




MAREK BIAŁOKUR*

 <https://orcid.org/0000-0002-8475-033X>

POLITYCZNE UWARUNKOWANIA
POWROTU POLSKI NAD BAŁTYK W LATACH 1918–1920
W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA HISTORII
CASUS KRAJOWYCH OPRACOWAŃ DLA SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH
I PONADPODSTAWOWYCH MINIONEGO TRZYDZIESTOLECIA


Abstract

Political Circumstances of Poland's Return to the Baltic Sea in 1918–1920
in History Textbooks: The Case of Polish Textbooks for Secondary Schools
of the Past Thirty Years

The year 2020 saw the centenary of the return of Pomerania to Poland, which regained access to the Baltic Sea. This event, along with many other issues connected with the establishment of the Polish state after the First World War, has been the subject of historians' research for years. This also applies to history educators who analyse the contents of school textbooks. The author of this article, which is consistent with this research trend, decided to analyse dozens of the most popular textbooks for teaching history in secondary schools used by Polish pupils over the past 30 years, i.e. in the period from 1990 to 2020. The article primarily uses the philological and comparative methods. The undertaken analysis helped to distinguish from the school textbooks three main threads concerning Poland's return to the Baltic Sea, namely the speech by the President of the United States Thomas Woodrow Wilson of 8 January 1918, the resolutions of the Paris Peace Conference of 1919 and Poland's Wedding to the Sea of February 1920. As a result, it has been shown that these issues have an adequate place in textbooks, as far as it was required by curricula for teaching history in the 1990s, as well as the later reformed curricula created during the first two decades of the present century. This results from the fact that practically all analysed textbooks provide basic facts concerning the circumstances of the retaking of part of Pomerania by the Republic of Poland after the end of the First World War, which are presented with a short commentary and sometimes with additional content for learning, and with particular consideration of international conditions of this process. What should be noted in the analysed textbooks is that they are free of ideological influences, which had been visible in Polish history textbooks before 1990.

Keywords: Second Polish Republic; Pomerania; Paris Peace Conference; Poland's Wedding to the Sea; Józef Haller; history education; school textbooks

* Instytut Historii, Uniwersytet Opolski

 mbialokur@uni.opole.pl

Nadesłany 20.10.2020; Nadesłany po poprawkach 1.04.2021; Zaakceptowany 7.04.2021

Wydarzenia związane z powrotem Polski nad Bałtyk w latach 1919–1920 w porównaniu do innych wydarzeń, jak choćby powstania wielkopolskiego, powstań śląskich czy wojny polsko-bolszewickiej, są stosunkowo „słabo widoczne w publikacjach naukowych”. Taką opinię na początku 2019 r. wyraził Andrzej Chwalba, który w całości poświęcił wydarzeniom tego roku w dziejach Polski jedną ze swoich ostatnich publikacji¹. W uzasadnieniu podkreślił, że przykładowo rok 1919, poza specjalistami, nikomu z niczym nadzwyczajnym się nie kojarzy. Ponadto nie zaistniał on w pamięci i świadomości Polaków i zdecydowanie przegrał w tej swoistej rywalizacji z kolejnymi ważnymi cezurami: rokiem 1920, 1926, 1930 czy 1939. W prezentowanym tu artykule podjęta została więc próba sprawdzenia, czy podobną opinię można sformułować po lekturze kilkudziesięciu szkolnych podręczników do historii, z których polska młodzież korzystała po 1990 r. w kontekście „powrotu Polski nad Bałtyk” w latach 1919–1920. Pisząc o tym wydarzeniu, mam na myśli przede wszystkim publiczne postawienie sprawy przyznania odradzającej się Polsce dostępu do morza przez prezydenta USA Thomasa Woodrowa Wilsona w 1918 r., decyzji, które zapadły na forum paryskiej konferencji pokojowej w 1919 r., oraz symbolicznego aktu zaślubin Polski z morzem, do którego doszło w 1920 r. w Pucku. W tym celu analizie poddano 26 opracowań szkolnych, z których w podanym okresie korzystała największa liczba polskich uczniów w szkołach ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych. Były to jednak podręczniki szkolne, które znalazły uznanie w oczach nauczycieli historii, gdyż to od ich decyzji zależało, z jakich opracowań korzystali uczniowie. Warto podkreślić ten fakt, gdyż poza pierwszym kilkuletnim okresem po roku 1989, gdy konkurencja na rynku szkolnych podręczników do nauczania historii była jeszcze stosunkowo niewielka, w kolejnych latach, w szczególności od przełomu XX i XXI w., w rywalizacji o względy nauczycieli i uczniów uczestniczyło już kilkanaście wydawnictw edukacyjnych. Należy także zaznaczyć, że przygotowane na ich zamówienie przez historyków oraz zespoły redaktorów i grafików opracowania, obok narracji podręcznikowej, wyróżniają się wysoką jakością zamieszczonym na ich kartach materiałów ikonograficznych i stale rosnącym poziomem innych elementów obudowy dydaktycznej.

SZKOLNY PODRĘCZNIK HISTORII

Biorąc to wszystko pod uwagę, należy przejść do analizy tytułowej problematyki, poprzedzonej syntetycznym przypomnieniem najważniejszych kwestii

¹ Andrzej CHWALBA, 1919. *Pierwszy rok wolności*, Wołowiec 2019, s. 8. Tempo pracy Andrzeja Chwalby jest tak szybkie, że w 2020 r. zdążył już opublikować kolejną pozycję zwartą, tym razem poświęconą konfliktowi z bolszewicką Rosją. Zob. idem, *Przebrane zwycięstwo. Wojna polsko-bolszewicka 1918–1920*, Wołowiec 2020.

dotyczących analizowanego materiału źródłowego, jakim są szkolne podręczniki do nauczania historii. Badania prowadzone w wielu europejskich krajach jednoznacznie pokazują, że klasyczne, papierowe podręczniki historii wciąż stanowią podstawowe źródło uczniowskiej wiedzy o przeszłości². Dzieje się tak mimo systematycznie zwiększających się możliwości korzystania przez uczniów z pozaszkolnych źródeł informacji, wśród których w ostatnich dwóch dekadach szczególne miejsce zajmuje internet. Należy jednak pamiętać o tym, że w natłoku informacji dostarczanych uczniom przez media elektroniczne to właśnie podręcznik, z uporządkowaną i zweryfikowaną wiedzą, stanowi niezmiennie najważniejszy punkt odniesienia. Nie bez znaczenia pozostaje w tym kontekście to, że konstrukcja współczesnych podręczników, zawierających obok tekstu autorskiego, tekstów uzupełniających, ikonografii historycznej i środków kartograficznych szereg nowinek technicznych, w tym płyty z materiałami multimedialnymi, odsyłacze do stron internetowych, a przede wszystkim rozbudowane bloki problemowe oparte na licznych pytaniach i zagadnieniach do przedyskutowania, czyni z nich system środków dydaktycznych, który niewiele ma wspólnego ze swoim pierwowzorem³. W parze z tymi zmianami dokonano się, jak podkreślił już na początku XXI w. Alojzy Zielecki, „[...] przeniesienie akcentów dydaktycznych z gotowych szkolnych narracji historycznych – najczęściej podręcznikowych – na tworzenie narracji historycznych przez uczniów na podstawie dobranych źródeł i opracowań”⁴. W ten sposób uczeń nabiera umiejętności wydobywania ze źródeł podstawowych informacji, oddzielania od nich interpretacji i perswazji oraz przyjmowania z opracowań faktów i struktur narracyjnych.

Podręcznik uznaje się za najstarszy wykorzystywany w edukacji historycznej środek dydaktyczny. Pierwowzorem współczesnych podręczników były uczniowskie notatki, w których utrwalane były treści przekazywane przez nauczycieli. Zadaniem pedagogów było przygotowanie przed zajęciami wypisów z dzieł historycznych i filozoficznych, które następnie dyktowali podczas zajęć. Niektóre z tych nauczycielskich notatek trafiały bezpośrednio do uczniów. Taka forma pracy pojawiła się już w starożytności, a na dobre utrwaliła się w średniowieczu. Dzięki wynalazieniu ruchomej czcionki drukowano

² Maria BIENIEK, *Podręcznik szkolny historii*, [in:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. Jerzy MATERNICKI, Warszawa 2004, s. 266; eadem, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2009, s. 72; Ewa CHORAŹY, Danuta KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA, Stanisław ROSZAK, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 162.

³ Szerzej na temat koncepcji podręcznika obudowanego zob. Józef SKRZYPCZAK, *Konstrukowanie i ocena podręczników*, Poznań–Radom 1996, s. 251–260.

⁴ Alojzy ZIELECKI, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 83.

pierwsze książki, których celem była pomoc w przyswajaniu przez uczniów informacji z historii. Z uwagi na to, że wiadomości te uczniowie musieli często odczytywać, trzymali książki w zasięgu ręki (pod ręką), stąd też wzięła się stosowana do dziś nazwa „podręcznik”⁵.

Na polskim gruncie podręczniki pojawiły się na początku epoki nowożytnej. Ich rolę w drugiej połowie XVIII w. znacząco podniosła Komisja Edukacji Narodowej⁶. Aktualny kształt podręczników szkolnych ma jednak stosunkowo krótką historię. Decyduje o tym to, że pierwsze opracowania tego typu zawierały tylko tekst autorski, przez co nie były zaopatrzone w mapki, ilustracje, tabele czy zestawy specjalnych ćwiczeń dla uczniów. Taki stan utrzymywał się przez długie lata, co było nie tylko uwarunkowane technicznymi ograniczeniami, lecz także programem, który np. w Drugiej Rzeczypospolitej był przeładowany encyklopedycznymi szczegółami, a aktywność w trakcie lekcji – jak zaznaczył Zbigniew Osiński – „pozostawiono po stronie nauczyciela”⁷, co nie pozostawało bez wpływu na narracyjny charakter podręczników. Pod koniec XX w. podręczniki przeszły rewolucję, która uatrakcyjniła ich szatę graficzną oraz wymusiła wprowadzenie zadań, nad którymi uczniowie bardzo często musieli pracować samodzielnie. Była to istotna zmiana spowodowana potrzebą poprawy efektów kształcenia nastawionych na wyrabianie i doskonalenie umiejętności, a nie tylko przyswajanie wiedzy⁸. Nad merytorycznym poziomem podręczników kontrolę sprawuje grupa ekspertów powołanych przez resort edukacji.

Dla wielu uczniów podręcznik jest niestety jedyną książką historyczną, z jaką zetkną się oni nie tylko w trakcie kilku lat szkolnej edukacji, lecz także całego życia. Dlatego tak ważne jest, aby publikacje przeznaczone dla uczniów były poprawne nie tylko od strony merytorycznej i edytorskiej, lecz także aby odpowiadały wymogom współczesnej dydaktyki. Gorąco wspierając wszelkiego rodzaju postulaty pojawiające się w środowisku, których celem jest wskazanie optymalnych rozwiązań w zakresie pisarstwa podręcznikowego, warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jedną z ostatnich propozycji zgłoszonych w tym zakresie przez Grzegorza Chomickiego, która w znacznym stopniu podsumowuje wieloletnie prace Komisji Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny

⁵ Ibid., s. 298.

⁶ Maria BIENIEK, *Obudowa dydaktyczna polskich podręczników historii 1795–1914*, Olsztyn 2001, s. 32–43; Jerzy MATERNICKI, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974, s. 28.

⁷ Zbigniew OSIŃSKI, *Edukacja historyczna w Drugiej i Trzeciej Rzeczypospolitej – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej*, [in:] *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej. Oświata – religia – kultura i społeczeństwo. Próba bilansu*, red. Maciej FIC, Lech KRZYŻANOWSKI, Miłosz SKRZYPEK, Katowice 2010, s. 25.

⁸ M. BIENIEK, *Dydaktyka historii*, s. 73, 83–85.

Podręczników Szkolnych⁹. Wśród postulatów, które powinny przyświecać twórczości podręcznikowej, wskazał on m.in. dążenie do maksymalnego udoskonalania merytorycznego ksiązek szkolnych, tak aby uzyskać „perfekcyjną bezbłędność”, właściwą selekcję materiału, opartą na głębokiej refleksji nad poszczególnymi treściami i ich wzajemnymi związkami, komunikatywność przekazu we wszystkich aspektach, ze szczególnym akcentem położonym na terminologię i stylistykę, wreszcie tworzenie podręczników konstrukcyjnie przejrzystych, w których w spójny sposób powiązane będą użyte w nich środki tekstowe i pozatekstowe. Konkludując, zaapelował o świadome budowanie systemu precyzyjnie zdefiniowanych wyobrażeń i pojęć historycznych¹⁰. Podpisując się pod tymi postulatami, warto przypomnieć, że korzystanie z podręcznika w szkole stwarza nauczycielowi historii wiele okazji do dzielenia się z młodzieżą zarówno informacjami merytorycznymi, jak i własnym modelem pracy umysłowej.

Odnosząc się już bezpośrednio do zasadniczej części analizy, przypomnijmy, że na jej potrzeby wybrano 26 podręczników, które można podzielić na cztery grupy. Pierwszą z nich stanowią te wydane i wykorzystywane w ostatniej dekadzie XX w. w szkołach ponadpodstawowych¹¹. W drugiej znalazły się opracowania, które przygotowano na potrzeby zreformowanych pod koniec ubiegłego wieku szkół ponadpodstawowych, wówczas już ponadgimnazjalnych, wydanych w latach 2002–2009 i wykorzystywanych w liceach do końca roku szkolnego 2013/2014 oraz technikach do 2014/2015¹². Trzecia grupa

⁹ W latach 2002–2018 r. ukazało się 16 tomów Prac Komisji PAU zawierających *Opinie Edukacyjne* dotyczące podręczników z różnych przedmiotów, w tym kilkadziesiąt dotyczących podręczników do historii. Zob. <http://pau.krakow.pl/index.php/pl/wydawnictwo/strony-czasopism/opinie-edukacyjne-pau-prace-komisji-pau-do-oceny-podrecznikow-szkolnych/numery-archiwalne> [dostęp z 1 IV 2021 r.].

¹⁰ Grzegorz CHOMICKI, *Śpieszmy się... pisać podręczniki – tak szybko odchodzą*, [in:] *Reformowanie edukacji historycznej*, red. Joanna ORZEŁ, Stanisław ROSZAK, Małgorzata STRZELECKA, Agnieszka WIECZOREK (Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, t. 12), Toruń 2018, s. 77–78.

¹¹ Witold PRONOBIS, *Polska i świat w XX wieku*, Warszawa 1990; Andrzej PANKOWICZ, *Historia 3. Polska i świat 1815–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1996; Stanisław SIERPOWSKI, *Historia najnowsza (1918–1997). Podręcznik dla szkoły średniej*, Warszawa 1997; Grażyna SZELĄGOWSKA, *Dzieje nowożytne i najnowsze 1870–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1997; Andrzej GARLICKI, *Historia 1815–1939. Polska i świat. Podręcznik dla III klas liceów ogólnokształcących*, Warszawa 1998; Anna RADZIWIŁŁ, Wojciech ROSZKOWSKI, *Historia 1871–1939. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa 2000. Część z wymienionych podręczników miała kilka wydań, na co zwracam szczególną uwagę czytelników, gdyż może to stanowić pewien problem przy ewentualnej weryfikacji prezentowanej tu analizy. Należy więc korzystać z wydań cytowanych w artykule.

¹² Jan WRÓBEL, *Odnależć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Warszawa 2003; Jerzy KOCHANOWSKI, Przemysław MATUSIK, *Człowiek i historia. Kształcenie w zakresie rozszerzonym*, cz. 4: *Czasy nowożytne i najnowsze (XIX i XX wiek)*. Podręcznik

obejmuje książki przygotowane dla uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych¹³, dopuszczone do użytku szkolnego po raz pierwszy we wrześniu 2012 r., które po raz ostatni były wykorzystywane w roku szkolnym 2019/2020¹⁴. Czwarta grupa to najpopularniejsze podręczniki przygotowane dla obowiązkowego modułu „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” realizowanego w ramach przedmiotu Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok¹⁵ oraz dwa opracowania dla zakresu rozszerzonego z historii, które wydano w latach 2014–2015¹⁶.

dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, Warszawa 2004; Bogumiła BURDA, Bohdan HALCZAK, Roman M. JÓZEFIAK, Małgorzata SZYMCAK, *Historia najnowsza. Historia 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Gdynia 2005; Bogumiła BURDA, Bohdan HALCZAK, Roman M. JÓZEFIAK, Anna ROSZAK, Małgorzata SZYMCAK, *Historia 2. Czasy nowożytne. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*, Gdynia 2011; Mikołaj GŁADYSZ, *Historia II. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 1: Od oświecenia do 1918 roku. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum*, Gdańsk 2007; Maciej PRZYBYLIŃSKI, *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Historia dzieje najnowsze 1872–2006. Poziom podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2007; Jolanta CHOIŃSKA-MIKA, Paweł SKIBIŃSKI, Piotr SZLANTA, Katarzyna ZIELIŃSKA, *Historia. Poznać, zrozumieć. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy, cz. 3*, Warszawa 2009.

¹³ Podręczniki wykorzystane w tej części opracowano na podstawie: *Podstawa programowa z komentarzami, t. 4: Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009. Autorzy podstawy programowej przedmiotu Historia i społeczeństwo to: Dorota Babiańska, Jerzy Bracisiewicz, Jolanta Choińska-Mika, Grażyna Okła i Aleksander Pawlicki.

¹⁴ Stanisław ROSZAK, Jarosław KŁACZKOW, *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Klasa I*, Warszawa 2012; Roman DOLECKI, Krzysztof GUTOWSKI, Jędrzej SMOLEŃSKI, *Po prostu historia. Zakres podstawowy. Podręcznik do liceum i technikum*, Warszawa 2012; Andrzej BRZOZOWSKI, Grzegorz SZCZEPAŃSKI, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I liceum i technikum – zakres podstawowy*, Warszawa 2012; Janusz USTRZYCKI, *Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia 2012; Bogumiła BURDA, Bohdan HALCZAK, Roman M. JÓZEFIAK, Anna ROSZAK, Małgorzata SZYMCAK, *Historia najnowsza. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Gdynia 2012; Zofia T. KOZŁOWSKA, Irena UNGER, Stanisław ZAJĄC, *Historia. Poznajemy przeszłość. Dzieje najnowsze. Szkoła ponadgimnazjalna. Zakres podstawowy*, Toruń 2012; Stanisław ZAJĄC, *Teraz historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Toruń 2012; Dariusz STOLA, *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Warszawa 2012.

¹⁵ Tomasz MAĆKOWSKI, *Poznać przeszłość. Ojczysty panteon i ojczyste spory. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa 2013; Marcin MARKOWICZ, Olga PYTLIŃSKA, Agata WYRODA, *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory. Podręcznik do liceum i technikum*, Warszawa 2013.

¹⁶ Piotr GALIK, *Zrozumieć przeszłość. Lata 1815–1939. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum, cz. 3*, Warszawa 2014; Maria PACHOLSKA, Wiesław ZDZIABEK, *Historia 3, cz. 1: Od początku XX wieku do roku 1945. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia 2015.

PAŃSTWO POLSKIE Z DOSTĘPEM DO MORZA – ORĘDZIE WILSONA

Rok 1918 rozpoczął się od niezwykle mocnych słów wypowiedzianych w kontekście odbudowy państwa polskiego. Ich autorem był prezydent Stanów Zjednoczonych Ameryki Thomas Woodrow Wilson, który w 14 punktach programu pokojowego, przedstawionego 8 I 1918 r. w orędziu do Kongresu, postulował, aby w ramach działań mających zapewnić globalną sprawiedliwość po wojnie, która już czwarty rok pogrążała świat w chaosie, utworzyć niepodległe państwo polskie z dostępem do morza na terenach zamieszkałych w większości przez ludność polską. Punkt poświęcony Polsce figurował w tym orędziu pod numerem 13. Wydarzenie tej rangi na kartach analizowanych podręczników zostało odnotowane w taki sposób, że w większości wspomniany punkt został przywołany *in extenso*.

Zdaniem autorów kilku podręczników słowa amerykańskiego prezydenta miały dla sprawy polskiej istotne znaczenie. Andrzej Garlicki napisał, że wywołały w społeczeństwie polskim wielkie wrażenie¹⁷, a Anna Radziwiłł i Wojciech Roszkowski uznali, że waga tego oświadczenia była tym większa, że udział Stanów Zjednoczonych w wojnie mógł przesądzić o jej wyniku¹⁸. Z kolei Andrzej Pankowicz podkreślił, że do wystąpienia Wilsona przyczyniło się widmo porozumienia rosyjsko-niemieckiego, które zapowiadały rokowania brzeskie¹⁹. Większość autorów zaznaczyła, że zbliżone stanowisko do tego, które na początku 1918 r. przedstawił prezydent Th. W. Wilson, dopiero po upływie pół roku zaprezentowali pozostali przywódcy państw ententy, tj. Wielkiej Brytanii, Francji i Włoch²⁰. Wiemy, że informacja ta nie była dokładna, a jedynie A. Radziwiłł i W. Roszkowski podali, że już 5 I 1918 r. na ogół niechętny Polsce premier brytyjski David Lloyd George oświadczył, że niepodległa Polska stanowi „konieczność dla bytu Europy Zachodniej”, choć o dostępie Polski do Bałtyku w jego wystąpieniu nie było mowy²¹.

¹⁷ A. GARLICKI, op.cit., s. 250. Ponadto autor podręcznika posłużył się dłuższym cytatem z książkowej wypowiedzi historyka pierwszej wojny światowej Janusza Pajewskiego, którego wymowny fragment warto przytoczyć: „Dla wyjaśnienia intencji Wilsona zwrócić trzeba uwagę na użyte przez niego czasowniki angielskie: *must* – musi i *should* – powinien. Określają one bowiem stopień ważności, który prezydent wiązał z poszczególnymi punktami. Tak więc Belgię «muszą» opuścić wojska niemieckie i odzyskać musi pełną suwerenność. Alzacja i Lotaryngia «powinna» być zwrócona Francji. Państwo polskie «powinno» BYĆ UTWORZONE”; ibid., s. 250.

¹⁸ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 176.

¹⁹ A. PANKOWICZ, op.cit., s. 319. W podobnym tonie rozwój wydarzeń ocenili A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 176.

²⁰ A. PANKOWICZ, op.cit., s. 319; S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 15.

²¹ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 176. Szerzej zob. Jolanta ZŁOTKIEWICZ-KŁĘBUKOWSKA, *Od Balfoura do Curzona – polityka Wielkiej Brytanii wobec odradzającej się Polski 1918–1920*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F – Historia*, vol. 64: 2009, z. 2, s. 42.

Znaczenie orędzia z 8 I 1918 r. docenili również autorzy 12 z 19 szkolnych podręczników wydanych w XXI w. Przykładowo autor popularnego opracowania wydanego w 2003 r. Jan Wróbel w rozdziale zatytułowanym *Odrodzona Polska* napisał, że sprawa polska na Zachodzie uległa w 1918 r. istotnemu wzmocnieniu. Wpłynęło na to kilka czynników, wśród których do najważniejszych zaliczył to, że Rosja, która do tego czasu ograniczała swobodę ententy, przestała się liczyć, a poparcia idei utworzenia niepodległego państwa polskiego udzielił w „sławnym orędziu” z 8 I 1918 r. prezydent USA Th. W. Wilson²². Także inni autorzy podręczników wydanych w pierwszej dekadzie XXI w. byli zgodni co do tego, że zaangażowanie się Stanów Zjednoczonych w wojnę miało istotne znaczenie. W jednym z podręczników z zakresu rozszerzonego wydanym w 2006 r. można przeczytać, że 13 punkt orędzia Th. W. Wilsona umocnił patriotyczne nadzieje Polaków²³. Z kolei w opracowaniu Mikołaja Gładysza wystąpienie to zostało określone jako przełomowe dla sprawy odzyskania przez Polskę niepodległości²⁴. W trzech podręcznikach do przemówienia Th. W. Wilsona odwoływano się kilka razy. Tak zrobili m.in. autorzy opracowania stanowiącego alternatywę wydawnictwa dla serii napisanej przez J. Wróbla. Podręcznik, którego pierwsze wydanie trafiło do uczniów w 2009 r., w temacie poświęconym walce o niepodległość Polski w czasie pierwszej wojny światowej najpierw informuje uczniów, że jednym z celów prowadzonej przez USA wojny z państwami centralnymi, wyartykułowanych w orędziu ze stycznia 1918 r. było utworzenie niepodległej Polski z dostępem do morza²⁵. Kilka stron dalej, w temacie poświęconym tworzeniu ładu wersalskiego, autorzy wrócili do wystąpienia amerykańskiego przywódcy, poświęcając mu osobny akapit tekstu, który warto przytoczyć w całości: „Prezydent Woodrow Wilson pragnął, by USA nie tylko wsparły militarnie swoich sojuszników, lecz także zaangażowały się w działania dyplomatyczne i miały istotny wpływ na rozstrzygnięcia dotyczące powojennego ładu. W styczniu 1918 r. amerykański przywódca przedstawił program pokojowy (14 punktów Wilsona), w którym zawarł propozycje uregulowania różnych kwestii w polityce międzynarodowej. [...] Dla Polaków najważniejszy był punkt zapowiadający odbudowę niepodległej Polski z dostępem do morza. W Europie wystąpienie Wilsona przyjęto w zróżnicowany sposób, a konferencja pokojowa, która zebrała się rok później, pokazała, że idealistyczne plany polityczne zostały zniweczone przez

²² J. WRÓBEL, op.cit., s. 149–150.

²³ Zofia T. KOZŁOWSKA, Irena UNGER, Piotr UNGER, Stanisław ZAJĄC, *Poznajemy przeszłość od początku XVIII wieku do 1939 roku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony, część 2*, Toruń 2006, s. 273.

²⁴ M. GŁADYSZ, op.cit., s. 231.

²⁵ J. CHOIŃSKA-MIKA, P. SKIBIŃSKI, P. SZLANTA, K. ZIELIŃSKA, op.cit., s. 26.

realny układ sił i rozwój wydarzeń²⁶. Ten interesujący przykład narracji podręcznikowej, zawierający obok faktów także ocenę orędzia w perspektywie czasowej, należy jednak do wyjątków, gdyż w opracowaniach szkolnych najczęściej tylko odnotowano, że w styczniu 1918 r. przywódca USA zaprezentował w 14 punktach plan powojennego ładu, w którym znalazł się postulat odbudowy niepodległej Polski²⁷, lub też podano, bez komentarza, treść znanego nam już punktu 13 przemówienia²⁸.

Na kartach podręcznika opracowanego przez Piotra Galika i wydanego w 2014 r. orędzie amerykańskiego prezydenta zajmuje istotne miejsce. Dla nas najbardziej interesujący jest ten fragment, który bezpośrednio odnosi się do sprawy polskiej i gwarancji dostępu do Bałtyku. Uczniowie mogą dowiedzieć się z niego o dacie wystąpienia Th. W. Wilsona, liczbie punktów, które przedstawił, oraz o tym, że punkt 13 dotyczył odbudowy Polski. Galik podkreślił również, że deklaracja polityczna amerykańskiego prezydenta, w połączeniu z przedstawionym kilka dni wcześniej, wspomnianym oświadczeniem brytyjskiego premiera D. Lloyda George'a, w którym stwierdził, że Polska stanowi nieodpartą konieczność dla bytu Europy Zachodniej, spowodowała, że „kwestia niepodległości polskiego państwa stała się jednym z filarów powojennego ładu międzynarodowego²⁹. W dalszej części podręcznika zostało zamieszczonych kilka punktów orędzia jako tekst źródłowy z pytaniami problemowymi do analizy uczniowskiej oraz dwie ilustracje: fotografia portretowa Th. W. Wilsona i obraz przedstawiający moment wygłaszania orędzia na Kapitolu³⁰.

Orędzie prezydenta USA, dzięki któremu tak zdecydowanie na forum polityki światowej wybrzmiała konieczność odbudowy państwa polskiego z dostępem do morza, trafiło również na karty opracowań szkolnych wydanych na potrzeby modułu „Ojczysty Panteon i ojczyste spory³¹. Na potwierdzenie warto przywołać fragmenty, które uczniowie mogą przeczytać w dwóch podręcznikach spośród dostępnych na rynku od 2013 r. i wykorzystywanych w szkołach. Pierwszy pochodzi z opracowania Tomasza Maćkowskiego, który w temacie *I wojna światowa – po której stronie podjąć walkę?* napisał: „Przełomowe znaczenie dla odrodzenia Polski miało orędzie prezydenta USA T. W. Wilsona, wygłoszone w trakcie obrad Kongresu Stanów Zjednoczonych 8 I 1918 r. W swoim przemówieniu przedstawił on plan pokojowy dla powojennego świata. Przedostatni

²⁶ Ibid., s. 31.

²⁷ J. KOCHANOWSKI, P. MATUSIK, op.cit., s. 39; M. PRZYBYLIŃSKI, op.cit., s. 100; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, A. ROSZAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2011], s. 380.

²⁸ B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, A. ROSZAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2011], s. 370.

²⁹ P. GALIK, op.cit., s. 327.

³⁰ Ibid., s. 330–331.

³¹ Na rynku ukazały się zaledwie trzy takie podręczniki, z których dwa – wykorzystywane w blisko 80% szkół – przeanalizowano w artykule.

z XIV punktów tego projektu dotyczył powstania suwerennej Polski z dostępem do morza. Kwestia odtworzenia państwa polskiego zyskała wówczas charakter międzynarodowy, a pomoc w tej sprawie deklarowali przywódcy mocarstw, którzy w niedalekiej przyszłości mieli decydować o nowym światowym ładzie³². Wymowa drugiego fragmentu, który zamieszczono w podręczniku Marcina Markowicza, Olgi Pytlińskiej i Agaty Wyrody, jest bardzo zbliżona. W temacie *Ku niepodległej. Sprawa polska w czasie Wielkiej Wojny* czytamy, że wystąpienie prezydenta Th. W. Wilsona z 8 I 1918 r. było pierwszą poważną deklaracją w sprawie państwa polskiego. Autorzy podkreślili, że zawarty w jego 14-punktowym programie politycznym dotyczącym nowego ładu w powojennej Europie: „Trzynasty punkt tego wystąpienia w całości był poświęcony Polsce i mówił, że z ziem niezaprzeczalnie polskich powinno zostać utworzone państwo polskie z wolnym dostępem do morza i międzynarodowymi gwarancjami swojego istnienia. Stwierdzenia te były niezwykle istotne, gdyż niepodległość Polski wreszcie znalazła się w programie państw koalicji³³. Ponadto, jak podkreślono w opracowaniu, utworzenie niepodległej Polski z dostępem do morza stanowiło jeden z warunków trwałego i sprawiedliwego pokoju w Europie³⁴. To z kolei sprawiało, jak zaznaczyli autorzy podręcznika, że było już wówczas niemal pewne, iż koniec wojny doprowadzi do odrodzenia niepodległego państwa polskiego.

PRZY DYPLMATYCZNYM STOLE. PARYŻ 1919

Kolejna kwestia obecna na kartach szkolnych podręczników w kontekście powrotu Polski nad Bałtyk dotyczy przebiegu oraz postanowień paryskiej konferencji pokojowej. Jej obrady, zainaugurowane 18 I 1919 r., mają bogatą literaturę przedmiotu³⁵. Konstatacja ta odnosi się zarówno do historiografii krajów uczestniczących w konferencji, jak i tych, którym między 28 VI 1919 r. w Wersalu a 10 VIII 1920 r. w Sèvres podyktowano warunki powojennych traktatów pokojowych. Trudno się zatem dziwić, że wydarzenie tej rangi zajmuje poczesne miejsce na kartach szkolnych podręczników do nauczania historii.

W analizie treści oraz obudowy podręczników interesująca nas kwestia powrotu Polski nad Bałtyk jest jedną z kilku, które odnoszą się do obrad toczonych w Paryżu w latach 1919–1920. Zwołanie konferencji pokojowej, w zgodnej ocenie autorów opracowań szkolnych, stanowiło niezbędny warunek

³² T. MAĆKOWSKI, op.cit., s. 131.

³³ M. MARKOWICZ, O. PYTLIŃSKA, A. WYRODA, op.cit., s. 180.

³⁴ Ibid.

³⁵ Przykładowo w ostatnim czasie nadrobiono w Polsce poważną zaległość, wydając po blisko 20 latach od ukazania się anglojęzycznej, czyli oryginalnej wersji, książkę: Margaret MACMILLAN, *Paryż 1919. Sześć miesięcy, które zmieniły świat. Konferencja pokojowa w Paryżu 1919 roku i próba zakończenia wojny*, tł. Miłosz MŁYNARZ, Oświęcim 2018.

wpracowania nowego powojennego ładu. W analizowanych podręcznikach uczniowie mogli przeczytać, że na obrady nie zaproszono pokonanych Niemiec i ich sojuszników, które o podjętych decyzjach zamierzano tylko poinformować, nakazując następnie podpisanie wypracowanych postanowień³⁶. Nieobecność delegacji niemieckiej spowodowała, według twórców podręczników, że w Niemczech od razu określono traktat wersalski mianem dyktatu³⁷. Opisuując przebieg paryskiej konferencji, część autorów podkreśliła, że dokonujący się w jej trakcie proces kształtowania nowej mapy świata oraz stosunków międzynarodowych przebiegał w skomplikowanych warunkach i burzliwej atmosferze, co spowodowało, że nierzadko przypominał „[...] gigantyczną Wieżę Babel, w której wszyscy walczą ze wszystkimi o wszystko”³⁸. Rywalizacji dotychczasowych sojuszników z okresu Wielkiej Wojny z uwagą przyglądały się państwa pokonane, próbując wykorzystać różnice poglądów, szczególnie mocno widoczne między delegacjami francuską a brytyjską. W większości analizowanych opracowań autorzy podali dokładną datę rozpoczęcia obrad (18 I 1919), nie wyjaśniając jednak, z nielicznymi wyjątkami, że miało to związek z wydarzeniami z roku 1871, gdy jednoczące się Niemcy upokorzyły Francję³⁹. Problemem dla autorów podręczników okazało się podanie dokładnej daty zakończenia paryskiej konferencji, o co *nota bene* trudno mieć do nich

³⁶ Należy jednak ubolewać, że tylko w kilku opracowaniach wyjaśniono uczniom, że taka sytuacja stanowiła swego rodzaju *novum* w światowej dyplomacji, gdyż istotne problemy polityczne XIX w. rozstrzygano na kongresach międzynarodowych z udziałem zarówno zwycięzców, jak i pokonanych. Po zakończeniu pierwszej wojny światowej zwycięskie mocarstwa nie zamierzały jednak dopuścić do formalnego równouprawnienia stron, co rozwiązano, zwołując konferencję pokojową, która to forma, jak uznano, zwalniała z obowiązku zapraszania wszystkich państw zwyciężonych. Zob. A. PANKOWICZ, op.cit., s. 238; J. KOCHANOWSKI, P. MATUSIK, op.cit., s. 41.

³⁷ Przykładowo taką opinię wyrazili A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 152.

³⁸ S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 25.

³⁹ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 153. Niestety jednemu z autorów zdarzyło się przy tej okazji popełnić poważny błąd faktograficzny. W podpisie fotografii przedstawiającej otwarcie konferencji w Sali Zegarowej francuskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych Andrzej Pankowicz napisał, że obrady rozpoczęły się 18 II 1919 r., czyli miesiąc później niż w rzeczywistości. Zob. A. PANKOWICZ, op.cit., s. 239. W tym miejscu należy odnotować, że w podręcznikach wydanych na potrzeby trzyletniego liceum, czyli tych wykorzystywanych w polskich szkołach od 2002 r., autorzy najczęściej ograniczyli się do podania informacji mówiącej o tym, że konferencja rozpoczęła się w styczniu 1919 r. Znamienne, że dotyczy to zarówno książek wydanych z myślą o kształceniu w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym, czyli przygotowującym młodzież do egzaminu maturalnego. Zob. J. WRÓBEL, op.cit., s. 139, 438; Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, P. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., [podstawowy], s. 242; J. KOCHANOWSKI, P. MATUSIK, op.cit., s. 40; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, M. SZYMCAK, op.cit., [2005], s. 14; M. PRZYBYLIŃSKI, op.cit., s. 102. W tym gronie wyjątek stanowi podręcznik Mikołaja Gładysza, w którym odwołanie do wydarzeń z 1871 r. umieszczono na marginesie tekstu głównego pod ilustracją przedstawiającą podpisanie traktatu wersalskiego. Zob. M. GŁADYSZ, op.cit., s. 193.

pretensje, skoro problemu tego nie rozstrzygnięto na gruncie historiografii. Ponadto zwraca uwagę przywoływanie w podręcznikach kolejnych traktatów państw ententy z Austrią, Bułgarią, Węgrami i Turcją (wrzesień 1919 r. – sierpień 1920 r.) – jako kontynuacji postanowień wypracowanych na konferencji, ale bez podania, że np. ostatni z nich, zawarty 10 VIII 1920 r. w Sèvres z Turcją, był tym kończącym obrady⁴⁰.

Szczególnie dużo uwagi autorzy analizowanych podręczników poświęcili działaniom angielskiej delegacji na forum paryskiej konferencji pokojowej. W ich ocenie zarówno jawne, jak i zakulisowe działania brytyjskiej delegacji doprowadziły do zmiany, korzystnego dla Polski, projektu traktatu przewidującego włączenie w jej granice nie tylko Pomorza Gdańskiego, lecz także Górnego Śląska oraz części Warmii i Mazur⁴¹. Grażyna Szelałowska, opisując brytyjską politykę w Paryżu, stwierdziła, że: „między złudzeniami Wilsona i agresywnym odwetem Clemenceau znalazło się stanowisko D. L. George’a”, które jako kompromisowe nadało ostateczny kształt traktatom pokojowym⁴². W dalszej części podkreśliła, że D. Lloyd George wykorzystał w tym przypadku niekonsekwencję przedłożonych przez polską delegację propozycji, które z jednej strony mówiły o zasadzie etnicznej, z drugiej – odwoływały się do granic przedrozbiorowych⁴³. Politykę Wielkiej Brytanii jako jednoznacznie wrogą Polsce określił w swoim podręczniku J. Wróbel. Z takiej postawy Brytyjczyków w ocenie tegoż autora zdawał sobie sprawę Roman Dmowski i dlatego też „[...] cały wysiłek włożył w zdobycie poparcia amerykańskiego prezydenta Wilsona”⁴⁴.

Polska dobrze przygotowała się do udziału w konferencji – to opinia, którą można spotkać na kartach dokładnie połowy z analizowanych w tej grupie podręczników. Ich autorzy, jak choćby A. Garlicki, zwrócili uwagę, że w dużej mierze była to zasługa Komitetu Narodowego Polskiego (KNP), który już podczas Wielkiej Wojny rozpoczął pracę nad przygotowaniem odpowiedniego materiału źródłowego na potrzeby powojennej konferencji pokojowej⁴⁵. Jan Wróbel stwierdził z kolei, że działalność KNP wraz z ochotniczym zaciąganiem Polaków do wojska tworzonego we Francji były w istocie jedynymi etycznymi argumentami, którymi polska delegacja mogła dysponować na forum

⁴⁰ Tytułem przykłądu zob. A. GARLICKI, *op.cit.*, s. 265–273; D. STOLA, *op.cit.*, s. 7–9. Jeszcze inaczej problem ten przedstawiła Grażyna Szelałowska, która napisała, że: „Warunki pokoju, które uzgodniono w Paryżu w ciągu roku trwania konferencji, zawarto w pięciu traktatach z państwami centralnymi lub ich spadkobiercami”; G. SZELAŁOWSKA, *op.cit.*, s. 174.

⁴¹ J. KOCHANOWSKI, P. MATUSIK, *op.cit.*, s. 439; A. GARLICKI, *op.cit.*, s. 269; W. PRONOBIS, *op.cit.*, s. 38; S. SIERPOWSKI, *op.cit.*, s. 23.

⁴² G. SZELAŁOWSKA, *op.cit.*, s. 174.

⁴³ *Ibid.*, s. 261.

⁴⁴ J. WRÓBEL, *op.cit.*, s. 155.

⁴⁵ *Ibid.*, s. 267. Zob. także M. PRZYBYLIŃSKI, *op.cit.*, s. 127.

konferencji⁴⁶. Maciej Przybyliński pozwolił natomiast uczniom na samodzielną ocenę wkładu KNP w przygotowanie polskiego stanowiska na forum konferencji, przywołując w swoim podręczniku obszerny fragment książki R. Dmowskiego *Polityka polska i odbudowanie państwa*, poświęcony działalności tej zasłużonej organizacji społeczno-politycznej⁴⁷. W analizowanych opracowaniach wymieniono też Ignacego Jana Paderewskiego i Romana Dmowskiego, czyli oficjalnych delegatów Polski na paryskiej konferencji. Wiadomości dotyczące sprawy polskiej na forum paryskiej konferencji w jednym z podręczników rozpoczynają się od przywołania posiedzenia Rady Najwyższej z 29 I 1919 r., gdy Dmowski wygłosił kilkugodzinne przemówienie w języku francuskim, które konsekwentnie tłumaczył na angielski⁴⁸. W ocenie G. Szelańskiej nie pozostało to bez wpływu na projekt przyszłej granicy polsko-niemieckiej, którą polska delegacja przygotowała zgodnie z inkorporacyjnym programem lidera KNP⁴⁹.

TRAKTAT WERSAŁSKI

Analizując przebieg polskich starań o korzystny przebieg przyszłych granic Rzeczypospolitej, autorzy kilku podręczników sporo miejsca poświęcili pracom specjalnie powołanej w tym celu komisji. Na jej czele, jak podano w opracowaniach, stanął były ambasador Francji w Berlinie Jules Cambon⁵⁰. Na efekty pracy komisji strona polska nie musiała zbyt długo czekać, gdyż – jak czytamy w jednym z opracowań – już 19 III 1919 r. przedstawiła propozycję przebiegu granicy polsko-niemieckiej. W ocenie G. Szelańskiej były one dla Polski bardzo korzystne⁵¹. Decydowało o tym m.in. przyznanie Polsce interesującego nas tu szczególnie Pomorza Gdańskiego oraz niemal całego Górnego Śląska, polskich części Dolnego Śląska, Wielkopolski oraz czterech powiatów na prawym brzegu Wisły, dzięki czemu linia kolejowa łącząca Gdańsk z Warszawą miała się znajdować na terytorium Polski⁵². Z dalszej części opracowania uczniowie mogli dowiedzieć się, że przeciwko takiemu rozwiązaniu zaprotestowała nie tylko delegacja niemiecka, która swoją opinię wyraziła pod koniec maja 1919 r., lecz także strony brytyjska i amerykańska⁵³. W kilku opracowaniach zwrócono uwagę, że ustalenie przyszłej granicy polsko-niemieckiej

⁴⁶ J. WRÓBEL, op.cit., s. 149–150, 153.

⁴⁷ M. PRZYBYLIŃSKI, op.cit., s. 146–147.

⁴⁸ Ibid. Niestety w opracowaniu zabrakło wyjaśnienia, co było przyczyną takiego zachowania polskiego delegata.

⁴⁹ G. SZELAŃSKA, op.cit., s. 261.

⁵⁰ A. GARLICKI, op.cit., s. 267; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2005], s. 72.

⁵¹ G. SZELAŃSKA, op.cit., s. 261.

⁵² A. GARLICKI, op.cit., s. 269.

⁵³ A. PANKOWICZ, op.cit., s. 240.

było jednym z najtrudniejszych problemów, przed którym stanęli uczestnicy paryskiej konferencji, a dostęp Polski do Bałtyku jedną z najbardziej newralgicznych kwestii⁵⁴.

We wszystkich analizowanych opracowaniach autorzy w mniej lub bardziej szczegółowy sposób przedstawili ustalenia traktatu wersalskiego, kładąc szczególny nacisk na te punkty dokumentu, które odnosiły się do granic państwa polskiego. Z tego też względu uczniowie, niezależnie od wykorzystywanego w edukacji historycznej opracowania, mogli dowiedzieć się o przyznaniu Polsce Wielkopolski, utworzeniu Wolnego Miasta Gdańska oraz planach przeprowadzenia plebiscytów na Warmii, Mazurach, Górnym Śląsku oraz dzielącym Polaków i Czechów obszarze Śląska Cieszyńskiego⁵⁵. W części opracowań wspomniano o przyznaniu Polsce dostępu do morza na Pomorzu Gdańskim, podkreślając, że był to jednak załedwie, nie licząc Helu, 70-kilometrowy pas wybrzeża⁵⁶. Niestety tylko pojedyncze opracowania szkolne wspomniały o tym, że na mocy postanowień traktatu wersalskiego Polska została zmuszona do opłacenia majątku państwowego przejętego w zaborze pruskim oraz do uregulowania części niemieckich długów⁵⁷.

W artykule stanowiącym analizę treści szkolnych podręczników nie może zabraknąć odwołania do zamieszczonych na ich kartach ilustracji, map, zestawień tabelarycznych oraz klasycznych tekstów źródłowych. W przypadku takiego wątku, jak konferencja pokojowa decydująca o nowym porządku geopolitycznym, możliwości wzbogacenia wykładu podręcznikowego o interesujący materiał poglądowy wydają się praktycznie nieograniczone. Niestety stosunkowo skromnie w analizowanych opracowaniach szkolnych prezentuje się ikonografia dotycząca sprawy polskiej na forum paryskiej konferencji pokojowej. Zdecydowanie najczęściej umieszczane materiały ikonograficzne to fotografie portretowe lub reprodukcje obrazów przedstawiające polskich delegatów w Paryżu I. J. Paderewskiego⁵⁸ i R. Dmowskiego⁵⁹, które jednak tylko w nielicznych podręcznikach zawarto jako element obudowy dydaktycznej do tematu

⁵⁴ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 186; G. SZELĄGOWSKA, op.cit., s. 177, 261.

⁵⁵ A. GARLICKI, op.cit., s. 269; G. SZELĄGOWSKA, op.cit., s. 175, 261; A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 153, 186; J. WRÓBEL, op.cit., s. 154; M. GŁADYSZ, op.cit., s. 240; J. KOCHANOWSKI, P. MATUSIK, op.cit., s. 439; Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, P. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 299; D. STOLA, op.cit., s. 263–264, 277; M. PRZYBYLIŃSKI, op.cit., s. 131.

⁵⁶ S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 33–34; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2005], s. 73.

⁵⁷ M. GŁADYSZ, op.cit., s. 240; A. GARLICKI, op.cit., s. 270.

⁵⁸ S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 21; A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 186; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2005], s. 69; M. PRZYBYLIŃSKI, op.cit., s. 127.

⁵⁹ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 107; A. PANKOWICZ, op.cit., s. 293; S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 43; M. PRZYBYLIŃSKI, op.cit., s. 98.

konferencji pokojowej⁶⁰. Inne materiały ikonograficzne dotyczące sprawy polskiej na forum konferencji pokojowej to m.in. fotografia przedstawiająca członków KNP, znajdująca się aż w pięciu analizowanych podręcznikach⁶¹, oraz dokument ratyfikacyjny traktatu wersalskiego przez Polskę z podpisem Józefa Piłsudskiego⁶².

W wielu opracowaniach próżno szukać mapek przedstawiających podział Europy uwzględniający zmiany wprowadzone na mocy poszczególnych traktatów wypracowanych na forum paryskiej konferencji pokojowej. Sytuację w tej kwestii częściowo rekompensują mapki zatytułowane *Europa po I wojnie światowej*, na których zaznaczono tereny, o których zdecydowano na konferencji⁶³. Uwaga ta odnosi się także do większości mapek przedstawiających kształtowanie się granic państwa polskiego w latach 1918–1922⁶⁴. Wysoko należy ocenić zamieszczenie w siedmiu opracowaniach szkolnych obszernych fragmentów traktatu wersalskiego, do których sformułowano zestaw interesujących poleceń zachęcających uczniów do samodzielnej i twórczej pracy⁶⁵.

Podręczniki wydane na początku drugiej dekady XXI w. do zakresu podstawowego, obejmującego historię po 1918 r., zgodnie rozpoczynają się od tematów poświęconych paryskiej konferencji pokojowej⁶⁶. W każdym z nich zdecydowanie najwięcej miejsca poświęcono traktatowi wersalskiemu. Największy nacisk położono na analizę tych punktów dokumentu, które odnosiły się do granic odbudowanego po wojnie niepodległego państwa polskiego. Z treści wspomnianych podręczników uczniowie mogli dowiedzieć się o przyznaniu Polsce Pomorza Gdańskiego, jednak bez Gdańska, który otrzymał status Wolnego Miasta. Ponadto wspomniano na ich kartach o podpisaniu przez

⁶⁰ G. SZELĄGOWSKA, op.cit., s. 262.

⁶¹ A. PANKOWICZ, op.cit., s. 319; S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 13; A. GARLICKI, op.cit., s. 245.

⁶² Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, P. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 299.

⁶³ A. PANKOWICZ, op.cit., s. 241; G. SZELĄGOWSKA, op.cit., s. 205; S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 24; A. GARLICKI, op.cit., s. 275; A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 155; J. WRÓBEL, op.cit., s. 157; M. GŁADYSZ, op.cit., s. 193; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2005], s. 20; M. PRZYBYLIŃSKI, op.cit., s. 101.

⁶⁴ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 191; S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 40; G. SZELĄGOWSKA, op.cit., s. 273; A. GARLICKI, op.cit., s. 263; M. GŁADYSZ, op.cit., s. 243; J. KOCHANOWSKI, P. MATUSIK, op.cit., s. 438; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2005], s. 83.

⁶⁵ Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, P. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 242–243, 299. Trudu sformułowania takich poleceń nie zadali sobie jednak wszyscy autorzy, ograniczając się do przytoczenia mniej lub bardziej obszernego fragmentu traktatu. Zob. S. SIERPOWSKI, op.cit., s. 32.

⁶⁶ W tej części artykułu wykorzystano liczne wnioski z publikacji: Marcela GRUSZCZYK, *Cyfrowi tubylcy i papier. Konferencja pokojowa w Paryżu w świetle podręcznikowej narracji historycznej w szkole średniej*, [in:] *Rocznice wielu znaczeń 1919/1939/1989. Czy odrobione lekcje historii?*, red. Marek BIAŁOKUR, Anna GOŁĘBIEWSKA, Opole 2019, s. 173–189.

przedstawiciele Polski tzw. małego traktatu wersalskiego, który stanowił zabezpieczenie równości praw wszystkich mniejszości⁶⁷.

Najważniejsze terytorialne, polityczne i militarne postanowienia traktatu wersalskiego szczegółowo opisał w swoim podręczniku Janusz Ustrzycki, a także autorzy innego opracowania, mianowicie Rafał Dolecki, Krzysztof Gutowski i Jędrzej Smoleński. Warte podkreślenia wydaje się to, że twórcy drugiego z opracowań jako jedyni omówili wydarzenia poprzedzające dzień 28 VI 1919 r., czyli przyjazd delegacji niemieckiej do stolicy Francji i rozmowy na temat projektu układu pokojowego (maj 1919 r.)⁶⁸. W podręczniku tym czytamy, że: „Dokument ten jednak został przez niemieckich dyplomatów zdecydowanie i w sposób niezwykle arogancki odrzucony. Niemcy przedstawili wiele uwag i zastrzeżeń do jego treści. Szczególne niezadowolenie budziła w nich konieczność oddania części wschodnich prowincji Polsce. Dzięki wsparciu Wielekiej Brytanii wiele uwag niemieckich wprowadzono do ostatecznej wersji traktatu”⁶⁹. Autorzy, wspominając o obcesowym zachowaniu Niemców, mieli najprawdopodobniej na myśli mowę wygłoszoną 7 maja przez szefa niemieckiej delegacji, ministra spraw zagranicznych republiki weimarskiej Ulricha von Brockdorff-Rantzau oraz to, że siedział podczas przemówienia. Swoje uwagi odnośnie do zaproponowanych przez Radę Najwyższą rozwiązań, które stanowiły podstawę traktatu, delegacja niemiecka złożyła z końcem maja, protestując m.in. przeciwko odebraniu Gdańska.

We wszystkich analizowanych w tej grupie podręcznikach polskiej delegacji na konferencji paryskiej poświęcono niewiele informacji, a narracja skoncentrowana została wokół działaczy KNP – R. Dmowskiego i I. J. Paderewskiego⁷⁰. Obaj zostali przedstawieni jako znamienicy politycy, jednak to pierwszy z wymienionych miał odegrać pierwszoplanową rolę w reprezentacji polskich postulatów w sprawach granic, zwłaszcza w najtrudniejszej walce o granicę polsko-niemiecką. Jak słusznie zauważyła Bogumiła Burda ze współautorami

⁶⁷ A. BRZOZOWSKI, G. SZCZEPAŃSKI, op.cit., s. 11, 14; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, A. ROSZAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2012], s. 13; R. DOLECKI, K. GUTOWSKI, J. SMOLEŃSKI, op.cit., s. 13–14; Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 8–9; D. STOLA, op.cit., s. 7; S. ROSZAK, J. KŁACZKOW, op.cit., s. 16–18; J. USTRZYCKI, op.cit., s. 10–11; S. ZAJĄC, op.cit., s. 8.

⁶⁸ Informacje na ten temat znajdziemy również w podręczniku przygotowanym w ramach serii „Odkrywamy na nowo”. Są one jednak bardzo lakoniczne, informują jedynie o spotkaniu przedstawicieli Niemiec z Radą Najwyższą. Ponadto twierdzenie, że 7 V 1919 r. „delegacja niemiecka nie przyjęła traktatu”, jest sformułowaniem błędnym. B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, A. ROSZAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2012], s. 12.

⁶⁹ Cyt. za: R. DOLECKI, K. GUTOWSKI, J. SMOLEŃSKI, op.cit., s. 12.

⁷⁰ A. BRZOZOWSKI, G. SZCZEPAŃSKI, op.cit., s. 16–18; B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, A. ROSZAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2012], s. 55; R. DOLECKI, K. GUTOWSKI, J. SMOLEŃSKI, op.cit., s. 33–34; Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 67; S. ROSZAK, J. KŁACZKOW, op.cit., s. 69; D. STOLA, op.cit., s. 14; J. USTRZYCKI, op.cit., s. 26–27; S. ZAJĄC, op.cit., s. 36.

podręcznika, sytuacja, w której przyszło R. Dmowskiemu walczyć o polskie interesy, nie należała do najłatwiejszych. Pozycja międzynarodowa Drugiej Rzeczypospolitej była stosunkowo słaba, pogłębiało to poczucie niepewności co do ostatecznego kształtu terytorialnego państwa⁷¹. Według Stanisława Zająca wpływ na to miała nieprzychylna pozycja Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych wobec postulatów polskich⁷². Jak podkreślają Stanisław Roszak i Jarosław Kłaczek, angielski premier obawiał się zbytniego wzmocnienia Francji, „[...] która związana sojuszem z Polską i innymi krajami Europy Środkowej, mogłaby stać się głównym mocarstwem na kontynencie”⁷³. Ponadto przestrzegał przed formułowaniem zbyt daleko idących żądań wobec Niemiec, by nie pogłębiać ich rozczarowania oraz nie prowokować odwetu⁷⁴. Pod wpływem jego sprzeciwów zrezygnowano m.in. z przyznania Polsce Gdańska.

Zdecydowanie więcej miejsca rozstrzygnięciom paryskiej konferencji pokojowej dotyczącym m.in. ustalenia północnej granicy Polski poświęcili autorzy dwóch analizowanych podręczników do prowadzenia zajęć z historii na poziomie rozszerzonym. W klarowny i wyczerpujący sposób wyjaśnili oni motywy, jakie przyświecały w Paryżu delegacjom angielskiej i francuskiej oraz przeanalizowali ich stosunek do problemu przebiegu granicy polsko-niemieckiej. Jak słusznie zauważyli, w 1918 r. Wielka Brytania, oddziałująca na bieg wydarzeń w Europie w kierunku utrzymywania zasady równowagi sił (ang. *balance of power*), postrzegała Francję jako swego najpoważniejszego rywala i nie chciała dopuścić do zbytniego wzmocnienia Paryża i jego sojuszników kosztem Niemiec. Francja z kolei dążyła do osłabienia Niemiec poprzez m.in. rozbrojenie, znaczne uszczuplenie ich terytoriów (w tym Alzacji i Lotaryngii) oraz stworzenie na wschodzie Europy systemu aliansów mogących zastąpić rosyjskiego sojusznika z czasów Wielkiej Wojny⁷⁵. Jak podkreślił P. Galik, zarówno Wielka Brytania, jak i Francja działały wyłącznie we własnych interesach. W przypadku Paryża jednak w tym momencie zbiegły się one z interesem delegacji polskiej⁷⁶.

Wątek polski obszernie rozwinęli Maria Pacholska i Wiesław Zdziabeł⁷⁷. Na kartach przygotowanego przez nich wspólnie podręcznika można znaleźć kilka słów komentarza na temat składu delegacji, która w imieniu polskiego rządu uczestniczyła w konferencji, oraz obrad tzw. komisji Cambona. Zostało ponadto przytoczone, że polska reprezentacja liczyła kilkadziesiąt osób, a w jej

⁷¹ B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, A. ROSZAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2012], s. 55.

⁷² S. ZAJĄC, op.cit., s. 36.

⁷³ S. ROSZAK, J. KŁACZEK, op.cit., s. 69.

⁷⁴ R. DOLECKI, K. GUTOWSKI, J. SMOLEŃSKI, op.cit., s. 33; J. USTRZYCKI, op.cit., s. 26.

⁷⁵ P. GALIK, op.cit., s. 420; M. PACHOLSKA, W. ZDZIABEK, op.cit., s. 56–57.

⁷⁶ P. GALIK, op.cit., s. 344–345.

⁷⁷ M. PACHOLSKA, W. ZDZIABEK, op.cit., s. 56–57, 73.

skład wszedł kwiat inteligencji naukowej⁷⁸. Pisząc o postanowieniach traktatu wersalskiego wobec Polski, M. Pacholska i W. Zdziabeł wspomnieli również o kwestiach finansowych, podkreślając, że polski rząd – pozbawiony niemieckich odszkodowań – musiał zapłacić za majątek państwowy II Rzeszy przejęty w byłym zaborze pruskim oraz uregulować proporcjonalną do wielkości zajętych ziem część przedwojennych długów niemieckich (ok. 2,5 mld marek niemieckich). Autorzy w wyczerpujący i przystępny sposób przedstawili także okoliczności powstania Wolnego Miasta Gdańsk i jego status prawnoustrojowy. Dodatkowo w podręczniku zamieszczono fragment traktatu wersalskiego, który regulował zakres uprawnień Polski na terenie Wolnego Miasta Gdańska (art. 104) oraz jego herb⁷⁹. Materiały te są cennym uzupełnieniem narracji autorskiej i pozwalają uczniom lepiej zrozumieć istotę omawianego problemu.

1920 – WRACAMY NAD BAŁTYK

Ostatnia część analizy dotyczy zaślubin Polski z morzem z 1920 r. Odwołując się do tego wydarzenia, autorzy opracowań szkolnych przypomnieli, że polską administrację na Pomorzu Wschodnim zaczęto wprowadzać na mocy traktatu wersalskiego⁸⁰. Na tej samej podstawie Niemcy w listopadzie 1919 r. zaczęli wycofywać z tego terenu swe wojska, a strona polska rozpoczęła organizację Pomorskiego Urzędu Wojewódzkiego. W dniu 20 I 1920 r., gdy traktat wersalski wszedł w życie, pracę zaczęły polskie „komisje odbiorcze”⁸¹. W większości opracowań odnotowano, że 10 II 1920 r. gen. Józef Haller dokonał symbolicznych „zaślubin Polski z Bałtykiem”⁸² lub też „objął w imieniu Polski Pomorze”⁸³. Na kartach analizowanych podręczników wśród informacji faktograficznych związanych z powrotem Polski nad Bałtyk najczęściej pojawiają się: termin „zaślubiny Polski z morzem”, postać gen. J. Hallera, data 10 II 1920 r. oraz Puck, czyli miejsce dokonania zaślubin. W tym miejscu należy zauważyć, że choć postać gen. J. Hallera przewija się na kartach analizowanych podręczników także w odniesieniu do kilku innych ważnych wydarzeń z historii pierwszych lat Drugiej Rzeczypospolitej, to jednak zaślubiny

⁷⁸ Ibid., s. 73.

⁷⁹ Ibid., s. 73–74.

⁸⁰ D. STOLA, op.cit., s. 14; Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 67.

⁸¹ W podręczniku Andrzeja Garlickiego jako data wejścia w życie traktatu wersalskiego podany został dzień 10 I 1920 r., a rozpoczęcie obejmowania przez Polskę terenów jej przyznanych, w tym Poznańskiego i Pomorza, nastąpiło 17 stycznia tegoż roku. Zob. A. GARLICKI, op.cit., s. 394.

⁸² A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 187; S. ROSZAK, J. KŁACZKOW, op.cit., s. 82; R. DOLECKI, K. GUTOWSKI, J. SMOLEŃSKI, op.cit., s. 41–42; J. USTRZYCKI, op.cit., s. 26; P. GALIK, op.cit., s. 419.

⁸³ W. PRONOBIS, op.cit., s. 549.

z Bałtykiem zdecydowanie najczęściej posłużyły twórcom szkolnych opracowań do przedstawienia sylwetki generała, a nierzadko także zilustrowania wątku biograficznego interesującą z dydaktycznego punktu widzenia fotografią⁸⁴. Tu na szczególną uwagę zasługuje opracowanie przygotowane przez J. Ustrzyckiego, w którym uczniowie mogą zobaczyć pomnik gen. J. Hallera znajdujący się w Pucku⁸⁵. W interesujący sposób, gdyż wyodrębniony z tekstu głównego, powrót Polski nad Bałtyk ujęli w swoim podręczniku S. Roszak i J. Kłaczek, którzy zagadnienie opisali w wyodrębnionej wizualnie ramce zatytułowanej *Zasłubiny z morzem*. W ich tekście czytamy, że odrodzone państwo polskie otrzymało dostęp do Bałtyku o długości 140 km, z czego połowę stanowiła Mierzeja Helska, a kluczowy dla handlu port w Gdańsku uzyskał status wolnego miasta, co oznaczało, że wyegzekwowanie oficjalnych ustaleń, jakie miały obowiązywać, było bardzo trudne. Mimo to, jak zaznaczyli, Polska nie rezygnowała z samodzielnej polityki morskiej, gdyż władze Rzeczypospolitej zdawały sobie sprawę z roli, jaką dla handlu międzynarodowego odgrywał swobodny dostęp do szlaków morskich⁸⁶.

W dwóch podręcznikach zaznaczono, że przyłączenie do odradzającej się Polski Pomorza, podobnie jak nieco wcześniej Wielkopolski, miało ogromne znaczenie, gdyż wzmacniało potencjał ludnościowy i gospodarczy Drugiej Rzeczypospolitej⁸⁷. Jednocześnie w trzech opracowaniach ich autorzy podkreślili, że choć Polska odzyskała dostęp do morza, to nie miała na całej jego szerokości portu, co skłoniło władze centralne do jego budowy w miejscu rybackiej wioski Gdynia⁸⁸. Znamienne, że w większości analizowanych opracowań nie wspomniano jednak, że pomysł ten zrodził się już wcześniej, choć nie brakuje i takich, które do kwestii tej odniosły się szczegółowo. Autorzy jednego z podręczników napisali, że w 1920 r. sejm podjął decyzję o budowie portu we wsi Gdynia⁸⁹. Piotr Galik odnotował, że prace ruszyły już w 1921 r., ale ostateczna decyzja Sejmu RP zapadła dopiero rok później, dokładnie 23 IX 1922 r.⁹⁰ Nie brakuje także prac, w których uczniowie mogli przeczytać, że początek budowy portu gdyńskiego to dopiero rok 1923 (podczas gdy wówczas przybił do

⁸⁴ R. DOLECKI, K. GUTOWSKI, J. SMOLEŃSKI, op.cit., s. 42.

⁸⁵ W podpisie pod wyraźnym zdjęciem przedstawiającym popiersie gen. Hallera uczniowie mogli przeczytać, że: „W styczniu 1920 r. Wojsko Polskie wkroczyło na Pomorze Gdańskie, a 10 lutego w Pucku odbyły się uroczyste zaślubiny Polski z morzem. Symbolicznego aktu, poprzez wrzucenie pierścienia do Bałtyku, dokonał gen. Haller”; J. USTRZYCKI, op.cit., s. 26.

⁸⁶ S. ROSZAK, J. KŁACZEK, op.cit., s. 82.

⁸⁷ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 187; Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 67.

⁸⁸ D. STOLA, op.cit., s. 38; J. USTRZYCKI, op.cit., s. 26; T. MAĆKOWSKI, op.cit., s. 150.

⁸⁹ Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, P. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 350.

⁹⁰ P. GALIK, op.cit., s. 454.

niego już pierwszy statek⁹¹), a nawet takich, w których widnieje informacja, że było to w roku 1924⁹², co jest ewidentnym błędem.

W kilku podręcznikach informacja o zaślubinach została dodatkowo obudowana fotografią. Anna Radziwiłł i Wojciech Roszkowski pod ilustracją zamieszczoną w ich podręczniku podali, że do zaślubin doszło w Pucku, a J. Haller wrzucił do Zatoki Puckiej okolicznościowy pierścień. Niestety, jak zaznaczyli, podniosłą chwilę zepsuł fakt, że pierścień zatrzymał się na lodzie i trzeba go było zepchnąć do wody⁹³. Fotografię z 1920 r. wykorzystali w swoim podręczniku także S. Roszak i J. Kłaczek, którzy w podpisie, obok daty, miejsca i postaci gen. J. Hallera podali, że aktu zaślubin dokonał on, „rzucając w morskie fale pierścień z orłem”⁹⁴. W innych opracowaniach do zilustrowania zagadnienia wykorzystano słynny obraz Wojciech Kossaka *Zaślubiny Polski z Morzem*⁹⁵. Należy również odnotować, że praktycznie we wszystkich analizowanych podręcznikach, szczególnie tych wydanych w XXI w., na kolorowych mapkach stanowiących element obudowy dydaktycznej zaznaczono przyznaną Polsce część Pomorza⁹⁶.

Niestety tylko w sześciu analizowanych podręcznikach zostały umieszczone zadania problemowe lub też utrwalające dla uczniów, które bezpośrednio odnoszą się do kwestii „powrotu Polski nad Bałtyk”. Częściowo sytuację w tej kwestii ratują te z nich, w których proszono uczniów o przedstawienie sprawy polskiej na forum paryskiej konferencji pokojowej oraz ustaleń traktatu wersalskiego⁹⁷. Do chlubnych wyjątków, czyli opracowań, w których autorzy przygotowali dla uczniów wspomniane zadania, należy podręcznik J. Ustrzyckiego, w którym bezpośrednio po opisie zagadnienia dotyczącego wydarzeń z 1920 r. poproszono uczniów, aby zmierzli się z następującym poleceniem: „Wyjaśnij, jakie korzyści daje każdemu państwu dostęp do morza. Przypomnij,

⁹¹ M. GŁADYSZ, op.cit., s. 62.

⁹² B. BURDA, B. HALCZAK, R. M. JÓZEFIAK, M. SZYMCZAK, op.cit., [2003], s. 101. Należy jednak podkreślić, że autorzy tego opracowania jednocześnie napisali, że pomysł budowy nowoczesnego portu w małej wiosce rybackiej narodził się w 1920 r., a uchwałę o jego budowie Sejm podjął w 1922 r. Zob. ibid., s. 102.

⁹³ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 187; D. STOLA, op.cit., s. 18.

⁹⁴ S. ROSZAK, J. KŁACZEK, op.cit., s. 82. Informację o pierścieniu wrzuconym do Bałtyku mogli przeczytać także uczniowie korzystający z podręcznika: Z. T. KOZŁOWSKA, I. UNGER, S. ZAJĄC, op.cit., s. 67.

⁹⁵ R. DOLECKI, K. GUTOWSKI, J. SMOLEŃSKI, op.cit., s. 42.

⁹⁶ S. ROSZAK, J. KŁACZEK, op.cit., s. 81; J. USTRZYCKI, op.cit., s. 26; D. STOLA, op.cit., s. 18; P. GALIK, op.cit., s. 419; M. MARKOWICZ, O. PYTLIŃSKA, A. WYRODA, op.cit., s. 192; T. MAC-KOWSKI, op.cit., s. 140. Dla części autorów – np. Anny Radziwiłł i Wojciecha Roszkowskiego – była to okazja do przypomnienia dwóch ważnych wydarzeń z tym związanych, czyli daty przyznania Polsce Pomorza w trakcie wersalskim (28 VI 1919) oraz inkorporowania tego terenu na mocy wspomnianego traktatu w styczniu 1920 r.

⁹⁷ A. RADZIWIŁŁ, W. ROSZKOWSKI, op.cit., s. 199.

jakie znaczenie dla Polski miało odzyskanie Pomorza Gdańskiego w 1466 r. w wyniku wojny trzynastoletniej⁹⁸. W tej grupie jest również książka S. Roszaka i J. Kłaczkowa, którzy poprosili uczniów, aby odszukali w różnych źródłach informacje, kiedy i gdzie odbyły się kolejne zaślubiny Polski z morzem⁹⁹.

KONKLUZJE

Przedstawiona w artykule analiza obrazu powrotu Polski nad Bałtyk w latach 1918–1920 w szkolnych podręcznikach do nauczania historii, z których uczniowie korzystali na przestrzeni minionych 30 lat, pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Po pierwsze, powrót części Pomorza do Polski, w tym uzyskanie dostępu do Morza Bałtyckiego, na kartach podręczników jest najczęściej opisywany w odniesieniu do trzech wydarzeń. Pierwszym z nich jest orędzie amerykańskiego prezydenta Thomasa W. Wilsona z 8 I 1918 r., przedstawiające program pokojowy będący podstawą powojennego ładu, w którego 13 punkcie jest mowa m.in. o bezpiecznym dostępie do morza niezawisłego państwa polskiego. Drugim i jednocześnie zdecydowanie najobszerniej omawianym i analizowanym w podręcznikach (co znalazło swoje odzwierciedlenie w ilości materiału poświęconego temu zagadnieniu w artykule) jest paryska konferencja pokojowa i jej najważniejszy z punktu widzenia granic Polski traktat, jakim był dokument podpisany w Wersalu 28 VI 1919 r. Trzeci wątek, zdecydowanie najbardziej lakonicznie przedstawiony w szkolnych opracowaniach, gdyż w wielu z nich tylko wspomniany, a w niektórych nawet pominięty, dotyczy wydarzeń z 1920 r., w tym zaślubin Polski z morzem. Należy zwrócić uwagę, że analiza każdego z przywołanych wątków wskazuje, że na przestrzeni minionych 30 lat, gdy podręczniki pisano i opracowywano na bazie kilku różnych dokumentów ministerialnych, czyli minimów programowych z początku lat dziewięćdziesiątych XX w. oraz podstaw programowych, opracowanych po raz pierwszy w 1998 r. i zmienianych już trzykrotnie w XXI w., wszystkie interesujące nas w artykule zagadnienia były ujmowane. Różnice wynikające z bardziej narracyjnego i opisowego charakteru podręczników z ubiegłego wieku widoczne są w szczególności w opisie poszczególnych wydarzeń politycznych, które miały bezpośredni wpływ na proces podejmowania decyzji w sprawie przyszłości polskiego Pomorza. Należy ponadto zaznaczyć, że w sposób zdecydowanie bardziej interesujący, głównie z perspektywy uczniowskiej, powinna prezentować się obudowa dydaktyczna podręczników w odniesieniu do analizowanego zagadnienia. I choć widać w tej kwestii pozytywną ewolucję na przestrzeni minionych 30 lat, to wciąż wiele wątków można lepiej zilustrować oraz uatrakcyjnić zadaniami problemowymi dla uczniów.

⁹⁸ J. USTRZYCKI, *op.cit.*, s. 26.

⁹⁹ S. ROSZAK, J. KŁACZKOW, *op.cit.*, s. 82.

BIBLIOGRAFIA

- Bieniek, Maria. *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2009.
- Bieniek, Maria. *Obudowa dydaktyczna polskich podręczników historii 1795–1914*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.
- Bieniek, Maria. “Podręcznik szkolny historii.” In *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, edited by Jerzy Maternicki, 266–269. Warszawa: Wydawnictwo JUKA, 2004.
- Brzozowski, Andrzej and Grzegorz Szczepański. *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006. Podręcznik do historii dla klasy I liceum i technikum – zakres podstawowy*. Warszawa: Wydawnictwo STENTOR, 2012.
- Burda, Bogumiła, Bohdan Halczak, Roman M. Józefiak, Anna Roszak and Małgorzata Szymczak. *Historia 2. Czasy nowożytne. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2011.
- Burda, Bogumiła, Bohdan Halczak, Roman M. Józefiak and Małgorzata Szymczak. *Historia najnowsza. Historia 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2005.
- Burda, Bogumiła, Bohdan Halczak, Roman M. Józefiak and Małgorzata Szymczak. *Historia najnowsza. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2012.
- Choińska-Mika, Jolanta, Paweł Skibiński, Piotr Szlanta and Katarzyna Zielińska. *Historia. Poznać, zrozumieć. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy, part 3*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2009.
- Chomicki, Grzegorz. “Śpieszmy się... pisać podręczniki – tak szybko odchodzą.” In *Reformowanie edukacji historycznej*, edited by Joanna Orzeł, Stanisław Roszak, Małgorzata Strzelecka and Agnieszka Wiczorek, 75–89. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 2018.
- Chorąży, Ewa, Danuta Konieczka-Śliwińska and Stanisław Roszak. *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Chwalba, Andrzej. *1919. Pierwszy rok wolności*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2019.
- Chwalba, Andrzej. *Przebrane zwycięstwo. Wojna polsko-bolszewicka 1918–1920*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2020.
- Dolecki, Rafał, Krzysztof Gutowski and Jędrzej Smoleński. *Po prostu historia. Zakres podstawowy. Podręcznik do liceum i technikum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012.
- Galik, Piotr. *Zrozumieć przeszłość. Lata 1815–1939. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum, part 3*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2014.
- Garlicki, Andrzej. *Historia 1815–1939. Polska i świat. Podręcznik dla III klas liceów ogólnokształcących*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1998.
- Gładysz, Mikołaj. *Historia II. Zakres podstawowy i rozszerzony, part 1: Od oświecenia do 1918 roku. Podręcznik dla klasy drugiej liceum i technikum*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2007.

- Gruszczyk, Marcela. "Cyfrowi tubylcy i papier. Konferencja pokojowa w Paryżu w świetle podręcznikowej narracji historycznej w szkole średniej." In *Rocznice wielu znaczeń 1919/1939/1989. Czy odrobione lekcje historii?*, edited by Marek Białokur and Anna Gołębiowska, 173–189. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Wydawnictwo Cum Laude, 2019.
- Kochanowski, Jerzy and Przemysław Matusik. *Człowiek i historia. Kształcenie w zakresie rozszerzonym*, part 4: *Czasy nowożytne i najnowsze (XIX i XX wiek)*. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004.
- Kozłowska, Zofia T., Irena Unger and Stanisław Zajac. *Historia. Poznajemy przeszłość. Dzieje najnowsze. Szkoła ponadgimnazjalna. Zakres podstawowy*. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 2012.
- Kozłowska, Zofia T., Irena Unger, Piotr Unger and Stanisław Zajac. *Poznajemy przeszłość od początku XVIII wieku do 1939 roku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony, część 2*. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 2006.
- MacMillan, Margaret. *Paryż 1919. Sześć miesięcy, które zmieniły świat. Konferencja pokojowa w Paryżu 1919 roku i próba zakończenia wojny*. Translated by Miłosz Młynarz. Oświęcim: Wydawnictwo Napoleon V, 2018.
- Maćkowski, Tomasz. *Poznać przeszłość. Ojczysty panteon i ojczyste spory. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2013.
- Markowicz, Marcin, Olga Pytlińska and Agata Wyroda. *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory. Podręcznik do liceum i technikum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013.
- Maternicki, Jerzy. *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1974.
- Osiński, Zbigniew. "Edukacja historyczna w Drugiej i Trzeciej Rzeczypospolitej – podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej." In *Dwa dwudziestolecia Rzeczypospolitej. Oświata – religia – kultura i społeczeństwo. Próba bilansu*, edited by Maciej Fic, Lech Krzyżanowski and Miłosz Skrzypek, 21–32. Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach, 4DPlus, 2010.
- Pacholska, Maria and Wiesław Zdziabek. *Historia 3, part 1: Od początku XX wieku do roku 1945. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2015.
- Pankowicz, Andrzej. *Historia 3. Polska i świat 1815–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996.
- Podstawa programowa z komentarzami*, vol. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009.
- Pronobis, Witold. *Polska i świat w XX wieku*. Warszawa: Editions Spotkania, 1990.
- Przybyliński, Maciej. *Poznać przeszłość, zrozumieć dziś. Historia dzieje najnowsze 1872–2006. Poziom podstawowy i rozszerzony*. Warszawa: Wydawnictwo STENTOR, 2007.

- Radziwiłł, Anna and Wojciech Roszkowski. *Historia 1871–1939. Podręcznik dla szkół średnich*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2000.
- Rezler, Marek. *Polska niepodległość 1918*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2018.
- Rozsak, Stanisław and Jarosław Kłaczek. *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Klasa 1*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2012.
- Sierpowski, Stanisław. *Historia najnowsza (1918–1997). Podręcznik dla szkoły średniej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW, 1997.
- Skrzypczak, Józef. *Konstruowanie i ocena podręczników*. Poznań, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 1996.
- Stola, Dariusz. *Historia. Wiek XX. Podręcznik. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012.
- Szelągowska, Grażyna. *Dzieje nowożytne i najnowsze 1870–1939. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Ustrzycki, Janusz. *Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2012.
- Wróbel, Jan. *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2003.
- Zajac, Stanisław. *Teraz historia. Podręcznik dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 2012.
- Zielecki, Alojzy. *Wprowadzenie do dydaktyki historii*. Kraków: Wydawnictwo Avalon, 2007.
- Złotkiewicz-Kłębukowska, Jolanta. “Od Balfoura do Curzona – polityka Wielkiej Brytanii wobec odradzającej się Polski 1918–1920.” *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F – Historia* 64/2 (2009): 37–53.