 179
 Magiera Wawrzyniec 151, 171
 Magnuszewski Władysław 16, 33
 Majewski Dionizy 20, 31
 Makowiecki Andrzej Z. 76, 91
 Makuszyński Kornel 89
 Marc Wiktor 149, 180
 Marchlewski Julian 208
 Marchlewski Leon 109
 Marszał Maciej 28, 31
 Mateja Anna 174, 179
 Matejko Jan 37, 41, 48

- Maternicki Jerzy 17, 31, 192, 193, 199
Matuchniak-Krasuska Anna zob. Matuchniak-Mystkowska Anna
Matuchniak-Mystkowska Anna 10, 40-42, 44, 50-52
Matysik Wincenty 166
Mazanowski Józef 80
Mazur-Rafał Monika 194, 199
Maćzka Józef 73, 76, 91
Maćzyński Czesław 10, 80-83, 91
Medyński Władysław 133
Meltiuchow Michaił (Михаил Мельтюхов) 59-65, 67, 69-71
Menschig E. 151, 179
Michalski Konstanty 122
Michalski Krzysztof 17, 31
Mick Christoph 80, 83, 91
Mickiewicz Adam 37, 38, 40, 41, 47, 48
Mieszko I 40
Mika Karol 137
Mikina Agnieszka 195, 199
Mikołaj II Romanow 97
Milczarski Radosław 194, 199
Milewska Marta 11, 192-194, 196, 199
Miłosz Czesław 47
Minkowska Anna 22, 31
Modrzik Józef 137
Moszyńska Anna 195, 198
Mościcki Ignacy 210
Motyka August 162, 166, 173
Mroczek 172
Mrozek 172
Mróz-Mazur Katarzyna 59
Mucha Janusz 35, 52
Muka Arnoszt 94
Musialik Wanda 122, 128
Musiałkówna Anna 173
Musioł Teodor 148, 149, 152-155, 158, 161, 163, 165, 177, 179
Mussolini Benito 41
Mysłakowski Zenon 109
Mysłakowski Zygmunt 20, 32
Nadmorski zob. Łęgowski Józef
Najder Zdzisław 25, 32
Napieralski Adam 152
Narutowicz Gabriel 41
Nawrath Józef 173
Neugebauer 157
Neugroschel Joachim 88
Neumann 168
Niedbalska Antonina z Rokickich 169, 170
Niedbalska Danuta 169
Niedbalska Ludmiła 169
Niedbalski Józef 169
Niemierko Bolesław 212, 215
Nieroba Elżbieta 44, 50
Nijakowski Lech M. 35, 39, 52
Nitsh Kazimierz 122
Norwid Cyprian Kamil 29, 49
Nowacki K. 40, 41, 52
Nowak Lesława 195, 200
Nowak Marian 186, 199
Nowak, nauczyciel 157
Nowakowski Bogdan 213
Nowicka Ewa 35, 43, 44, 52
Obertyńska Beata 174, 180
Olbrych Andrzej 137
Olejnik Karol 59, 71
Olejnik Tadeusz 131, 132, 146
Orłowski Zdzisław 133
Ormicki Wiktor 113
Ortwin Ostap 89
Orzechowski Kazimierz 177, 180
Ossowski Stanisław 35, 37, 38, 44, 52

- Ostrowska Urszula 28, 30
 Owczarska Beata 195, 198
 Pachoński Jan 104, 128
 Paderewski Ignacy Jan 40, 41, 209, 210
 Pająkówna Anna 173
 Paleczny Tadeusz 45, 52
 Palkij Henryk 202, 214
 Pańko G. 205, 214
 Paprotny 135
 Parandowski Jan 89
 Parczewska Aleksandra Barbara
 z Bajerów 95
 Parczewski Alfons 10, 93-102
 Paruch Waldemar 28, 32
 Peterek 166
 Pękala Józef 137
 Piastów dynastia 187
 Pieńkowski Jakub 16, 33
 Pieter Józef 109, 128
 Pilch Andrzej 110, 128
 Pilecki Witold 41
 Pilep Jerzy 167
 Pillich 173
 Piltz Erazm 99
 Piłsudska Aleksandra 22, 31, 209
 Piłsudski Józef 21, 23, 24, 26, 28, 32, 39-
 41, 47, 58, 60, 66, 68, 69, 75, 76, 105, 106,
 125, 186, 203, 208-211
 Piskała Kamila 149, 180
 Pleszka Józef 135, 136
 Pohoska Hanna 21, 29, 32
 Południak K. 202, 215
 Ponczek Eugeniusz 28, 30, 32
 Poniatowski Józef, książę 39, 41
 Popiel W. 78
 Popiołek Oswald Stefan 161, 177, 180
 Potocka Bożena 195, 200
 Prażmowski Józef 159, 180
 Preobrażeński Jewgienij 69
 Prokop Jan 18, 29, 32
 Pruszyński Antoni 133
 Pruszyński Mieczysław 64, 72
 Przybylski Stefan 173
 Przysiecki Tadeusz 151
 Puff 155
 Pułaski Kazimierz 41
 Pyka 167
 Raczyński M. 202, 214
 Radek Karol 69
 Radzik Ryszard 43, 44, 52
 Rechowicz Henryk 105, 106, 113, 122, 123,
 125-128
 Reginek Jan 151
 Reinke Stephan 159
 Rejtan Tadeusz 41
 Religa Zbigniew 41
 Rexheuser Rex 45, 52
 Reymont Władysław 47
 Regorowicz Ludwik 108, 111, 122, 128,
 177, 180
 Rissmann 157
 Roja Bolesław 82, 83
 Rokiccy 169
 Rokicka Antonina zob. Niedbalska Anto-
 nina z Rokickich
 Rokicka Ewa 49, 51
 Rokicka Maria z Szymańskich 169
 Rokicki Andrzej 169
 Rokuszevska-Pawełek Alicja 41, 48, 51, 52
 Rolle Karol 112, 116, 125
 Romanow Aleksander Michajłowicz 71
 Romanow Mikołaj Mikołajewicz 209
 Romanowski Andrzej 73, 91
 Romin Seweryn 75, 91

- Rosemann 157
 Rosenbaum Sebastian 150, 179
 Roslanowska A. 205, 214
 Rostek Józef 98
 Roszak Stanisław 206, 214
 Roth Joseph 10, 88, 89, 91
 Rozkwitalski 157
 Rychterówna Maria 22, 31
 Rykow Aleksiej 69
 Rymar Leon 19, 20, 32
 Rymer Józef 151
 Ryś 156
 Ryzewski W. 144, 146
 Rzadkowska Helena 19, 31
 Rzepliński Andrzej 193, 199
 Sadowski Andrzej 44, 52
 Sadowski Mirosław 28, 31
 Sakson Andrzej 45, 52
 Samsonowicz Henryk 16, 32, 39, 52
 Saryusz-Wolska Magdalena 29, 32
 Sawinkow Borys 69
 Scheurich Jerzy 173
 Schiffer Irvine 24
 Schiller Leon 89
 Schneider Karl 148, 180
 Schudey 166
 Schumnik 165
 Schwarz 155
 Semkowicz Władysław 209, 122
 Sepkowski Andrzej 24, 28, 30, 32
 Sewera J. 202, 215
 Siedlecka Maria 158
 Siedzikówna Danuta 41
 Sienkiewicz Bartłomiej 25, 32
 Sienkiewicz Henryk 47-49
 Sieroszewski Andrzej 76, 91
 Sieroszewski Waclaw 76
 Sikorski Władysław 41, 145
 Sippko Gustaw 111, 114, 115, 128
 Skarga Barbara 44, 53
 Skiba 172
 Skłodowska-Curie Maria 41, 47
 Skolimowski Henryk 39, 53
 Skotnicka-Illasiewicz Elżbieta 45, 53
 Skowronek 157
 Skowroński Aleksander 153
 Skrabani 167
 Slany Krystyna 42, 51
 Śladkówna Monika 173
 Sławek Walery 120, 169
 Słomska Justyna 35, 50
 Słoński Edward 74, 75
 Słowacki Juliusz 48
 Smoler Arnoszt 94
 Sobiech Jan 206, 215
 Sochaniewicz Kazimierz 29, 32
 Sokolnicki Michał 213
 Sokołow Borys (Борис Соколов) 66, 69, 72
 Sołtys Danuta 212, 215
 Sołtys-Schayerowa Bożena 169, 180
 Sosnkowski Kazimierz 142, 203
 Sozańska Anna zob. Wolska Anna
 z Sozańskich
 Sozańska Maria Seweryna
 z Woźniakowskich 173
 Sozański Franciszek herby Korczak 173
 Spitzer Tadeusz 119, 125, 128
 Spryszak Kamil 192, 193, 199
 Stach Sebastian 152
 Staff Leopold 89
 Stalin Józef 41, 60-63, 65, 66, 68, 69
 Staniendas 165
 Stanisław biskup, św. 40
 Starck Gabriel 82

- Starzyński Roman 108, 213
 Stauber 82
 Stawecka Olga 85
 Stawowy Ewa 195, 200
 Stefan Batory 41, 47
 Strug Andrzej 57, 72, 76, 84, 91
 Strzelecki Jan Paweł 41
 Stuart Samuel 87
 Stur Jan 87
 Suchodolski Bogdan 25, 32
 Sułkowski Bogusław 40, 53
 Szacka Barbara 15, 16, 18, 26, 32, 35,
 36, 53
 Szacki Jerzy 44, 53
 Szakalicki E. 202, 214
 Szalaty 136
 Szarota Jan 82, 91
 Szarota Magdalena 194, 199
 Szczepańscy 175
 Szczepański Aleksander Roman 174, 175
 Szczepański Jan 35, 53
 Szczurek Konrad 173
 Szmigel Maria Krystyna 212, 215
 Szpociński Andrzej 15, 16, 18, 26, 32, 33,
 42, 47, 53
 Szramek Emil 122
 Szweda 173
 Szyborska Wisława 47
 Śliwerski Bogusław 18, 33
 Śmiałek Mirosław J. 35, 52
 Śmiałek T. 202, 215
 Świder Wincenty 165, 166
 Tabakowska Elżbieta 149, 178
 Tanikowski Artur 76, 91, 92
 Tarkowska, Elżbieta 39, 53
 Taylor-Terlecka Nina 10
 Tazbir Janusz 39, 40, 44, 53
 Terlecki Tymon 10, 73, 77-80, 89-91
 Tomaszewski 173
 Topol Andrzej 160, 180
 Topolski Jerzy 19, 30
 Traugutt Romuald 21, 39, 41
 Trąmpczyński Wojciech 151
 Trocki Lew 59, 61, 68, 69, 209
 Trzeciakowski Lech 148, 180
 Trzynadłowski Jan 16, 33
 Tuchaczewski Michał 59, 60, 64-67, 69
 Tukidydes 29
 Tuwim Julian 38, 53
 Waclawczyk Wiesław 195, 200
 Wajda Andrzej 49
 Walczak Krzysztof 10
 Wałęsa Lech 41
 Wanatowicz Maria Wanda 103, 104, 111,
 128, 129
 Wasylewski Stanisław 89
 Waśkiewicz Andrzej 45, 53
 Wawrzynek Wojciech 161, 180
 Weinhol Karl 102
 Wesolek Elżbieta 202, 214, 215
 Weygand Maxime 209
 Weygand Maxime 66
 Widera 155
 Wielopolski Aleksander 40, 41
 Wieniawa-Długoszowski Bolesław 76
 Wierzyński Kazimierz 86
 Wilczek 167
 Wilska-Duszyńska Barbara 46, 53
 Wilson Thomas Woodrow 193, 209
 Winkler Henryk 173
 Wiśniewski 166, 173
 Witczak Józef 120
 Witos Wincenty 41
 Wittlin Józef 10, 85-87, 91

Władysław II Jagiełło 40
Wnuk-Lipińska Elżbieta 45, 53
Wojciech, św. 40
Wojdon Joanna 201, 206, 214, 215
Wojnar Irena 185, 200
Wojtikow Siergiej Sergiejewicz (Сергей Сергеевич Войтиков) 59, 60, 63, 69, 72
Wojtyła Karol 41
Wolff-Powęska Anna 99, 102
Wolny Konstanty 122, 123
Wolscy 174
Wolska Anna 174
Wolska Anna z Sozańskich 173
Wolska Joanna 174
Wolska Maryla z Młodnickich 174
Wolska Róża Maria 174
Wolski Kazimierz herbu Lubicz 174
Wolski Krzysztof 174
Wolski Ludwik 174
Wolski Marcin 174
Wolski Piotr 174
Wolski Waclaw 174
Wołoszyn Stefan 18, 33
Wrangel Piotr 61, 70
Wróblewska-Pawlak Krystyna 45, 53
Wybicki Józef 41
Wyka Kazimierz 25, 33
Wypiański Stanisław 48, 49
Wyszczelski Lech 63, 64, 72
Wyszyński Robert 43, 53
Wyszyński Stefan 41
Zabiegalka Anna 173
Zagura Jan 137
Zahradnik Jan 89, 92
Zając Bożena 195, 199
Załączny Jolanta 10, 25, 33
Zaluska Maria 17, 33
Zapolska Gabriela 10, 84-87
Zarzycka Zyta 169, 180
Zawisza Czarny 41
Zbierzchowski Henryk 74
Zdrojewski Eugeniusz 150, 180
Zenderowski Radosław 16, 33
Zieliński Władysław 102, 104, 109, 122, 129, 154, 178
Ziemke Earl. F. 59, 72
Zimnica-Kuzioła Emilia 49, 51, 53
Zinowiew Grigorij 69
Ziomek Maksymilian 113
Ziółkowska-Sobecka Marta 28, 33
Ziółkowski Marek 15, 33, 45
Zipper 82
Znaniński Florian 35, 39, 40, 53
Znatowicz-Szczepeńska Maria 174, 175
Żeligowski Lucjan 41, 61, 64, 72
Żeromski Stefan 48, 73, 208
Żnińska Janina 173
Żółkiewski Stanisław 41
Żuławski Juliusz 77, 92

Indeks nazw miejscowych

- Adamowice 159
Bałkany 189
Bańgów 156
Besarabia 71
Biała 110
Biała, powiat 106, 110
Białoruś 43, 60
Bielsko 110
Bielsko, powiat 119
Bielszowice 169
Biórków, majątek 174
Biskupice koło Olesna 142, 172
Błotnice 159
Bobrek 163, 172
Brama Morawska 112
Brześć 60, 62, 64
Brzeziny Śląskie 161, 163, 167
Brzozowice 163, 165, 172
Bug, rzeka 63, 64
Bytom 97, 147, 150-153, 158-160, 163, 168-174, 177
Bytom, powiat 11, 133, 152, 154, 156, 157, 160, 161, 163, 169, 171-175
Bytom, powiat (miejski) 152, 164, 176
Bytom, powiat (ziemski) 147, 152, 153, 156, 163, 164, 176
Centralny Okręg Przemysłowy 125
Chebzie (Morgenroth) 155, 163, 168, 172
Chełm, gubernia 97
Chicago 175
Chropaczów 161, 163, 172
Chruścina 134
Chrzanów 120
Chrzanów, powiat 106, 107, 119
Czechosłowacja 63
Czechy 126
Częstochowa 112, 132-135, 145, 149
Częstochowa, powiat 106
Dabrowa Miejska zob. Miejska Dabrowa
Dabrowa Wielka 163
Daleki Wschód 71
Dąbrowa 172
Dąbrowa Górnicza 149
Dęblin 64, 65
Dolny Śląsk 94
Dorohusk 62
Drohobycz 75
Dziedzice 133, 137, 145
Europa 11, 57, 205, 206, 209, 210
Europa Środkowa 68
Francja 174
Galicja 104
Galicja Wschodnia 62, 63, 66, 68, 69
Gdańsk 202, 212
Gliwice 158
Gliwice, powiat 133, 154, 169

- Godula 163
Gola 134, 135
Gorzów Śląski 135
Goszczyce, majątek 174
Górny Śląsk 10, 11, 98, 103, 104, 107, 110, 114, 115, 121, 125, 131-135, 138, 140-144, 147-151, 154, 158, 160-162, 167, 169, 175-177, 210
Grodno 62
Grunwald 41, 209
Hajduki 172
Jassy (Rumunia) 173
Kalisz 97
Kamień Śląski 155, 163
Kaniów 191
Karb 160, 161, 163, 172
Karpaty 62
Kaszuby 95
Katowice 106, 108, 109, 111-115, 117, 119, 120, 123, 126, 152, 158-160, 172, 173, 176
Katowice, powiat 160, 168
Kaukaz 61
Kazachstan 42
Kielce 132
Kielecczyzna 108
Kijów 60
Kiki 134
Kiszyniów 88
Kluczbork 138, 141, 143
Kluczbork, powiat 132, 133, 135, 138-143, 145
Kłodnica 169
Kostiuchnowka 191
Kozłe, powiat 133, 159
Krakowskie 108
Kraków 37, 78, 96, 104-120, 122-127, 145, 173, 174
Kraków, diecezja 104
Kraków, województwo 107, 111, 114
Kresy Wschodnie 10, 43, 58, 67
Kresy Zachodnie 11, 99
Kresy Zachodnie 115
Królewiec 174
Królewska Huta 176
Królewska Huta, powiat 160
Krym 61
Krzywopłoty 191
Limoges w Nowej Akwitanii 174
Lipiny 161, 172
Litwa 43
Lublin 65
Lubliniec, powiat 114, 133
Lwów 62, 63, 65, 66, 73, 78, 81-90, 114, 174
Lwów, województwo 111
Łabędy 169
Łagiewniki 163, 172
Łąki 159
Łowczówek 190
Łódź 149
Ługi 134
Łużyce 94
Magdeburg 77
Małopolska 107, 110, 111, 119, 158
Marmaros-Sziget 77
Miechowice 160, 161, 163, 171, 172
Miejska Dąbrowa 156, 163, 166, 170, 176
Morze Bałtyckie (Bałtyk) 37, 94
Moskwa 62, 65
Myślenice 202
Narew, rzeka 63
Niemcy 95, 126, 132, 160, 213
Nowy Bytom (Frydenshuta, niem. Friedenshütte, górn. Fryncita) 157, 161, 172

- Nowy Sącz 174
 Odessa 169
 Odra, rzeka 94
 Olesno 141
 Olesno, powiat 132, 133, 135, 136,
 138-143, 145
 Opole 157, 170
 Opole, powiat 133, 160, 172
 Opole, rejencja 126, 147-150, 152, 153,
 170, 171, 176, 177
 Orzech 158
 Orzegów 163, 172
 Oświęcim 152
 Oświęcim, powiat 119
 Paryż 132
 Peltew, rzeka 89
 Perepelniki pod Lwowem 174
 Piekary Śląskie 163, 171, 172
 Piekary Wielkie 172
 Pielgrzymowice 137
 Pobiedziska 202
 Pokucie 110
 Poznań 104, 114, 173
 Poznań, województwo 111
 Praszka 11, 131, 132, 134-141, 143, 145
 Proсна, rzeka 134, 135, 139, 142
 Prudnik, powiat 133
 Prusy 94, 95, 149
 Prypeć, rzeka 59, 64
 Przelajka 155
 Przystajń, powiat 135
 Pszczyna 137, 160
 Pszczyna, powiat 133, 137, 160
 Rabka 174
 Racibórz 112
 Racibórz, powiat 133, 137, 172
 Radłów 135
 Radły 134, 135
 Radzymin 67
 Rapallo 213
 Rokitna 191
 Rokitnica 161, 163
 Rosja (Rosja Sowiecka, Związek Radziecki)
 58, 62, 63, 66, 67, 69-71, 149, 187, 189,
 211, 213
 Rozbark 157, 161, 163, 171, 172
 Równe 60
 Rumunia 62, 63
 Ruszt (Rust) 77
 Rybnik 158
 Rybnik, powiat 133
 San, rzeka 65
 Siemianowice Śląskie 160, 176
 Sosnowiec 115, 132-134, 136, 137, 139, 141,
 145, 149
 Stanisławów 112
 Stanisławów, województwo 111
 Stany Zjednoczone Ameryki (USA) 175,
 188-191, 209, 211
 Starokrzepice 134, 135, 138, 142
 Strumień 139
 Strzelce Opolskie 159
 Strzelce Opolskie, powiat 133, 160, 169
 Sybir (Syberia) 21, 43, 77
 Syców (Polnisch-Wartenberg, później
 Gross Wartenberg) 94
 Szarlej 155, 156, 161, 163, 168-172
 Szczakowa 120
 Szombierki 156, 157, 161, 163-165
 Szumsk 169
 Szyszkowa 135
 Śląsk 95, 98, 103-115, 117-126, 139, 153
 Śląsk Cieszyński 103, 110, 114, 121
 Śląsk Opolski 160, 161

Śląsk, województwo 103-108, 110, 111, 113,
114, 120, 121, 123, 124, 126, 127
Świętochłowice 172
Tarnogóra, powiat 114, 133, 160
Tarnopol, województwo 111
Tarnowskie Góry 158, 160, 172
Tatry 37
Toruń 95
toszecko-gliwicki, powiat 160
Toszek 159
Trzebinia 120
Ukraina 44, 60, 61
Unia Europejska 187, 189
Uzbekistan 43, 44
Warszawa 37, 61, 63, 64, 66, 70, 74, 89, 90,
99, 100, 112, 114, 119, 121, 131, 137, 138,
140, 149, 151, 169, 202
Wąbrzeźno (Pomorze) 173
Westfalia 171
Węgry 63, 210
Wielka Brytania 62
Wielka Dąbrowa 161
Wielkopolska 149, 158
Wieluń 132
Wieluń, powiat 132
Wieprz, rzeka 64
Wilków, majątek 174
Wilno 93, 99, 100, 114
Wisła, rzeka 37, 64, 68, 69
Włochy 63
Wrocław 95, 115, 152, 155, 202
Wysokie Mazowieckie 202
Zabrze 158, 160, 202
Zabrze, powiat 133, 154, 160, 168
Zagłębie Dąbrowskie 117
Zagłębie Krakowskie 117
Zebrzydowice 139
Złoczów 174
Żywiec 120
Żywiec, powiat 119

Streszczenia w języku polskim i angielskim

Jolanta Załęczny

*Pamięć zbiorowa czynnikiem odrodzenia
i warunkiem bytu Niepodległej*

Pamięć była charakterystyczną cechą narodu. Żadna zbiorowość nie może istnieć bez przeszłości, bez korzeni, bez tego, co daje siłę do egzystowania. W odrodzonej Polsce tradycje patriotyczne pozwalały na scalanie społeczeństwa, budowanie świadomości narodowej i kształtowanie postaw obywatelskich. Świadomość przeszłości była podstawą budowania pamięci zbiorowej, która nie mogła się obejść bez wiedzy historycznej. Po roku 1918 trzeba było zmierzyć się z doświadczeniami z lat niewoli i zweryfikować rozumienie patriotyzmu. Trzeba było dostosować patriotyzm walki i patriotyzm pracy do nowych realiów. To wszystko miało istotny wpływ na kształtowanie się świadomości historycznej społeczeństwa odradzającej się Polski i znalazło odbicie w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia.

Słowa kluczowe: pamięć zbiorowa, patriotyzm, świadomość narodowa, II Rzeczpospolita

*Collective memory as a factor of rebirth
and the condition of independence*

Memory was a characteristic feature of the nation. No collective can exist without a past, without roots, without what gives strength to exist. In reborn Poland, patriotic traditions allowed for consolidation of society, building national awareness and shaping civic attitudes. Awareness of the past was the basis for building collective memory, which could not do without historical knowledge. After 1918, it was necessary to face the experience of years of slavery and verify the understanding of patriotism. It was necessary to adapt the patriotism of fight and the patriotism of work to new realities. All this had a significant impact on shaping the historical awareness of the society reviving Poland and was reflected in the education and upbringing of the young generation.

Keywords: collective memory, patriotism, national consciousness, Second Polish Republic

Anna Matuchniak-Mystkowska

Ojczyzna i naród. Elementarne pojęcia socjologii

Tekst omawia elementarne pojęcia socjologii: naród, ojczyzna, kultura narodowa, kanon kultury narodowej, walencja kulturowa, identyfikacja narodowa na podstawie dzieł klasyków polskiej socjologii: Floriana Znanięckiego, Stanisława Ossowskiego, Antoniny Kłoskowskiej, oraz badania empiryczne tych kwestii ukazujące złożoność rzeczywistości i sytuacji jednostkowych.

Naród to wielka grupa społeczna połączona wspólnotą pochodzenia, ziemi, kultury, mająca świadomość tej wspólnoty z przeszłości (historii), w związku z czym żądająca własnego państwa, dla ochrony swoich praw i interesów.

W naukach społecznych funkcjonują dwie koncepcje formowania narodów, tłumaczące też różnice w używaniu terminów odnoszących się do przynależności narodowej i obywatelstwa: kulturalistyczna, ukazująca drogę rozwoju od narodu o wspólnej kulturze do powstania państwa, oraz polityczna, uznająca powstanie państwa za początek narodu. W socjologii polskiej przeważa ta pierwsza orientacja, w socjologii zachodniej – ta druga. Wypada podkreślić, że obydwie koncepcje są prawdziwe i opisują dwa różne procesy / etapy formowania się narodu, występujące w rzeczywistości. Kształtowanie się narodu polskiego przebiegało obiema drogami: najpierw od państwa do narodu w okresie I Rzeczypospolitej (966–1795), a następnie od narodu do państwa w okresie zaborów (1795–1918). W dniu 11 listopada 2018 roku świętowaliśmy setną rocznicę odzyskania niepodległości przez państwo polskie.

Słowa kluczowe: naród, ojczyzna, kultura narodowa, kanon kultury narodowej, walencja kulturowa, identyfikacja narodowa.

Native country / homeland and nation. Basis notions of sociology

Text present basic sociological notions: nation, native country / homeland, national culture, canon of national culture, cultural valence, national identity, elaborated by famous Polish sociologists: Florian Znanięcki, Stanisław Ossowski, Antonina Kłoskowska, as well as empirical studies concerning these problems, showing complexity of social reality and personal situation.

Nation is a big social group link by common origin, territory, culture, having a consciousness of these links from the past (history), and demanding an own state to protect his laws and interests.

In social sciences exist two concept concerning beginning of nations, explaining differences between belonging to nation (nationality) or / and to a state (citizenship): cultural one shows development from a population link by culture arriving to create a state; and political one what insist that a state creates nation.

The first one dominate in Polish sociology, the second one – in western sciences. We should emphasize that both are true, describing different processes / steps in genesis of nation. In history of Poland we see both path: first from a state to a nation during the first period of independent country (966–1795), then from a nation to a state during foreign states occupation (1795–1918). The 11 th of November 2018 we celebrated the anniversary of 100 years of reconquering of independence by Polish Republic.

Keywords: nation, native country / homeland, national culture, canon of national culture, cultural valence, national identity

Zbigniew Bereszyński

Kresowe przedmurze Rzeczypospolitej i wojna polsko-sowiecka 1919–1921. Próba nowego spojrzenia na ówczesne wydarzenia z uwzględnieniem nieznanych wcześniej źródeł i opracowań wydanych w Rosji postkomunistycznej

W latach 1919–1921 obszar Kresów Wschodnich po raz kolejny w swojej historii odegrał niezwykle ważną strategicznie rolę przedmurza Rzeczypospolitej. Ówczesne kierownictwo państwa i armii na czele z Józefem Piłsudskim w znakomity sposób wykorzystowało strategiczne i operacyjne walory tego obszaru dla zażegnania niebezpieczeństw grożących odradzającej się Rzeczypospolitej. Literatura na ten temat jest niezmiernie bogata, a mimo to nie można powiedzieć, aby temat ten został całkowicie wyczerpany. Sporo nowego światła na ówczesne wydarzenia rzucają w szczególności publikacje ukazujące się w Rosji po upadku systemu komunistycznego: nieznane lub trudno dostępne wcześniej materiały źródłowe oraz opracowania tamtejszych historyków, uwolnionych od ograniczeń polityczno-ideologicznych.

Słowa kluczowe: Kresy Wschodnie, Lwów, przedmurze, wojna polsko-sowiecka, bitwa warszawska, Józef Piłsudski, 1920 rok

Eastern Borderlands as the bulwark of the Commonwealth and the Polish-Soviet war of 1919–1921. An attempt to take a new look at the events of that time, taking in regard previously unknown sources and studies published in post-communist Russia

In the years 1918–1921 the area of the Eastern Borderlands of Poland once again in its history played an extremely strategic role as the bulwark of the Commonwealth. The then leadership of the state and the army, headed by Józef Piłsudski, made an excellent use of the strategic and operational values of this area to cope with the dangers threatening the reviving Republic.

A particularly beautiful and eloquent example of this were the victories of 1920 in the war with Soviet Russia. The literature on this subject is extremely rich, and yet it cannot be said that the subject has been completely exhausted. A lot of new light on the events of that time is especially shed by publications appearing in Russia after the collapse of the communist system: unknown or hardly available source materials and studies by local historians, freed from political and ideological restrictions. The content of these publications can significantly complement and enrich our knowledge about the Polish-Soviet war of 1919–1920, with particular emphasis on the objective and subjective premises of the Polish victories of 1920. We can find there, among others, very interesting information on the decision-making mechanisms in the Soviet command, as well as on the participation of Russians in the hostilities of that time on the Polish side.

Keywords: Eastern Borderlands, bulwark of the Commonwealth, Polish-Soviet war, 1920, Russian historiography

Nina Taylor-Terlecka

Niepodległość na lwowskim partykularzu.

Widoki uliczne – impresje – nastroje

Dla Lwowa niepodległość odzyskana w listopadzie 1918 roku zaczyna się od szeregu tragicznych wydarzeń: inwazja ukraińska (1 września) i 3-tygodniowe walki; gdy po „wyzwoleniu” (22 listopada) Lwowian ogarnęła krótkotrwała euforia, pogrom szalał w dzielnicy żydowskiej; niebawem nowe natarcie ze wschodu i kilkumiesięczne oblężenie miasta.

Oparty na chronologii wydarzeń opisanych we wczesnej prasie, referat ma na celu wskrzeszenie aury tego okresu na podstawie tekstów (relacji, wspomnień, listów, rozważań i opinii) wiarygodnych świadków naocznych, a także obserwatorów spoza Lwowa. Wypowiadają się po kolei: Tymon Terlecki; Czesław Mączyński i Artur Lilien; Józef Wittlin i Gabriela Zapolska; Alfred Döblin i Joseph Roth. Życie kulturalne we Lwowie po 1920 roku oceniają Jan Zahradnik i Terlecki. **Słowa kluczowe:** Lwów 1918–1920; Niepodległość; wojna polsko-ukraińska o Lwów; pogrom lwowski; pisarze polscy o Lwowie; Tożsamość i przynależność kulturalna Lwowa; Joseph Roth we Lwowie; Alfred Döblin we Lwowie; Artur Lilien; Czesław Mączyński; Tymon Terlecki; Józef Wittlin; Jan Zahradnik; Gabriela Zapolska. Życie kulturalne we Lwowie po 1920 roku.

Poland's Independence 1918 – as seen from Lwów

Poland's newly-won independence in November 1918 gave the citizens of Lwów little cause to rejoice: the Ukrainian invasion (1 XI) triggered three

weeks of bitter fighting; while “liberation” (22 XI) was celebrated in an outburst of wild euphoria, a pogrom raged in the Jewish district, and two days later the Ukrainians resumed armed action, culminating in a siege that lasted until Easter 1919.

Using contemporaneous press reports as a chronological frame, the paper presents vignettes of urban life, focusing on impressions, attitudes and judgements based on the texts of eye-witnesses. It draws on a military account (Czesław Mączyński), private letters (Gabriela Zapolska), autobiography (Artur Lilien), personal reminiscences (Tymon Terlecki, Józef Wittlin), travelogue (Alfred Döblin) and reportage (Joseph Roth). In the aftermath of Polish Independence Lwów ultimately found its political and cultural status considerably diminished (Jan Zahradnik, Terlecki).

Keywords: Polish Independence in Lwów/Lviv/Lemberg; Polish-Ukrainian war over Lwów; Jews in Lwów; Lwów pogrom; Cultural identity; Polish writers in Lwów; Cultural life in Lwów after 1920 Joseph Roth in Lwów; Alfred Döblin in Lwów. Artur Lilien; Czesław Mączyński; Tymon Terlecki; Józef Wittlin; Jan Zahradnik; Gabriela Zapolska.

Krzysztof Walczak

*Alfons Parczewski i jego wkład w kształtowanie granic
niepodległej Polski*

W rozdziale przypomniano sylwetkę wybitnego prawnika, działacza politycznego i społecznego Alfonsa Parczewskiego, przez dziesiątki lat w czasach zaborów dokumentującego prawo Polaków do ziem przez siebie zajmowanych. Jego działania, zawarte w licznych pracach Parczewskiego, poświęconych obszarom zamieszkanym przez ludność polską, stały się materiałem pomocnym w zabiegach polskich polityków ustalających, w drodze rozmów dyplomatycznych, granice odrodzonego kraju.

Słowa kluczowe: Alfons Parczewski, odzyskanie niepodległości

*Alfons Parczewski and his Contribution in shaping the Borders of
independent Poland*

The purpose of the article is to mention the personage of the outstanding lawyer, political and social activist, Alfons Parczewski, who, at the time of the partitions, was documenting for decades the right of Poles to the land they inhabited. His actions, described in Parczewski's numerous works devoted to regions inhabited by the Polish population, were of great help to Polish politicians to determine, thanks to diplomatic talks, the borders of the revived country.

Keywords: Alfons Parczewski, Polish independence

Maciej Droń

Miasto graniczne – miasto kresowe. Wokół sporu krakowskiej i śląskiej sanacji o miejsce Krakowa i Katowic na mapie II Rzeczypospolitej

Przedstawiony w rozdziale zarys postaw i poglądów krakowskiej sanacji wobec województwa śląskiego jest przyczynkiem do szerokiego zagadnienia stosunku społeczeństwa polskiego II Rzeczypospolitej do Górnego Śląska. W Krakowie Górny Śląsk postrzegany był zarówno jako wielka retorta produkująca dobra materialne, umożliwiające realizację marzeń o Polsce „mocarstwowej”, jak i ziemia, która, pomimo wielowiekowej nieobecności w granicach Polski, zachowała polską mowę i obyczaj. Równie ważne było uznanie dla postawy patriotycznej Ślązaków, w najbliższej przeszłości zmanifestowanej powstaniem śląskimi. Fascynacja ta niestety nie szła w parze ze znajomością specyfiki autonomicznego województwa śląskiego. Dyskontując swoją pozycję naukową i kulturalną, Kraków próbował ustawić się wobec Śląska na stanowisku starszeństwa cywilizacyjnego, pragnąc autorytatywnie decydować o kierunku jego rozwoju. Stało to w całkowitej sprzeczności z polityką sanacji śląskiej, pragnącej stworzenia z regionalnej kultury śląskiej równoprawnego komponentu kultury narodowej. Apogeum tłących się od 1926 roku animozji, słabo maskowanych oficjalną kurtuazją i ograniczanych wyłącznie obowiązkową wewnątrzobozową jednomyślnością, stało się wystąpienie Krakowa (inspirowane przez krakowskie sfery gospodarcze) na początku lat trzydziestych, kiedy ustami największych autorytetów naukowych zażądano likwidacji województwa śląskiego i przyłączenia go do województwa krakowskiego. Kraków miał stać się stolicą obejmujących Górny Śląsk „kresów południowo-zachodnich”, co w jakimś stopniu złagodzić miało bynajmniej nieskrywaną galicyjską traumę, spowodowaną degradacją z odgrywanej w czasach niewoli pozycji „polskiego Piemontu” do rangi jednego z szesnastu miast wojewódzkich.

Słowa kluczowe: sanacja śląska, Górny Śląsk w optyce krakowskiej

Border city – the city at the edge. Around the dispute of Kraków and Silesian Sanation about the position of Kraków and Katowice on the map of the 2nd Polish Republic

The outline of attitudes and views of Kraków Sanation towards the Silesian Voivodeship presented in the chapter is a contribution to the broad subject of the attitude of the Polish society of the 2nd Polish Republic to Upper Silesia. In Kraków, Upper Silesia was perceived both as a huge retort producing material goods allowing for the realization of dreams of making Poland a real power and as a land which, despite its many centuries' absence within the borders of the

Republic, still retained Polish language and customs. The appreciation for the Silesians' patriotic attitude, which manifested in the Silesian Uprisings in the recent past, was just as important. However, this fascination did not go hand in hand with the knowledge of the specificity of the autonomous Silesian Voivodeship.

Relying on its scientific and cultural position, Kraków attempted to claim civilizational seniority over Silesia, desiring to take authoritative decisions on the direction of its development. This was in total contradiction with the policy of the Silesian Sanation, who wanted the regional Silesian culture to become an equally valid component of the national culture. The climax of the animosities, which had smouldered since 1926, only poorly veiled by official courtesies and curtailed by the compulsory unanimity inside the camp, was the request of Kraków (inspired by the Kraków economic milieu), voiced by the greatest scientific authorities in the early 1930s, that the Silesian Voivodeship should be dissolved and incorporated into the Kraków Voivodeship. Kraków was to become the capital of the "South-Western Borderland" including Upper Silesia. This was meant to alleviate the ill-concealed Galician trauma caused by the degradation from the position of the "Polish Piemonte", which it had occupied during the times of captivity, to the rank of one of sixteen voivodeship cities.

Keywords: Silesian Sanation, Upper Silesia from Kraków perspective

Przemysław Jagieła

Działalność Związku Przyjaciół Górnego Śląska na przykładzie ekspozytury związku w Praszce (1920–1921)

Związek Przyjaciół Górnego Śląska powstał po II powstaniu śląskim. Do jego obowiązków należało zaopatrywanie polskiej organizacji konspiracyjnej na Górnym Śląsku w broń i amunicję, tworzenie zaplecza aprowizacyjnego i sanitarnego, po polskiej stronie granicy, dla polskiego podziemia na Górnym Śląsku na potrzeby przyszłego, ewentualnego konfliktu zbrojnego z Niemcami. Istotną rolę w działalności Związku Przyjaciół odegrała praca wywiadowcza, będąca źródłem cennych informacji o sytuacji w powiatach górnośląskich. Związek Przyjaciół ściśle współpracował z Centralą Wychowania Fizycznego, następnie po jej likwidacji został wchłonięty przez Dowództwo Obrony Plebiscytu. Siedzibą Naczelnej Ekspozytury Związku Przyjaciół był Sosnowiec, potem Częstochowa. Organizacja miała swoje ekspozytury, rozmieszczone nad granicą polsko-górnośląską w: Sosnowcu, Częstochowie, Dziedzicach i Praszce. Pierwszym szefem Naczelnej Ekspozytury Związku Przyjaciół został kpt. Władysław Medyński, zastąpił go w styczniu 1921 roku kpt. Zdzisław Orłowski. Ekspozyturą Związku

Przyjaciół w Praszce szefował Jan Hupa. Organizacja ta odegrała dużą rolę w czasie III powstania oraz po nim. Została zlikwidowana w październiku 1921 roku.

Słowa kluczowe: Związek Przyjaciół Górnego Śląska, powstania śląskie, Władysław Medyński, Zdzisław Orłowski, Jan Hupa

The activity of Związek Przyjaciół Górnego Śląska (Association of Friends of Upper Silesia) as illustrated by the Praszka branch of the Association (1920–1921)

Związek Przyjaciół Górnego Śląska (Association of Friends of Upper Silesia) was formed after the Second Silesian Uprising. Its duties included the supply of ammunition and weapons to the Polish conspiratorial organization in Upper Silesia, as well as organizing food and medication provision for the Polish Underground in Upper Silesia on the Polish side of the border, in preparation for the possible future armed conflict with the Germans. Intelligence played an important role in the activity of the Association, which procured valuable information on the situation in Upper Silesian poviats. Związek Przyjaciół cooperated closely with Centrala Wychowania Fizycznego (Central Office for Physical Education). Following its dissolution, it was absorbed by Dowództwo Obrony Plebiscytu (Command of the Protection of the Plebiscite). Sosnowiec was the main seat of Naczelna Ekspozytura Związku Przyjaciół (Main Branch of the Association of Friends). Later, it was Częstochowa. The organization had its branches located near the border between Poland and Upper Silesia in: Sosnowiec, Częstochowa, Dziedzice and Praszka. Captain Władysław Medyński became the first head of Naczelna Ekspozytura Związku Przyjaciół. He was replaced by Captain Zdzisław Orłowski in January 1921. Jan Hupa was in charge of the branch of the Association located in Praszka. The organization played an important role during the Third Uprising and following it. It was dissolved in 1921.

Keywords: Związek Przyjaciół Górnego Śląska, Silesian Uprisings, Władysław Medyński, Zdzisław Orłowski, Jan Hupa

Joanna Lusek

Spór o polską szkołę na Górnym Śląsku (1919–1921).

Na przykładzie powiatu bytomskiego

Zmiany o charakterze administracyjnym, jakie dokonały się w Niemczech po rewolucji listopadowej 1918 roku, w związku ze zmianą ustroju politycznego, nie pozostały bez wpływu na reorganizację systemu oświaty, z uwzględnieniem roszczeń ludności polskiej. Sytuację komplikowała napięta

sytuacja polityczna i społeczna, związana z przygotowaniami do plebiscytu na Górnym Śląsku, a w związku z tym szerzeniem się postaw antagonistycznych i wzmożeniem działalności agitacyjnej, również w placówkach oświatowych. Pierwsze regulacje prawne ze strony władz niemieckich, w zakresie tworzenia doraźnych rozwiązań edukacyjnych, miały głównie podtekst zachowawczy. Szczególnie problematyczna była, trudna do rozwiązania w trybie natychmiastowym, kwestia zaprowadzenia zorganizowanych form nauczania języka polskiego na Górnym Śląsku, w tym również w powiecie bytomskim. Brakowało utrakwistycznych nauczycieli, zajęcia często odbywały się po godzinach przewidzianych planem nauczania.

Odpowiednie rozporządzenia w tej sprawie wydano w listopadzie i grudniu 1918 roku. Prawa i obowiązki mniejszości polskiej, zamieszkującej na terenie rejencji opolskiej, regulowała częściowo Konstytucja Rzeszy Niemieckiej z sierpnia 1919 roku. Artykuł 113 odnosił się do prawa posługiwania się językiem ojczystym, w tym również jego nauczania. Nie doczekał się jednak ustawy wykonawczej. Kwestii szkolnictwa mniejszościowego nie omawiała również Konstytucja Pruska z listopada 1920 roku. W artykule 73 odnotowano, że sejmiki prowincjalne zyskać miały prawo dopuszczania posługiwania się w szkołach językiem innym niż niemiecki. W kolejnych latach próby blokowania i ograniczania możliwości nauki języka polskiego w szkołach skutkowały licznymi skargami oraz strajkami szkolnymi.

Słowa kluczowe: Górny Śląsk, Bytom, nauczanie języka polskiego, strajki szkolne
Contention over Polish school in Upper Silesia (1919–1921)
as illustrated by Bytom powiat

Administrative changes which took place in Germany following the November Revolution of 1918, due to the political system transformation, were not without effect on the reorganization of the system of education. This pertained also the claims of the Polish population. The situation was further complicated by the tense political and social situation connected with the preparation for the plebiscite in Upper Silesia, and the resulting antagonistic attitudes and increasingly more prevalent canvassing taking place also in educational facilities. The first legal regulations on the part of the German authorities with respect to the impromptu educational solutions were mainly reactionary. The issue of the introduction of organized forms of teaching Polish in Upper Silesia, including the Bytom powiat, was particularly problematic and hard to solve with immediate effect. There were no bilingual teachers and classes frequently took place after the curricular hours.

Appropriate regulations in this matter were issued in November and December of 1918. The rights and obligations of the Polish minority resident in the Opole district were partially regulated by the Constitution of the German Reich of August 1919. Article 113 stipulated their right to use the mother tongue, including its tuition. However, it never saw the implementing legal act. Neither did the Prussian constitution of November 1920 address the issue of minority education. In Article 73, it was noted that provincial assemblies were to gain the right to permit the use of languages other than German in schools. In subsequent years, attempts at blocking and limiting the possibility of teaching Polish at schools resulted in numerous complaints and school strikes.

Keywords: Upper Silesia, Bytom, teaching Polish, school strikes

Marta Milewska

Wolność i niepodległość 1918 roku jako element edukacji historycznej

Wśród treści nauczania, które realizowane są w polskich szkołach w związku z reformą oświaty w edukacji historycznej, zostały uwzględnione także zagadnienia dotyczące I wojny światowej oraz okoliczności odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku. W artykule przedstawiona jest dokładna analiza treści dotyczących dążeń niepodległościowych Polaków realizowanych przez uczniów zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej, a także ich porównanie i wnioski. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na fakt, że edukacja historyczna opiera się na trzech filarach: wiedzy, umiejętnościach i postawach. Wiedzę przedstawiono opierając się na treściach nauczania wynikających z podstaw programowych, wskazano również umiejętności, jakie rozwijane są w związku z omawianymi zagadnieniami oraz wymieniono postawy, które można kształtować dzięki poznawanim wydarzeniom historycznym. Treści nauczania dotyczące odzyskania przez Polskę niepodległości zostały przedstawione na tle celów edukacji historycznej. W tekście uwzględniono także metody nauczania w pracy z uczniami w zakresie wychowania patriotycznego i kompetencji obywatelskich.

Słowa kluczowe: edukacji historyczna, treści nauczania, podstawa programowa, metody nauczania, patriotyzm

Freedom and independence of 1918 as an element of historical education

Among the content of teaching which is carried out in Polish schools in connection with the reform of education in historical education, there were also issues related to World War I and the circumstances of Poland regaining independence in 1918. The article presents a thorough analysis of the content

of Poles' aspirations for independence, implemented by students in both primary and secondary school, as well as their comparison and conclusions. The purpose of the article is to draw attention to the fact that historical education is based on three pillars: knowledge, skills and attitudes. Knowledge is presented on the basis of the teaching content resulting from the core curriculum, also indicates the skills that are developed in relation to the discussed issues and listed attitudes that can be shaped by learning historical events. The content of teaching about the retrieving independence was presented against the background of historical education goals. The text also includes teaching methods for working with students in the field of patriotic education and civic competence. **Keywords:** historical education, teaching content, core curriculum, teaching methods, patriotism

Maciej Fic

Odrodzona Niepodległa w zewnętrznej formule egzaminacyjnej z historii

Tekst poświęcony został początkom II Rzeczypospolitej Polskiej, przedstawionym w obowiązującej w Polsce zewnętrznej formule egzaminacyjnej. Analizie poddano tytułową tematykę obecną w projekcie „NOWA matura”; w formule matury z historii 2002 roku oraz w formule egzaminu zewnętrznego po 2005 roku. Celami, które przyświecały autorowi tekstu, były: ukazanie procesu ewolucji formuły egzaminacyjnej; analiza charakteru proponowanych zadań i ocena jakości przedłożonych propozycji, badanych wiedzy/umiejętności oraz sposobu ukazywania tematyki niepodległościowej w zewnętrznej formule egzaminacyjnej.

Słowa kluczowe: „NOWA matura”, formuła egzaminacyjna, tematyki niepodległościowej w zewnętrznej formule egzaminacyjnej

Revived independent Poland in the external formula of the history exam

The text is about the beginnings of the Second Polish Republic, presented in the Polish external exam formula. Analysis went through the title topics, which have been introduced in „NOWA matura” project, as well as in the history exam formula in 2002 and the external exam formula since 2005. The author aimed to expose the evolution of the exam formula, analyse the types of tasks and evaluate the proposals, knowledge/capacity and the approach of the subject of independence in the formula of external exams.

Keywords: „NOWA matura”, exam formula, subject of independence in the formula of external exams

