

PL
Z-49
(1,92)

PL 7-49(1,92)

Projekt minimum programowego w zakresie historii : materiały z dnia 18
maja i 22 czerwca 1992 r. ; (wersja II)

In: Wiadomości Historyczne ; (1992)199 (XXXV), s. 253- 270

Dt. Titelübers.: Entwurf des Miniprogramms im Fach Geschichte

ISSN 0511-9162

94/1584

Georg-Eckert-Institut BS78



1 245 212 2

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

PL ISBN 0511-9162

LISTOPAD-GRUDZIEŃ

199 (XXXV) 1992

Antoni Dudek

Polityka władz komunistycznych
wobec Kościoła katolickiego
1945–1955



Minima programowe (druga wersja)

Jerzy Maternicki

Kryteria doboru treści nauczania historii

TREŚĆ NUMERU

Programy

Projekt Minimum Programowego w zakresie historii. Materiały z dnia 18 maja i 22 czerwca 1992 r. (Wersja II)	253
Minimum Programowe w zakresie historii (szkoła podstawowa)	259
Minimum Programowe w zakresie historii (szkoła średnia)	267
ZOFIA KOZŁOWSKA — Tymczasowe Minimum Programowe w zakresie historii	271

Problemy współczesnej historiografii

ANTONI DUDEK — Polityka władz komunistycznych wobec Kościoła katolickiego 1945—1955	274
---	-----

Z zagadnień dydaktycznych

JERZY MATERNICKI — Kryteria doboru treści nauczania historii	285
--	-----

Doświadczenia i propozycje

ANDRZEJ MISIOROWSKI — Wycieczką do Warszawy	292
---	-----

Nowe wydawnictwa

Długa historia Wielkiej Wojny. Rec. Paweł Wieczorkiewicz	300
Sprawy polskie w szkole niemieckiej. Rec. Jerzy Centkowski	303
Książki, które warto znać (Opr. Robert Kupiecki)	304

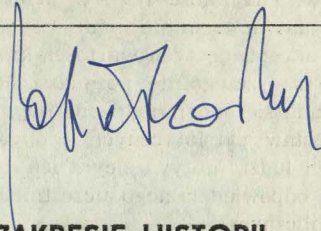
Komunikaty

Uchwała Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyków Historii	307
Stanowisko Komisji Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN wobec I wersji projektów programów	309
Stanowisko Rady Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego wobec projektowanych zmian w planach i programach nauczania historii w szkołach	310
Stulecie PPS	311
Spis treści rocznika 1992	312
Wkładka — Muzeum Szkolne nr 7	

PL
2-49 (1,92)

programy

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek -
94/1584



PROJEKT MINIMUM PROGRAMOWEGO W ZAKRESIE HISTORII MATERIAŁY Z DNIA 18 MAJA I 22 CZERWCA 1992 R. (Wersja II)

Założenia ogólne

Przy opracowywaniu minimum programowego z zakresu historii istotną rolę spełniają założenia ogólne, będące jego integralnym składnikiem. Zawarte w nich wskazania obowiązują autora programu, niezależnie od tego, czy znajdzie on w szczegółowych treściach minimum wystarczający materiał do ich zwerbalizowania i skonkretyzowania. W razie potrzeby powinien twórczo dobrać niezbędne elementy.

Historia w programie kształcenia ogólnego ma współtworzyć fundament intelektualnego i emocjonalnego rozwoju ucznia, wpływać na rozumienie i racjonalne przeżywanie minionego świata i współczesności. Służy temu zapoznanie dzieci i młodzieży z dziejami państwa, społeczeństwa i narodu polskiego, rozpatrywanymi na szerokim tle historii powszechnej. Dla pogłębienia związków emocjonalnych ze środowiskiem życiowym należy uwzględnić historię lokalną i regionalną („mała ojczyzna”).

Celem szkolnego nauczania historii jest kształtowanie myślenia i świadomości historycznej uczniów. Równoczesny rozwój umiejętności intelektualnych pozwoli im na samodzielne poszukiwanie i pogłębianie wiedzy historycznej oraz wykorzystywanie jej w życiu pozaszkolnym. W warunkach szkolnej edukacji historycznej muszą się tworzyć pierwsze zręby kultury historycznej młodego pokolenia Polaków, wolnej od mitów, stereotypów, uprzedzeń i fobii.

Rozumne poznawanie przeszłości powinno rozwijać w uczniach postawy:

- poszanowania dorobku ludzkości, szczególnie w zakresie kultury i cywilizacji,
- łączności z dziedzictwem poprzednich pokoleń,
- poszanowania i tolerancji dla innych kultur i narodów.

Kreowanie takich postaw jest możliwe — między innymi — poprzez ukazywanie historii życia człowieka z perspektywy codziennego bytowania, wypełnionego pracą, nauką, walką, odpoczynkiem, zabawą, modlitwą. W treściach historycznych uczeń powinien odnajdywać ślady egzystencji ludzkiej od urodzenia do śmierci, determinowanej porami roku i owocami twórczości człowieka, szczególnie osiągnięciami technicznymi i cywilizacyjnymi. Lekcje historii muszą mówić o trudzie i radości życia, o jego pięknie i okrucieństwie.

Ważką ideą spajającą programy nauczania historii w szkole należy uczynić przemianę w kulturze materialnej i duchowej minionych pokoleń, z wyeksponowaniem roli religii w różnych okresach historycznych. Równie istotną funkcję spełniać powinno wyróżnienie dziejów zmieniających się form demokracji przedstawicielskich w Polsce i świecie, rozpatrywanych na tle innych systemów politycznych.

W szkolnych programach nauczania historii nie może zabraknąć wątków biograficznych (według wyboru autora programu), przybliżających uczniom sylwetki ludzi omawianych epok, inspirujących poznawczo i wychowawczo lub ostrzegających koszmarem zła.

Skutkiem takiego poznawania historii ma

być wprowadzenie uczniów w świat wartości ogólnoludzkich, stanowiących odwieczny motyw działalności jednostek, społeczeństw i narodów. Znajomość realiów przeszłości powinna ułatwić uczniom mądry wybór i praktyczną akceptację tych wartości, które współcześnie są szczególnie pożądane. Równocześnie staną się one najodporniejszym elementem postaw patriotycznych i obywatelskich młodych ludzi, motywującym ich do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu publicznym.

Przedstawione poniżej treści minimum programowego nie są podzielone na klasy (z wyjątkiem klasy IV). Autor programu dokonując tego podziału winien kierować się istotnymi cezurami historycznymi.

SZKOŁA PODSTAWOWA

Klasa IV

Celem nauczania historii w klasie IV szkoły podstawowej jest:

- rozbudzenie zainteresowań historycznych;
- kształtowanie wyobraźni historycznej;
- zapoznanie z elementarnymi pojęciami historycznymi;
- przygotowanie do rozumienia czasu historycznego i przestrzeni historycznej oraz związków czasowo-przestrzennych (oswajanie uczniów z mapą historyczną, posługiwanie się taśmą chronologiczną);
- kształtowanie prostych umiejętności i nawyków: porządkowanie wydarzeń w czasie, krótkie opowiadanie treści obrazu i epizodu, formułowanie (pod kierunkiem nauczyciela) wniosku z lekcji, rysunkowe ujmowanie postaci i scenek historycznych.

Dla realizacji powyższych celów proponuje się następujący wybór treści (temat może być opracowany w jednej lub kilku jednostkach lekcyjnych):

I. Zagadnienia wstępne

1. Czym zajmuje się historia?
2. Skąd czerpiemy wiedzę o życiu ludzi w przeszłości?
3. Jak mierzymy czas historyczny?
4. Jak czytamy mapę?

II. Dzieje lokalne i regionalne z uwzględnieniem legend, zwyczajów i zabytków kultury materialnej

1. Dzieje mojej miejscowości i regionu.
2. Ludzie mojej miejscowości i regionu.
3. Zabytki mojej miejscowości i regionu.

III. Historia mojej rodziny

IV. Życie codzienne w przeszłości w różnych epokach historycznych

V. Symbole Polski (godło, barwy, hymn)

VI. Obrazy z dziejów naszej Ojczyzny

VII. Obrazy z dziejów naszych sąsiadów

Za niezbędne uważa się zapoznanie uczniów z następującymi dobrami kultury narodowej: stolice Polski wraz z siedzibami królewskimi (wybrane zabytki i pomniki). Ponadto uważa się za wskazane stopniowe uczenie dzieci pieśni narodowych.

Klasy V—VIII

Cele nauczania:

Po ukończeniu klasy VIII uczeń powinien:

1. Rozumieć:

- rolę człowieka jako twórcy historii;
- różne formy zaangażowania człowieka jako jednostki w grupach mikro-makro społecznych oraz dostrzegać sens i potrzebę aktywności społecznej człowieka;
- podstawowe kategorie historyczne: czas, przestrzeń, ciągłość, zmienność;
- zróżnicowanie kulturowe świata i potrzebę poszanowania odrębności kulturowych i światopoglądowych innych narodów;
- wielość przyczyn kształtujących rzeczywistość historyczną;
- pojęcie źródła historycznego pisanego i materialnego.

2. Umieć:

- wykorzystywać wiedzę historyczną uzyskaną z różnych źródeł informacji;
- ujmować materiał w związkach przyczynowo-skutkowych;
- oceniać fakty i wydarzenia z przeszłości;
- korzystać z map historycznych jako źródła informacji i na ich podstawie dostrzegać dynamikę zmian;
- umieszczać wydarzenia w przedziałach czasowych, systematyzować je, obliczać wpływ czasu między wydarzeniami;
- pod kierunkiem nauczyciela interpretować tekst źródłowy i zabytki kultury materialnej.

TRESCI

I. Prehistoria

1. Zmiany w warunkach życia w epokach prehistorycznych. Czynniki i drogi postępu (doskonalenie narzędzi, przejście od

biernego wykorzystania przyrody do jej zmieniania — rewolucja neolityczna).

2. Pozostałości społeczeństw prehistorycznych na ziemiach polskich (na przykładach wybranych przez nauczyciela w zależności od regionu).

II. Cywilizacje wschodnie

1. Rozwój cywilizacji nad wielkimi rzekami. Powstanie i organizacja państwa. Struktura społeczeństw wschodnich. Wierzenia. Osiągnięcia cywilizacyjne: pismo, literatura, budownictwo. Egipt starożytny jako przykład cywilizacji nadrzecznej.
2. Palestyna Dawida i Salomona. Odrębność religii żydowskiej w porównaniu z innymi religiami wschodnimi.

III. Grecja. Kraj. Specyficzny typ państwa i jego konsekwencje dla kultury. Dorobek kultury greckiej; religia — mity — igrzyska — sztuka. Wojny grecko-perskie. Trwałość dorobku cywilizacyjnego.

IV. Rzym. Droga od miasta nad Tybrem do śródziemnomorskiego imperium (armia rzymska, kierunki podbojów, organizacja prowincji). Co zawdzięczamy Rzymianom (prawo, budownictwo). Religie ze szczególnym uwzględnieniem chrześcijaństwa. Ślady oddziaływania cywilizacji śródziemnomorskich na ziemiach polskich.

V. Średniowiecze

1. Europa i świat śródziemnomorski do X wieku. Monarchia Karola Wielkiego. Powstanie Francji i Niemiec. Cesarstwo i papieństwo.
2. Arabowie, Mahomet i Koran.
3. Słowianie i ich pierwsze państwa.
4. Początki państwa polskiego. Wiślanie, Polanie.
5. Polska Piastów w średniowiecznej Europie. Chrześcijaństwo i początki Kościoła. Zjazd gnieźnieński. Koronacja Bolesława Chrobrego. Monarchia trzech Bolesławów. Rozbicie dzielnicowe, przemiany wewnętrzne. Zagrożenia zewnętrzne. Zjednoczenie państwa. Monarchia ostatnich Piastów.
6. Monarchia Jagiellonów w średniowiecznej Europie. Unie polsko-litewskie. Konflikty z Krzyżakami. Przemiany wewnętrzne.
7. Kultura średniowiecznej Europy i Polski. Szkolnictwo. Piśmiennictwo. Architektura.

VI. Wiek XV—XVIII

1. Poznanie nowych kontynentów przez Europejczyków (od XV do XVIII wieku). Zetknięcie się i konfrontacja Europy z odmiennymi kulturami i systemami wartości.
2. Ustrój, osiągnięcia kulturalne i potęga militarna Rzeczypospolitej ostatnich Jagiellonów. Znaczenie polityczne, gospodarcze i kulturalne Polski w Europie.
3. Wkład reformacji i odnowionego katolicyzmu do kultury polskiej w dobie Odrodzenia. Polska tolerancja a wojny religijne na zachodzie Europy.
4. Rzeczpospolita w XVII wieku — przyczyny i kierunki rozwoju terytorialnego. Zatrzymanie się ekspansji Rzeczypospolitej. Kryzys Rzeczypospolitej w II połowie XVII wieku. Kultura Baroku i jej specyficzna forma w Rzeczypospolitej (sarmatyzm).
5. Przełom oświeceniowy w świecie i w Polsce — przemiany ustrojowe, gospodarcze i cywilizacyjne (między innymi na przykładzie powstania Stanów Zjednoczonych i Rewolucji Francuskiej).
6. Rzeczpospolita — odrodzenie umysłowe i walka o nowy kształt państwa po pierwszym rozbiore. Kultura jako sojusznik w walce o reformę ustroju. Realizacja reformy państwa — Konstytucja Trzeciego Maja i jej upadek. Rozbiory Polski i ich konsekwencje.

VII. Wiek XIX

1. Europa i Polacy w dobie napoleońskiej (skutki i znaczenie Rewolucji Francuskiej). Hegemonia Francji i sprawa polska w dobie napoleońskiej).
2. Kongres wiedeński i jego postanowienia dotyczące Europy i ziem polskich.
3. Ziemie polskie i Polacy 1815—1864 (Polityka zaborców. Powstania narodowe).
4. Wielka Emigracja i jej znaczenie.
5. Ziemie polskie i Polacy 1864—1914 (problemy gospodarcze i społeczne, tworzenie się partii i ugrupowań politycznych, idee niepodległościowe i ich odbicie w kulturze).
6. Procesy zjednoczeniowe w Europie w XIX wieku. Rola kultury.
7. Tworzenie się nowoczesnego parlamentaryzmu europejskiego. Partie polityczne.
8. Kolonializm XIX-wieczny.

9. Powstanie bloków militarnych. Pierwsza wojna światowa. Rewolucje rosyjskie. Udział Polaków w pierwszej wojnie światowej, działania militarne i dyplomacja. Odzyskanie niepodległości.

VIII. Świat między wojnami

1. Tworzenie się nowego porządku w świecie po pierwszej wojnie.
2. Zwolennicy i przeciwnicy ładu wersalskiego.
3. Wielki kryzys gospodarczy.
4. Systemy totalitarne.

IX. II Rzeczpospolita

1. Kształt terytorialny i ustrojowy (1918—1921).
2. Społeczeństwo, polityka, gospodarka, kultura.

X. Druga wojna światowa

1. Geneza (ekspansja Niemiec, Włoch i Japonii; Konferencja w Monachium, pakt Ribbentrop — Mołotow).
2. Główne etapy działań wojennych.
3. Ludobójstwo.

XI. Polska i Polacy w drugiej wojnie światowej.

XII. Świat i Polska po 1945 r.

1. Świat (budowa ładu powojennego, rola wielkich mocarstw — główne regiony konfrontacji, dekolonizacja i neokolonializm, ZSRR a Europa Środkowo-Wschodnia, wybór Jana Pawła II — miejsce Kościoła we współczesnym świecie, przełom roku 1989).
2. Polska (odbudowa kraju, „wybory” 1947 roku, gospodarka planowa i jej efekty, terror władzy, wydarzenia lat: 1956, 1968, 1970, 1976, 1980—81, 1982—89).

Proponowane tematy przekrojowe i podsumowujące (do realizacji w ostatnim półroczu VIII klasy).

1. Życie codzienne na przestrzeni dziejów (pracowity dzień powszedni i święto niegdyś a dziś).
2. Mała ojczyzna — historia i kultura regionu.
3. Sposoby umacniania państwa polskiego na przestrzeni dziejów.
4. Funkcjonowanie ciał przedstawicielskich w strukturze państwa na przestrzeni dziejów.
5. Bić się czy nie bić — wojny i powstania narodowe na ziemiach polskich.

6. Zmiany granic państwa polskiego od X wieku do końca II wojny światowej.
7. Stosunki Polski z sąsiadami:
 - a) Polacy w historii innych narodów,
 - b) cudzoziemcy w historii narodu polskiego,
 - c) mniejszości narodowe na ziemiach polskich i mniejszości polskie w innych państwach.
8. Dziedzictwo kultury światowej i polskiej.
9. Rola Kościoła katolickiego i innych wyznań w życiu narodu polskiego.
10. Wybitne postaci w dziejach narodu polskiego.
11. Dobro, piękno i solidarność — kategorie etyczne i estetyczne.

SZKOŁA ŚREDNIA

Cele nauczania:

Po ukończeniu szkoły średniej uczeń powinien:

1. Rozumieć:
 - zmienność i rozwój różnych sfer życia społecznego w przeszłości;
 - związki zachodzące między różnymi sferami życia społecznego (gospodarka, polityka, kultura);
 - różne sposoby interpretacji i oceny zjawisk historycznych.
2. Umieć:
 - na podstawie znajomości roli człowieka w historii określić własne miejsce w społeczeństwie;
 - ujmować rzeczywistość historyczną w sposób globalny i dynamiczny;
 - krytycznie oceniać różne stanowiska, szczególnie w odniesieniu do kwestii spornych w historiografii;
 - operować pojęciami historycznymi z uwzględnieniem ich wieloznaczności i zmienności w czasie;
 - posługiwać się elementami geografii historycznej;
 - porównywać zjawiska historyczne i dostrzegać ich analogie i specyfikę;
 - interpretować fakty z życia społecznego, prezentować własne stanowisko i umieć je uzasadnić;
 - interpretować tekst źródłowy ze szczególnym uwzględnieniem tekstu normatywnego;
 - obserwować i interpretować zabytki kultury materialnej.

TREŚCI

I. Najdawniejsze dzieje ludzkości

Źródła do dziejów prehistorycznych. Rozwój gatunku ludzkiego. Postęp techniczny i społeczny. Kultura społeczności prehistorycznych (religia, sztuka).

II. Starożytność

1. Państwa starożytnego Wschodu

Mapa cywilizacji wschodnich (Egipt, Mezopotamia, Indie, Chiny). Typy państw i organizacji społecznych. Religie wschodnie: Egipt, Indie (braminizm, buddyzm), Palestyna (judaizm). Kultura państw starożytnego Wschodu (ze szczególnym uwzględnieniem Chin).

2. Grecja i Rzym

Formy sprawowania władzy: państwa-miasta (Ateny, Sparta, republika rzymska); imperia (państwo Aleksandra Wielkiego, Cesarstwo rzymskie). Dorobek kultury antycznej (filozofia, iuris prudentia i sztuka). Wędrowki ludów — upadek świata starożytnego.

III. Średniowiecze

1. Cywilizacje i kręgi kultury oraz życie polityczne i religijne w średniowieczu (formy ustrojowe od państwa patrymonialnego do monarchii stanowej, struktura średniowiecznego społeczeństwa feudalnego, wieś i miasto, etos rycerski).

2. Chrześcijaństwo i jego przemiany od IV do XV wieku (rola papieża, wielka schizma wschodnia, walka między cesarstwem a papieżem, wyprawy krzyżowe, schizma zachodnia).

3. Najdawniejsze dzieje i kultura Słowian. Pradzieje ziem polskich.

4. Polska i Polacy w średniowiecznej Europie (geneza państwa, ustrój — od państwa plemiennego do początków monarchii stanowej, przemiany terytorialne państwa Piastów, polityka zagraniczna, gospodarka i społeczeństwo, procesy osadnicze, cywilizacyjną rolę chrześcijaństwa).

IV. Wiek XV—XVIII

1. Odrodzenie włoskie i jego wpływ na Europę (nowe tendencje u schyłku średniowiecza — początki badań przyrodniczych, nowe koncepcje państwa i władzy, pierwsze utwory w językach narodowych). Wielkie odkrycia geograficzne — pozytywne i negatywne skutki kontaktów cy-

wilizacyjnych Europejczyków z ludami innych kontynentów. Powstanie ekonomiki światowej.

2. Odrodzenie jako epoka w kulturze i życiu codziennym w Polsce.

3. Chrześcijaństwo w XV i w XVI wieku. Reforma protestancka i katolicka. Doktryny religijne wobec przemian gospodarczych i społecznych XVI—XVII wieku.

4. Rzeczpospolita Jagiellonów (związki Korony z Litwą, główne kierunki polityki zagranicznej, problemy narodowościowe, gospodarce i religijne, kształtowanie się ustroju demokracji szlacheckiej).

5. Europa i świat w XVII i XVIII wieku (zmiany w układzie sił międzynarodowych, przemiany ustrojowe, skutki gospodarcze ekspansji europejskiej, rewolucja naukowa XVII wieku, Barok).

6. Kształt ustrojowy Rzeczypospolitej w XVII wieku. Polityczne, ustrojowe, gospodarcze i duchowe przejawy kryzysu państwa i społeczeństwa.

7. Oświecenie jako epoka w kulturze europejskiej i polskiej (kultura umysłowa, nowe kierunki w literaturze, architekturze i w sztuce, oświata, koncepcja i praktyka ustrojowa, nauka i technika, życie codzienne).

8. Wzrost potęgi sąsiadów Rzeczypospolitej i ich ingerencja w sprawy polskie w XVIII wieku. Program i realizacja reformy państwa w epoce stanisławowskiej. Rozbiory Polski.

9. Europa i świat na przełomie XVIII i XIX wieku (Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Rewolucja Francuska, epoka napoleońska).

V. Wiek XIX

1. Świat i Europa po Kongresie wiedeńskim (postanowienia Kongresu, Święte Przymierze, ruchy narodowowyzwoleńcze w Europie i w krajach pozaeuropejskich, zjednoczenie Włoch i Niemiec, kolonializm, nowe bloki militarne, rozwój systemów demokratycznych i organów przedstawicielskich, rozwój przemysłu i jego wpływ na strukturę nowoczesnego społeczeństwa, postęp naukowy, ideologie społeczne, romantyzm, pozytywizm).

2. Podziały ziem polskich. Społeczeństwo bez własnego państwa (walka Polaków o od-

zyskanie niepodległości — powstania i praca organiczna, orientacje polityczne przed pierwszą wojną światową, walka o zachowanie tożsamości narodowej — z uwzględnieniem Śląska, Pomorza, Warmii, ziem wschodnich utraconych w drugiej połowie XVII wieku, rola Kościoła, emigracje i ich związki z krajem, przemiany gospodarcze, społeczne, problemy narodowościowe — rozwój świadomości narodowej Litwinów, Białorusinów i Ukraińców. Niemcy i Żydzi na ziemiach polskich).

VI. Pierwsza wojna światowa (geneza, znaczenie cywilizacyjne, przemiany w technice i sposobie myślenia, rewolucje rosyjskie, nowy układ sił). Wpływ pierwszej wojny na powstawanie ideologii i ustrojów, zwłaszcza totalitarnych.

VII. Świat w okresie międzywojennym. Tworzenie ładu wersalsko-waszyngtońskiego. Procesy demokratyzacji i rozwój totalitaryzmu. Kultura masowa. Wielki kryzys gospodarczy. Walka o obalenie systemu wersalskiego. Geneza drugiej wojny światowej.

VIII. Polska międzywojenna (porównanie z innymi krajami Europy i świata, walka o granice, kształt terytorialny, problemy integracyjne, budowa państwa, przeobrażenia ustrojowe, mniejszości narodowe, przemiany w parlamentarzystwie i partiach politycznych, osiągnięcia gospodarcze, społeczne, kulturalne, polityka zagraniczna i stosunki z sąsiadami).

IX. Druga wojna światowa. Militaria i polityka. Wojna totalna. Krvzys wartości moralnych, ludobójstwo. Przemiany cywilizacyjne, społeczne, świadomościowe. Organizacje międzynarodowe.

X. Społeczeństwo polskie w czasie drugiej wojny światowej (okupacja niemiecka i sowiecka, kontynuacja (ciągłość) państwa na obczyźnie, Polskie Państwo Podziemne, formy walki z okupantem, polskie formacje wojskowe na wschodzie i zachodzie, charakter lewicy komunistycznej, sprawa polska na arenie międzynarodowej).

XI. Świat po 1945 roku. Powojenny podział Europy i świata (układy i porozumienia międzynarodowe, powstanie nowych państw, problemy Trzeciego Świata — konflikty międzynarodowe). Rewolucja

naukowo-techniczna. Rozpad systemu komunistycznego.

XII. Polska i Polacy w świecie powojennym

1. Sytuacja narodu i państwa polskiego w latach 1945—1948.
2. Polska 1948—89 (ewolucja systemu ekonomicznego i politycznego, PZPR w układzie władzy, przemiany społeczne i kulturalne. Różne postawy Polaków wobec realnego socjalizmu, PRL w bloku wschodnim, rząd polski i Polacy na obczyźnie, Kościół katolicki w PRL, od „Solidarności” do wyborów 4 czerwca 1989 r.).

SZKOŁA PONADPODSTAWOWA KOŃCZĄCA SIĘ MATURA (program poszerzony)

Program poszerzony w zakresie historii winien opierać się na tym samym minimum programowym co program powszechny. Poszerzenie programu ma polegać na rozbudowaniu warsztatu historycznego poprzez:

- doskonalenie pisemnej formy wypowiedzi;
- pogłębioną interpretację wydarzeń historycznych z ukazaniem kontrowersyjności ocen;
- doskonalenie umiejętności krytyki źródeł historycznych;
- wykorzystywanie wiedzy z różnych dziedzin humanistyki.

Ponadto w poszerzonych programach historii powinny znaleźć się następujące zagadnienia:

1. Przemiany w życiu społecznym od średniowiecza do czasów współczesnych.
2. Ruchy osadnicze na ziemiach polskich od średniowiecza do czasów współczesnych.
3. Dziedzictwo szlacheckie, mieszczańskie i chłopskie w społeczeństwie polskim.
4. Tradycje parlamentaryzmu polskiego na tle systemów europejskich.
5. Wkład różnych grup narodowościowych w kształtowanie się kultury polskiej.
6. Wkład Polski i Polaków w kształtowanie się kultur innych narodów.
7. Blaski i cienie kultury polskiej (w wybranych epokach historycznych).
8. Twórcza i destrukcyjna działalność człowieka wobec środowiska naturalnego na przestrzeni dziejów.

**POSIEDZENIE ZESPOŁU
OPRACOWUJĄCEGO MINIMUM
PROGRAMOWE W ZAKRESIE HISTORII
Protokół ustaleń**

1. Opracowano zmodyfikowany projekt minimum programowego z uwzględnieniem uwag recenzentów. Przedstawione minimum jest podstawą opracowania programów autorskich; w żadnym wypadku nie może być traktowane jako samoistny program nauczania.
2. Uznano potrzebę kontynuowania prac nad zintegrowanym ujęciem zagadnienia „małej ojczyzny”.
3. Zakłada się minimalny wymiar godzin tygodniowo w liczbie 8 w cyklu kształcenia (szkoła podstawowa) i 6 (szkoła ponadpodstawowa nie zakończona maturą).
4. Stwierdzono potrzebę zbadania kompleksowości treści (korelacja) w odniesieniu do zakresu minimum z języka polskiego, filozofii, geografii, wychowania plastycznego i muzycznego.
5. Stwierdzono konieczność odejścia od zasady przygotowania podręczników dla po-

MINIMUM PROGRAMOWE W ZAKRESIE HISTORII (SZKOŁA PODSTAWOWA)

Uwagi wstępne

Ramowy plan nauczania w szkole podstawowej wyznacza minimalny wymiar nauczania historii w całym cyklu kształcenia. W związku z możliwością realizacji treści historycznych w różnych wymiarach godzinowych zaistniała potrzeba opracowania — na podstawie dotychczas obowiązującego programu — minimum programowego. Określa ono cele i efekty kształcenia w klasach V—VIII oraz wyznacza zakres materiału, którego nie można pominąć w wyniku redukcji godzin nauczania historii.

Obowiązujące treści programowe zostały

szczególnych klas na rzecz podręczników obejmujących epokę.

6. Stwierdzono, że program reformy szkolnej nie uwzględnia w obecnej fazie prac potrzeb szkolnictwa specjalnego.
7. W posiedzeniu brali udział:
 - 1) dr Melania Bondaruk
 - 2) mgr Wanda Fuchsa
 - 3) mgr Zofia T. Kozłowska
 - 4) mgr Izabela Koziej
 - 5) mgr Eliza Konc
 - 6) mgr Jerzy Lebiedziewicz
 - 7) dr Włodzimierz Mędrzecki
 - 8) dr Czesław Nowarski
 - 9) dr Julia Tazbirowa
 - 10) prof. dr hab. Janusz Tazbir
 - 11) dr Piotr Unger
 - 12) prof. dr hab. Ewa Wipszycka
 - 13) mgr Anna Wołosik
 - 14) mgr Stanisław Zajac
 - 15) dr Katarzyna Zielińska
 - 16) mgr Jan Żaryn
 - 17) mgr Magdalena Stalpińska — Biuro ds. Reformy Szkolnej
 - 18) mgr Anna Kulka — Biuro ds. Reformy Szkolnej

ujęte w zapisie syntetycznym z podziałem na epoki historyczne. Uwzględniono również podstawowe daty i pojęcia historyczne. Dla ułatwienia pracy nauczycielom zaproponowano przykładowe tematy lekcji. Mogą one być pomocne przy konstruowaniu własnych, szczegółowych rozkładów materiału. Wymiar czasu na realizację działów i zagadnień programowych pozostawia się do decyzji szkół i nauczycieli.

Minimum programowe nie uwzględnia podziału materiału nauczania na klasy i zakłada możliwość przesunięcia treści szczegółowych. Program klasy IV pozostaje w niezmienionym kształcie.

Minimum programowe stawia przed nauczycielami trudne zadanie wyboru materiału podstawowego z obowiązujących podręczników oraz wskazania uczniom informacji obowiązujących i uzupełniających.

Osią koncentryczną doboru treści podstawowych jest człowiek — kreator dziejów, rozpatrywany jako jednostka i jako członek społeczeństwa, dążący do przeobrażenia i reformowania rzeczywistości społecznej, wyzwolenia spod obcej dominacji, a jednocześnie — twórca wartości materialnych i duchowych stanowiących spuściznę pokoleń.

Cele kształcenia historycznego

Uczeń kończący szkołę podstawową powinien:

- rozumieć rolę człowieka jako kreatora historii; dostrzegać sens i potrzebę różnych form jego aktywności społecznej;
- znać najważniejsze etapy rozwoju cywilizacyjnego ludzkości oraz rozumieć genezę współczesnych stosunków społeczno-gospodarczych, form ustrojowych i zjawisk kulturowych;
- rozumieć związki pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego; historią ojczyzną a wybranymi wydarzeniami i zjawiskami z historii powszechnej;
- posługiwać się podstawowymi kategoriami historycznymi: czasu, przestrzeni i rozwoju (umieszczać wydarzenia w przedziałach czasowych, systematyzować je według kryterium czasu, obliczać upływ czasu między wydarzeniami, dostrzegać dynamikę zmian);
- rozumieć i posługiwać się podstawową terminologią historyczną;
- posługiwać się różnymi źródłami informacji historycznej, a pod kierunkiem nauczyciela — interpretować tekst źródłowy, dane liczbowe, zabytki kultury materialnej;
- dokonać selekcji i wartościowania faktów i zjawisk;
- umieć samodzielnie formułować wypowiedź ustną i pisemną na określony temat.

Nauczanie i uczenie się historii winno służyć wychowaniu w duchu patriotyzmu, demokracji i tolerancji oraz przygotowaniu do świadomego udziału w życiu publicznym kraju.

MINIMUM PROGRAMOWE. OBOWIĄZUJĄCE TREŚCI PROGRAMOWE KLASY V—VIII

Starożytność

I. Starożytny Wschód

1. Życie ludzi w Egipcie faraonów
Położenie geograficzne i warunki naturalne — wpływ na zajęcia i życie ludzi. Grupy ludności. Władza faraona. Wierzenia i obrzędy religijne. Początki nauki.
Pojęcia: faraon, państwo, wielobóstwo, piramida, hieroglify.
2. W Palestynie przed tysiącami lat
Położenie geograficzne, ludność. Wierzenia religijne. Biblia.
Daty: XVIII w. p.n.e.
Pojęcia: jednobóstwo.

II. Starożytna Grecja

1. Życie codzienne w starożytnej Grecji
Położenie geograficzne. Warunki naturalne. Zajęcia Greków. Państwo-miasto.
Pojęcia: państwo-miasto.
2. Bogowie i bohaterowie Greków
Wierzenia Greków. Mity.
Pojęcia: mit.
3. Na stadionie w Olimpii
Igrzyska sportowe. Rola igrzysk w życiu Greków.
Daty: 77 r. p.n.e.
Pojęcia: olimpiada.
4. Walka Greków w obronie niepodległości
Zagrożenia niepodległości państw greckich. Wojny z Persami. Maraton, Termopile.
Daty: V w. p.n.e.
5. W demokratycznych Atenach
Sposób sprawowania władzy i organizacja państwa. Demokracja ateńska. Perykles.
Pojęcia: obywatel, demokracja ateńska.
6. Wycieczka po Akropolu
Architektura. Świątynie. Rzeźba — Fidiasz.
Pojęcia: świątynia; styl dorycki, joński, koryncki.
7. W teatrze greckim
Przedstawienie teatralne w Atenach. Znaczenie teatru w życiu Greków.
Pojęcia: teatr, kultura helleńska.
8. Aleksander Macedoński podbija świat
Macedonia. Aleksander Wielki i jego podboje. Zetknięcie się cywilizacji greckiej i cywilizacji starożytnego Wschodu.

Daty: IV w. p.n.e.

Pojęcia: kultura hellenistyczna.

III. Starożytny Rzym

1. Życie codzienne w starożytnym Rzymie
Italia i jej mieszkańcy. Zajęcia ludności.
Powstanie Rzymu.
Daty: 753 r. p.n.e.
2. Rzymianie rządzą swoim państwem
Prawa i obowiązki obywateli. Organizacja
władzy. Sposób rządzenia państwem. Re-
publika rzymska.
Pojęcia: republika, senat, konsul.
3. Rzym podbija świat
Podboje rzymskie. Stosunek Rzymu do
ludności podbitej. Wzrost prowincji.
Pojęcia: prowincja rzymska, imperium.
4. Niewolnictwo w Rzymie
Źródła niewolników. Położenie niewolni-
ków. Powstanie Spartakusa.
Pojęcia: niewolnik, niewolnictwo.
5. Rzym cesarstwem
Upadek republiki. Rządy Cezara. Władza
cesarza.
Pojęcia: cesarz, cesarstwo.
6. Kultura i osiągnięcia techniczne Rzymian
Wpływy greckie. Prawo rzymskie. Tech-
nika. Budownictwo.
Pojęcia: prawo rzymskie.
7. Chrześcijaństwo w Rzymie
Powstanie chrześcijaństwa. Pierwsi chrze-
ścijanie. Ewangelie. Chrześcijaństwo reli-
gią panującą.
Pojęcia: religia, chrześcijaństwo.
8. Upadek cesarstwa rzymskiego
Trudności wewnętrzne cesarstwa. Podział
cesarstwa. Najazdy barbarzyńców. Upadek
cesarstwa zachodniego.
Daty: 476 r.

Sredniowiecze

- I. Spadkobiercy cesarstwa rzymskiego
Bizancjum. Informacja o Arabach i isla-
mie. Państwo Kościelne. Cesarstwo Karola
Wielkiego. Powstanie nowych państw w
Europie Zachodniej.
Pojęcia: papieństwo, papież, Kościół.
- II. Początki i rozwój państwa polskiego w
X—XII wieku
1. Nasi przodkowie Słowianie
Plemiona polskie i ich siedziby. Państw-
ka plemienne.
Zajęcia ludności. Wierzenia Słowian.
Pojęcia: plemię, pogaństwo.

2. Mieszko I władcą Polan
Piastowie. Obszar i organizacja państwa
Mieszka I. Drużyna książęca. Chrzt
Mieszka — znaczenie. Kościół i jego rola.
Daty: 966 r.
Pojęcia: książę, drużyna książęca, biskup,
chrystianizacja.
3. Panowanie Bolesława Chrobrego
Umocnianie państwa. Stosunki z sąsieda-
mi. Misja biskupa Wojciecha. Zjazd w
Gnieźnie. Wojny z Niemcami. Koronacja
Chrobrego.
Daty: 1000 r., 1025 r.
Pojęcia: koronacja, król, dynastia, monar-
chia.
4. Obrona Głogowa
Wojny Bolesława Krzywoustego z Niem-
cami (1109 r.) w obronie jedności i suwe-
renności państwa.
5. Życie ludzi w Polsce pierwszych Piastów
Grupy ludności. Zajęcia. W grodzie i na
podgrodziu. W średniowiecznym kościele
i klasztorze.
Pojęcia: możni, danina, gród, podgrodzie,
klasztor, styl romański, roczniki, kroniki.

III. Polska podzielona — rozbięcie dzielnicowe

1. Kraj wielu książąt
Testament Bolesława Krzywoustego. Se-
niorat i jego znaczenie. Rozbięcie dzielni-
cowe.
Daty: 1138 r.
Pojęcia: seniorat, rozbięcie dzielnicowe.
2. Krzyżacy tworzą państwo zakonne
Sprowadzenie Krzyżaków do Polski. Pod-
bój Prus. Państwo Zakonu Krzyżackiego
w Prusach.
Pojęcia: państwo zakonne.
3. Pod Legnicą
Najazd Tatarów na Polskę. Bitwa pod Le-
gnicą i jej znaczenie.
Daty: 1241 r.
4. Życie codzienne na wsi i w mieście w Pol-
sce dzielnicowej
Osadnictwo wiejskie. Lokacje miast. Za-
jęcia ludności.
Pojęcia: lokacja, sołtys, wójt, cech, czynsz,
patrycjat, pospólstwo, plebs.

IV. Rozkwit państwa polskiego w XIV wieku

1. Dzieło ostatnich Piastów
Zjednoczenie państwa. Znaczenie korona-
cji. Polityka zewnętrzna ostatnich Pia-
stów. Umocnienie wewnętrzne kraju. Sta-

ny w społeczeństwie. Założenie Akademii Krakowskiej.

Daty: 1320 r., 1364 r., 1370 r.

Pojęcia: statut, stan, szlachta, monarchia stanowa, uniwersytet.

V. Polska za pierwszych Jagiellonów — XV wiek

1. Unia Polski z Litwą

Stosunki polsko-litewskie. Układ w Krewie i jego warunki. Jagiełło królem Polski.

Daty: 1385 r.

Pojęcia: unia.

2. Wielka wojna z Krzyżakami

Geneza wojny. Grunwald. Pokój w Toruniu. Spór polsko-krzyżacki o Pomorze Gdańskie.

Daty: 15 VII 1410 r.

3. Polska znów nad Bałtykiem

Związek Pruski. Wojna trzynastoletnia z Zakonem. Pokój toruński i jego warunki.

Daty: 1466 r.

Pojęcia: lenno.

4. W średniowiecznym mieście

Życie codzienne w mieście. Zabytki sztuki i architektury gotyckiej w Polsce. Wit Stwosż.

Pojęcia: burmistrz, rajcowie, mieszczaństwo; styl gotycki.

5. W Akademii Krakowskiej

Rola uniwersytetu. Wybitni uczeni — Polacy: Jan Długosz, Paweł Włodkowic.

Dzieje nowożytne (do 1795 roku)

I. Początki nowożytnego świata

1. Odkrywczy i zdobywcy — wielkie odkrycia geograficzne

Rozwój techniki żeglarskiej. Upadek Bizancjum. Poszukiwanie nowych szlaków handlowych. Wielcy odkrywczy. Skutki odkryć geograficznych.

Daty: 1453 r., 1492 r.

Pojęcia: kolonie.

2. W kręgu humanistów

Humanizm. Naśladowanie starożytnych. Wielcy ludzie Renesansu i ich dzieła. Leonardo da Vinci, Michał Anioł, Jan Gutenberg.

Pojęcia: humanizm, renesans, styl renesansowy.

3. Reformacja i odnowa Kościoła

Kryzys Kościoła. Wystąpienie Marcina

Lutra. Nowe wyznania religijne na Zachodzie Europy. Wojny religijne. Sobór w Trydencie. Odnowa Kościoła.

Pojęcia: reformacja, sobór, tolerancja religijna.

II. Polska złotego wieku na tle europejskim

1. Zygmuntofskie czasy

Ostatni Jagiellonowie na tronie Polski. Hołd pruski. Wojna o Inflanty. Wybitni ludzie polskiego renesansu i ich dzieła. Mikołaj Rej, Jan Kochanowski, Andrzej Frycz Modrzewski, Mikołaj Kopernik. Zabytki sztuki renesansowej w Polsce. Wawel.

Daty: 1525 r.

Pojęcia: Odrodzenie, styl renesansowy.

2. Wisła do Gdańska

Wisła — szlak komunikacyjny i handlowy. Folwark szlachecki. Spław wiślany. Poddaństwo chłopów. Miasta i rzemiosło. Pojęcia: poddaństwo, pańszczyzna, gospodarka folwarczno-pańszczyzniana.

3. Na sejmie walnym

Przywileje szlacheckie. Sejmiiki ziemskie. Sejm walny. Demokracja szlachecka.

Daty: 1374 r., 1454 r., 1505 r.

Pojęcia: przywilej, sejmik ziemski, poseł, senat, sejm walny, parlament, demokracja szlachecka.

4. Państwo polsko-litewskie krajem wielu narodów

Unia lubelska. Organizacja państwa. Obszar. Ludność. Państwo wielonarodowości.

Daty: 1569 r.

Pojęcia: unia realna, państwo wielonarodowości.

5. Elekcja króla

Wolna elekcja. Pierwsi królowie elekcyjni. Artykuły henrykowskie.

Daty: 1573 r.

Pojęcia: bezkrólowie, wolna elekcja, artykuły henrykowskie.

6. Reformacja w Polsce

Nurty reformacji. Konfederacja warszawska. Kościół wobec reformacji. Piotr Skarga.

Pojęcia: konfederacja, tolerancja religijna, jezuita.

III. Rzeczpospolita w XVII wieku

1. Powstanie Chmielnickiego i wojny z Rosją

Przebieg wydarzeń. Rola Bohdana Chmielnickiego. Zmiany terytorialne po wojnach z Rosją.

2. Potop szwedzki

Rywalizacja o panowanie nad Bałtykiem. Najazd Szwedów. Wojna obronna. Obrona Jasnej Góry. Stefan Czarniecki, ks. Kordecki. Utrata lenna pruskiego. Daty: 1655—1660.

3. Między Cecorą a Wiedniem

Wojny z Turcją. Zwycięstwo Jana III Sobieskiego pod Wiedniem. Daty: 1683 r.
Pojęcia: haracz, odsiecz.

IV. Polska i państwa sąsiednie w pierwszej połowie XVIII w.

1. Sąsiedzi Polski rosną w siłę
Reformy wewnętrzne w państwach ościennych

Pojęcia: monarchia absolutna.

2. Czasy saskie

Rozkład wewnętrzny państwa polsko-litewskiego. Uzależnienie od państw ościennych. Pierwsze projekty reform. Stanisław Konarski.

Pojęcia: liberum veto, rokosz.

V. Przełom oświeceniowy w XVIII wieku

1. Ideologia Oświecenia we Francji
Oświecenie — nowy kierunek umysłowy i kulturalny. Nowe koncepcje organizacji społeczeństwa i ustroju politycznego państwa. Główni przedstawiciele: Karol Monteskiusz, Wolter, Jan Jakub Rousseau.

2. Powstanie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej

Kolonie angielskie w Ameryce Północnej. Wojna o niezawisłość. Udział Polaków. Konstytucja Stanów Zjednoczonych.

Daty: 1776 r.

Pojęcia: konstytucja.

3. Rewolucja we Francji 1789—1794

Przyczyny i wybuch rewolucji. „Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela”. Główne etapy rewolucji. Znaczenie rewolucji we Francji.

Daty: 14 VII 1789 r.

Pojęcia: rewolucja, burżuazja, monarchia, monarchia konstytucyjna, trójpodział władzy, republika.

VI. Walka o naprawę i ocalenie Rzeczypospolitej w drugiej połowie XVIII wieku

1. Ostatnia elekcja w Polsce.

Elekcja Stanisława Augusta Poniatowskiego. Konfederacja barska. I rozbiór Polski. Ożywienie gospodarcze po I rozbiorze.

Daty: 1772 r.

Pojęcia: oczynszowanie, manufaktura.

2. Czasy stanisławowskie

Mecenat kulturalny króla. Oświata. Teatr narodowy. Sztuka. Wybitni ludzie Oświecenia w Polsce. Stanisław Staszic, Ignacy Krasicki.

3. Dzieło Sejmu Wielkiego

Stronnictwa polityczne. Reformy Sejmu Wielkiego. Konstytucja 3 Maja i jej znaczenie.

Daty: 3 V 1791 r.

4. Pod Zieleńcami i Dubienką

Konfederacja targowicka. Wojna z Rosją. Tadeusz Kościuszko. Książę Józef Poniatowski. II rozbiór Polski.

Daty: 1793 r.

5. Insurekcja Kościuszkowska. III rozbiór Polski

Kościuszko naczelnikiem powstania. Wybuch powstania. Główne bitwy. Uniwersał połaniecki. Klęska powstania. III rozbiór Polski.

Daty: 1795 r.

Pojęcia: insurekcja, uniwersał, abdykacja, niewola, zabory.

Wiek XIX

I. Europa w dobie napoleońskiej. Próby odzyskania niepodległości Polski

1. Europa pod wpływami Napoleona

Podboje napoleońskie. Przewaga Francji w Europie. Wojna z Rosją. Bitwa pod Lipskiem. Abdykacja. Sto dni Napoleona. Waterloo i upadek Napoleona.

Daty: 1812 r., 1815 r.

Pojęcia: Kodeks Napoleona.

2. Polacy u boku Napoleona

Legiony — ich twórcy. Pieśń Legionów. Księstwo Warszawskie — terytorium i ustrój.

Daty: 1807 r.

Pojęcia: legiony, wolność osobista.

II. Europa i ziemie polskie po kongresie wiedeńskim (pierwsza połowa XIX wieku)

1. Nowy porządek w Europie po kongresie wiedeńskim

Kongres wiedeński — uczestnicy, cele, decyzje. „Święte Przymierze” i jego ideologia. Nowy podział terytorialny Europy.

- Daty: 1815 r.
- Pojęcia: legitymizm, restauracja.
2. Królestwo Polskie — nadzieje i rzeczywistość
Terytorium. Społeczeństwo i ustrój. Rola Staszica i Lubeckiego. Opozycja legalna. Konspiracja.
Pojęcia: autonomia, opozycja, konspiracja.
 3. Powstanie Listopadowe
Przyczyny powstania. Noc Listopadowa. Wojna z Rosją. Wodzowie powstania. Upadek powstania i jego znaczenie.
Daty: 29/30 XI 1830 r.
Pojęcia: powstanie narodowe, dyktatura, liberalowie, konserwatyści.
 4. Wielka Emigracja — pożegnanie z krajem
Przywódcy i programy. Łączność z krajem.
Pojęcia: emigracja, emisariusz.
 5. Życie społeczeństwa polskiego po powstaniu listopadowym
Represje zaborców. Statut organiczny. Rola emisariuszy.
Pojęcia: deportacja, kontrybucja.
 6. Początki kapitalizmu w Europie Zachodniej
Rewolucja przemysłowa. Przemysł fabryczny. Nowe klasy społeczne. Różne poglądy na kwestię robotniczą.
Pojęcia: rewolucja przemysłowa, proletariats, kapitalizm, strajk, bezrobocie, socjaliści, utopia.
 7. Rok 1848 nadzieją narodów
Tereny i cele wystąpień na Zachodzie i na ziemiach polskich.
Daty: 1848—1849.
Pojęcia: powszechne prawo wyborcze.
- III. Ziemie Polskie w drugiej połowie XIX wieku
1. Powstanie Styczniowe
Manifestacje patriotyczne. Orientacje polityczne: Aleksander Wielopolski, biali, czerwoni. Wybuch powstania. Państwo podziemne. Walki partyzanckie. Uwłaszczenie chłopów. Znaczenie powstania.
Daty: 23 I 1863 r., 1864 r.
Pojęcia: branka, biali, czerwoni, państwo podziemne, walki partyzanckie, uwłaszczenie.
 2. Zaborcy wobec społeczeństwa polskiego po klęsce powstania
Represje popowstaniowe. Likwidacja od-
- ębności Królestwa Polskiego. Rუსyfikacja, germanizacja. Autonomia Galicji.
Pojęcia: wynarodowienie, rუსyfikacja, germanizacja, rugi pruskie.
3. W obronie mowy i ziemi ojczystej
Opór społeczeństwa polskiego. Tajne nauczanie. Praca organiczna. Rola Kościoła. Walka o ziemię. Michał Drzymała.
Pojęcia: praca organiczna, tajne nauczanie.
 4. „Ku pokrzepieniu serc”. Twórcy nauki i kultury polskiej w okresie niewoli
Twórcy kultury i nauki polskiej. Matejko, Sienkiewicz, M. Curie-Skłodowska. Rola kultury w walce o zachowanie polskości i tożsamości narodowej.
- IV. Przemiany polityczne i społeczno-gospodarcze w Europie i świecie w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku
1. Niemcy cesarstwem
Wojna francusko-pruska. Utworzenie Cesarstwa Niemieckiego. Rola Bismarcka.
Daty: 1871 r.
 2. Przewrót w nauce, technice i gospodarce światowej na przełomie XIX i XX wieku
Osiągnięcia naukowe, wynalazki techniczne i ich praktyczne zastosowanie w życiu codziennym, gospodarce i komunikacji. Kraje rozwinięte i zacofane. Ekspansja kolonialna. Podział świata.
Pojęcia: spółka akcyjna, koncern, monopol, kolonializm.
 3. Pierwsze organizacje robotnicze
Robotnicze partie polityczne. I i II Międzynarodówka. Rola Lenina.
Pojęcia: partia polityczna, bolszewicy, mieniszewicy.
 4. Gospodarka w trzech zaborach
Przemysł i rolnictwo na ziemiach polskich. Dysproporcje w rozwoju.
 5. Nowoczesne partie polityczne na ziemiach polskich
Partie robotnicze, narodowe i ludowe. Programy i przywódcy. Ludwik Waryński. Bolesław Limanowski. Józef Piłsudski. Roman Dmowski.
Pojęcia: socjaliści, narodowcy, ludowcy.
 6. Wydarzenia rewolucyjne lat 1905—1907 w Rosji i na ziemiach polskich
Rewolucja w Rosji, jej cele, zasięg społeczny i terytorialny. Specyfika rewolucji w Królestwie Polskim.
Daty: 1905—1907.

- I. Europa w latach 1914—1919
1. Pierwsza wojna światowa i jej skutki
Przyczyny wojny. Państwa walczące. Główne fronty. Charakter i skutki wojny. Traktaty pokojowe.
Daty: 1914—1918, 1919 r.
Pojęcia: wojna światowa, traktat pokojowy, wojna pozycyjna.
 2. Rewolucja 1917 roku w Rosji
Rewolucja lutowa i obalenie caratu. Rząd Tymczasowy. Rola Bolszewików. Przewrót październikowy. Wojna domowa. Interwencja.
Daty: 1917 r.
Pojęcia: rady, wojna domowa, kontrrewolucja, interwencja.
 3. Polacy i sprawa polska w czasie I wojny
Polacy wobec wojny światowej. Różne poglądy na sprawę odzyskania niepodległości. Organizacje wojskowe. Legiony i POW. Walki Polaków w I wojnie. Stanowisko rządów państw i polityków wobec niepodległości Polski.
Pojęcia: manifest, orędzie.
- II. Polska niepodległa — ustrój i społeczeństwo (lata 1918—1926)
1. Twórcy niepodległego państwa polskiego
Postawy społeczeństwa polskiego. Działania polityków (Daszyński, Piłsudski, Dmowski, Paderewski). Wybory do Sejmu Ustawodawczego. Naczelne władze państwowe w okresie odbudowy państwa polskiego.
Daty: 11 XI 1918 r.
Pojęcia: Sejm Ustawodawczy, mała konstytucja, dekret.
 2. Polska w nowych granicach
Decyzje traktatu wersalskiego. Walki o granice państwa — dyplomacja i wysiłki zbrojne. Obszar. Ludność. Mniejszości narodowe.
Pojęcia: plebiscyt, mniejszości narodowe, traktat o ochronie mniejszości narodowych.
Daty: VIII 1920 r., inne — z regionu, w którym mieszka uczeń.
 3. Życie polityczne w odrodzonej Polsce
Konstytucja marcowa. Republika parlamentarna. Główne partie polityczne. Gabriel Narutowicz pierwszym prezydentem.
Daty: 17 III 1921 r.

- Pojęcia: demokracja parlamentarna, rząd koalicyjny.
4. Odbudowa gospodarcza kraju
Scalenie terytorium. Reforma walutowa. Władysław Grabski. Budowa Gdyni.
Pojęcia: inflacja, reforma walutowa.
- III. Europa i ZSRR w okresie międzywojennym
1. Państwa totalitarne
Faszyzm włoski, narodowy socjalizm w Niemczech, komunizm stalinowski — ideologia i mechanizm sprawowania władzy. Rola propagandy. Terror. Polityka zewnętrzna. Hitler i Stalin.
Pojęcia: nacjonalizm, rasizm, faszyzm, komunizm stalinowski, terror, kult jednostki, państwo totalitarne.
 2. Europa wobec ekspansji
Rapallo i Locarno. Odchodzenie od postanowień traktatu wersalskiego. Aneksje państw „osi”. Polityka monachijska.
Daty: 1925 r.
Pojęcia: aneksja, polityka monachijska.
- IV. Polska w latach 1926—1939
1. Polska po przewrocie majowym
Wydarzenia 1926 roku. Rządy autorytarne. Centrolew. Opozycja antysanacyjna. Konstytucja kwietniowa.
Daty: 12 V 1926 r., 23 IV 1935 r.
Pojęcia: sanacja, rządy autorytarne.
 2. Gospodarka polska w latach trzydziestych
Kryzys gospodarczy. Centralny Okręg Przemysłowy. Eugeniusz Kwiatkowski.
Pojęcia: kryzys gospodarczy.
 3. Polska w przededniu II wojny
Układy z Rosją i Niemcami. Żądania Niemiec. Gwarancje brytyjskie i układ sojuszniczy. Radziecko-niemiecki pakt o nieagresji.
Daty: 23 VIII 1939 r.
Pojęcia: pakt o nieagresji.
- V. Druga wojna światowa 1939—1945
1. Wojna obronna Polski w 1939 roku
Etapy wojny. Postawa władz i społeczeństwa. Stefan Starzyński. Internowanie władz Rzeczypospolitej Polskiej.
Daty: 1 IX 1939 r.
Pojęcia: internowanie.
 2. Polacy w II wojnie światowej
Główne fronty II wojny światowej. Udział wojsk polskich w działaniach wojennych.
Daty: 8 V 1945 r.
Pojęcia: alianci.

VI. Sytuacja społeczeństwa polskiego po wrześniu 1939 roku

1. Okupacja ziem polskich
Okupacja niemiecka i radziecka. Podobieństwa i różnice.
Pojęcia: okupacja, ludobójstwo, obóz pracy, obóz zagłady.
2. Rząd Rzeczypospolitej Polskiej na obczyźnie
Władysław Sikorski. Działalność wojskowa i polityczna rządu. Katyń. Zerwanie stosunków przez ZSRR. Zmiany koncepcji politycznej rządu po śmierci Sikorskiego. Pojęcia: amnestia.
3. W okupowanym kraju
Polskie Państwo Podziemne. Lewica komunistyczna — jej program i działalność. Walka cywilna, walka zbrojna — masowość i różnorodność form.
Pojęcia: walka cywilna, walka zbrojna, kolaboracja, lewica komunistyczna, mały sabotaż.
4. Powstanie warszawskie
Plan „Burza”. Wybuch powstania. Walki w powstańczej Warszawie. Postawa walczących. Klęska powstania i zagłada miasta. Spór o ocenę powstania.
Daty: 22 VII 1944 r., 1 VIII — 2 X 1944 r.
5. Sprawa polska w polityce wielkich mocarstw
Wielka Trójka. Teheran, Jahta, Poczdam — decyzje polityczne i terytorialne.
Pojęcia: koalicja

Wybrane zagadnienia z historii współczesnej

- I. Europa i świat po II wojnie światowej
Skutki II wojny. Nowy układ sił. ONZ. Deklaracja Praw Człowieka. Norymberga. Problem Niemiec i jego rozwiązanie. „Zimna wojna”. Kryzys kolonializmu. KBWE. Rozpad systemu komunistycznego. Pojęcia: demokracja ludowa, „zimna woj-

na”, neokolonializm, pokojowe współistnienie.

- II. Polska po II wojnie światowej (lata 1944—1989)
 1. Polska w nowych granicach i nowym ustroju (lata 1944—1948)
Różne wizje wolnej Polski. Walka polityczna i zbrojna o władzę. Stanisław Mikolajczyk. Referendum. Wybory do Sejmu Ustawodawczego.
Dylematy Polaków na emigracji. Obszar państwa. Ludność. Migracja. Odbudowa kraju.
Nowy ustrój gospodarczy. Plan 3-letni.
Pojęcia: referendum, reforma rolna, nacjonalizacja przemysłu, socjalizm.
 2. Stalinizm w Polsce (lata 1949—1955)
Zmiany w kierownictwie partii i państwa. Bolesław Bierut. Monopol PZPR. Łamanie prawa. Represje polityczne. Walka z Kościołem. Sowietyzacja kraju. Konstytucja PRL. Polityka rolna. Intensywne uprzemysłowanie kraju.
Pojęcia: sowietyzacja, kolektywizacja wsi.
 3. Polska w latach 1956—1980
Kryzysy społeczno-polityczne i gospodarcze i próby ich przezwyciężenia. Zmiany ekip partyjno-państwowych. Władysław Gomułka. Edward Gierek. Hasła odnowy. Opozycja. Formy protestu. KOR, KPN.
Daty: X 1956 r., III 1968 r., XII 1970 r., VI 1976 r.
 4. Polskie lata osiemdziesiąte
Strajki na Wybrzeżu. Porozumienie sierpniowe. Powstanie „Solidarności”. Lech Wałęsa. Stan wojenny. Gen. Wojciech Jaruzelski. Próby reform gospodarczych.
Daty: VIII 1980 r., 13 XII 1981 r.
Pojęcia: stan wojenny.
 5. „Okrągły stół” i jego następstwa
Główni negocjatorzy. Pluralizm polityczny. Wybory czerwcowe. Przemiany ustrojowe w Polsce.
Daty: 4 VI 1989 r.
Pojęcia: kompromis polityczny, pluralizm polityczny, wolne wybory.

MINIMUM PROGRAMOWE W ZAKRESIE HISTORII

(szkoła średnia)

Uwagi wstępne

Nowe, ramowe plany nauczania w liceum ogólnokształcącym wyznaczają minimalny wymiar czasu nauczania historii na 6 godzin w całym cyklu kształcenia. Stwarzają także możliwość elastycznych przesunięć godzinowych między klasami. Dlatego Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało za niezbędne opracowanie minimum programowego, które określa cele nauczania i wyznacza podstawowy zakres materiału, którego nie można pominąć, niezależnie od profilu klasy.

Ze względu na możliwość realizacji minimum w poszczególnych klasach w różnym wymiarze godzin nie dokonano w wyborze obowiązujących treści kształcenia podziału na klasy, odstępując od ustalonych w programie nauczania cezur chronologicznych między klasami. Wymaga to dostosowania nowych zakresów treści do niezmienionych podręczników.

Treści podstawowe zostały wyodrębnione w postaci problemów, przekrojów panorami- cnych oraz syntez. Nie dotyczy to zagadnień z historii najnowszej, które podlegają stałe nowym ustaleniom w historiografii. Nowy układ materiału wymaga przemyślenia zakresu poszczególnych haseł programu i tematów lekcji oraz doboru takich metod nauczania, które umożliwią strukturalne i problemowe ujęcie wiedzy historycznej. Każde zagadnienie winno być osadzone w problematyce kulturalnej epoki i regionu, stąd w podstawowych treściach nauczania nie formułowano odrębnych zagadnień z historii kultury.

Osią orientującą wybór treści podstawowych z obowiązującego programu są dzieje kultury oraz fakty, bez których trudno zrozumieć współczesność Polski i Europy, dostrzegać jej rodowód, kulturową tożsamość, wkład do kultury ogólnoludzkiej oraz wartości przejęte od innych narodów.

Istotnym elementem wyboru i formułowania problemów szczegółowych na poszczególnych lekcjach winno być eksponowanie kreatywnej roli jednostki w dziejach, docieranie do człowieka, jego działania i myślenia.

Cele kształcenia:

Po ukończeniu szkoły średniej uczeń powinien:

- znać główne etapy rozwoju cywilizacyjnego ludzkości;
- zdawać sobie sprawę z wielokulturowości świata, odrębności kulturowej, narodowej, religijnej i obyczajowej różnych narodów;
- poznać wartości uniwersalne, ponadczasowe, stanowiące dorobek ludzkości;
- dostrzegać zagrożenia dla ludzkości, wynikające z braku poszanowania dla innych kultur, nietolerancji, nacjonalizmu oraz wszelkich form totalitaryzmu;
- rozumieć zmienność i rozwój różnych sfer życia społecznego w przeszłości (formy organizacyjne społecznego wytwarzania, form sprawowania władzy, koncepcji politycznych itp.);
- operować ze zrozumieniem pojęciami historycznymi;
- dostrzegać współzależność zjawisk gospodarczych, politycznych i kulturowych;
- sytuować wydarzenia w czasoprzestrzeni i posługiwać się elementami geografii historycznej (zasięg czasowy i terytorialny zjawisk, ujmowanie faktów w związkach poprzedzania, współistnienia i następstw w czasie);
- posługiwać się różnymi źródłami informacji, krytycznie oceniać odmienne poglądy w historiografii, prezentować i uzasadniać własne stanowisko;
- obserwować i interpretować zabytki kultury materialnej.

Podstawowe treści nauczania

I. Najstarsze cywilizacje Starożytnego Wschodu (historia starożytna nie obowiązuje w szkołach zawodowych)

1. Monarchia despotyczna jako ustrój typowy dla Starożytnego Wschodu (na przykładzie Egiptu).

Pojęcia: monarchia despotyczna

II. Starożytna Grecja

1. Instytucje życia politycznego w greckich polis i ich funkcjonowanie w zależności od ustroju.

2. Piękno, dobro, prawda — grecki kanon estetyczny i etyczny.

3. Świat hellenistyczny — zasięg terytorialny, kultura.

Pojęcia: oligarchia, demokracja, polis, kultura helleńska, kultura hellenistyczna, sztuka klasyczna, porządki architektoniczne, politeizm.

III. Starożytny Rzym

1. Republika rzymska jako model państwa nastawionego na ekspansję.

2. Powstanie i rozpad imperium na przykładzie Cesarstwa Rzymskiego.

3. Cechy charakterystyczne cywilizacji Rzymian.

4. Chrześcijaństwo w imperium rzymskim — źródła, proces tworzenia się wielkiej religii monoteistycznej.

Pojęcia: republika arystokratyczna, cezaryzm, prawo rzymskie, Kościół, niewolnictwo, romanizacja, chrześcijaństwo, kultura antyczna, monoteizm, cywilizacja.

IV. Kształtowanie się średniowiecznej Europy

1. Epoka najazdów — ukształtowanie się trzech odrębnych sfer politycznych i kulturowych na gruzach Cesarstwa.

2. Monarchia Karolińska — zasięg terytorialny, organizacja państwa.

3. Społeczeństwo feudalne na przykładach państw Zachodu — Francja, Niemcy.

4. Geneza, rozwój i funkcjonowanie państwa wczesnopiastowskiego na tle innych państw Europy.

Pojęcia: gospodarka naturalna, islam, Bizancjum, reguła zakonna, państwo patrymonialne, lenno, komendacja, inwestytura, państwo plemienne, trybut, dziejopisarstwo średniowieczne (roczniki, kroniki, żywoty świętych).

V. Europa w XI—XIII wieku

1. Procesy dezintegracyjne i integracyjne w Średniowieczu (lenna, apanaże, podziały dzielnicowe), unie.

2. Scieranie się dążeń uniwersalistycznych Cesarstwa i Papiestwa.

Pojęcia: unia, uniwersalizm chrześcijański, monarchia uniwersalna, krucjaty, styl romański, uniwersytety.

VI. Europa w XIV—XV wieku

1. Kryzys ideowy i społeczny Zachodu w późnym Średniowieczu.

Pojęcia: schizma, sobór, synod, krucjata, gotyk, mistycyzm.

VII. Polska w XIV—XV wieku

1. Monarchia Kazimierza Wielkiego — nowa formuła państwa, rola monarchy, zmiana kształtu terytorialnego.

2. Krzyżacy w dziejach Polski i Europy.

3. Polska Jagiellonów wobec przemian i zagrożeń późnośredniowiecznej Europy.

Pojęcia: gospodarka czynszowa, stan, lokacja, prawo niemieckie, Korona Królestwa Polskiego, zakon rycerski, polityka dynastyczna, przywileje stanowe (szlacheckie).

VIII. Początki nowożytnego świata

1. Skutki rozszerzenia horyzontu geograficznego dla Europejczyków i ludów pozaeuropejskich.

2. Sposoby rozwiązywania kwestii religijnych w Europie i w Polsce — reformy: protestancka i katolicka.

3. Zróznicowanie polityczne Europy — zmiany polityczne i terytorialne wynikające z walki o dominację.

Pojęcia: Renesans, kolonializm, cywilizacje prekolumbijskie, konkwistadorzy, reformacja, kościoły protestanckie, jezuita, barok, absolutyzm, wojny religijne.

IX. Rzeczpospolita w okresie demokracji szlacheckiej

1. Demokracja szlachecka — jej instytucje i funkcjonowanie w XVI wieku.

2. Gospodarka folwarczno-pańszczyźniana.

3. Osiągnięcia polskiego Odrodzenia jako przejaw twórczej integracji z kulturą Zachodu (na przykładzie rozwoju myśli politycznej).

Pojęcia: sejm, sejm skonfederowany, konwokacyjny, ruch egzekucyjny, wolna elekcja, folwark, pańszczyzna, tolerancja religijna.

X. Rzeczpospolita do połowy XVII wieku

1. Konflikty wewnętrzne i zewnętrzne Rzeczypospolitej w XVII wieku i ich wzajemne relacje.

2. Straty terytorialne i utrata mocarstwowej pozycji Rzeczypospolitej w XVII wieku.

3. Polska w czasach saskich i jej sąsiedzi.

Pojęcia: rokosz, oligarchia magnacka, konfederacja, sarmatyzm, barok, absolutyzm oświecony.

XI. Kultura Oświecenia

1. Kształtowanie się nowożytnej koncepcji państwa, narodu i społeczeństwa.

Pojęcia: oświecenie, trójpodział władzy, racjonalizm, empiryzm, klasycyzm.

XII. Rewolucja przemysłowa w Anglii i powstanie Stanów Zjednoczonych

1. Geneza i konsekwencje rewolucji przemysłowej i agrarnej w Anglii XVIII wieku.

2. Dwa modele anglosaskiego parlamentaryzmu — system parlamentarno-gabinetowy, system prezydencki.

Pojęcia: rewolucja przemysłowa, monarchia parlamentarna, konstytucja, federacja.

XIII. Rewolucja we Francji 1789—1794

1. Geneza i główne etapy rewolucji.

2. Rewolucja jako próba realizacji koncepcji ustrojowych i społecznych francuskiego oświecenia, jej historyczne znaczenie.

Pojęcia: monarchia konstytucyjna, dyktatura, prawo człowieka i obywatela, rewolucja, lewica, centrum, prawica.

XIV. Próby reform Rzeczypospolitej i walka o utrzymanie niepodległości w XVIII w.

1. Program reform i ich twórcy w XVIII wieku.

2. Porównanie rozwiązań politycznych i społecznych Konstytucji 3 Maja z osiągnięciami państw anglosaskich i Francji doby rewolucji.

3. Zdraycy i obrońcy Rzeczypospolitej (konfederacja barska, Targowica, insurekcja kościuszkowska).

4. Rozbiory Polski — charakterystyka zjawiska oraz poszczególnych cesji.

XV. Okres napoleoński 1799—1815

1. Znaczenie epoki napoleońskiej dla Polski i Europy.

XVI. Ziemie polskie pod zaborami 1815—1864

1. Układ sił w Europie po kongresie wiedeńskim, zasady działania państw zwyciężczych.

2. Polacy bez własnego państwa — życie pod zaborami, formy walki o przetrwanie narodu, postawy wobec zaborców.

3. Powstania narodowe w XIX wieku.

4. Emigracje popowstaniowe.

Pojęcia: równowaga sił, legitymizm, restauracja, autonomia, opozycja parlamentarna, konserwatyzm, liberalizm, Wielka Emigracja.

XVII. Ruchy narodowe i przeobrażenia państw w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku

1. Zmiany polityczne i społeczne w Europie po Wiośnie Ludów.

2. Procesy zjednoczeniowe w Europie (Niemcy, Włochy).

3. Przyczyny i konsekwencje wojny domowej w Stanach Zjednoczonych.

4. Walka o dominację w Europie i ekspansja na inne kontynenty.

5. Przemiany w życiu politycznym państw europejskich u schyłku XIX wieku (tworzenie się partii politycznych, upowszechnienie rządów parlamentarnych).

6. Rewolucja naukowo-techniczna.

7. Konsekwencje klęski Rosji w wojnie z Japonią (rewolucja w Rosji, początek ekspansjonizmu Japonii na Dalekim Wschodzie).

Pojęcia: regulacje — reformy uwłaszczeniowe, plebiscyt, partia polityczna, koalicja parlamentarna, systemy wyborcze, industrializacja, urbanizacja, rewolucja naukowo-techniczna.

XVIII. Ziemie polskie w latach 1864—1914

1. Sytuacja i postawy Polaków w trzech zaborach.

2. Geneza i typologia ruchów i partii politycznych na ziemiach polskich (konserwatyzm, ruch narodowy, ruch ludowy, socjalizm, marksizm).

Pojęcia: praca organiczna, trójlojalizm, irredenta, rewizjonizm, reformizm, nacjonalizm, katolicka nauka społeczna, ruch ludowy.

XIX. Pierwsza wojna światowa 1914—1918 i sytuacja w Europie w latach dwudziestych

1. Geneza wojny i charakter działań wojennych.

2. System wersalski — nowa mapa polityczna Europy.

3. Rewolucja w Rosji i powstanie państwa radzieckiego.

4. Faszizm we Włoszech.

Pojęcia: bloki polityczno-militarne, wojna pozycyjna, system wersalsko-waszyngtoński, faszizm, korporacjonizm, solidaryzm społeczny, totalitaryzm.

XX. Sprawa polska w pierwszej wojnie światowej. Odbudowa państwa polskiego

1. Orientacje polityczne i formacje zbrojne w latach 1914—1918.

2. Początki II Rzeczypospolitej.
3. Wojna z Rosją radziecką o niepodległość i granicę na wschodzie w latach 1919—1920.
4. Walka polityczna i militarna o granice z Niemcami i Czechosłowacją.
5. Demokracja parlamentarna w Polsce.
6. Trudności i osiągnięcia odbudowy i integracji państwa.
7. Przewrót majowy 1926 roku — uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne.
Pojęcia: linia Curzona, powstania śląskie, sejm ustawodawczy, Konstytucja Marcowa, inflacja, reforma walutowa, kryzys parlamentaryzmu, system locarneński, „Sejmowładztwo”, rządy chjenopiasta.

XXI. Świat w latach trzydziestych

1. Światowy kryzys gospodarczy i kryzys demokracji parlamentarnej w Europie.
2. Zwycięstwo Hitlera w Niemczech. Mechanizm funkcjonowania dyktatury faszystowskiej i komunistycznej.
3. Dążenia ekspansjonistyczne państw totalitarnych — geneza drugiej wojny światowej.
Pojęcia: „nowy ład” — etatyzm w gospodarce, narodowy socjalizm, państwo totalne, aneksje terytorialne.

XXII. Polska w latach trzydziestych

1. Zmiany w sposobie rządzenia w latach 1926—1935.
2. Zmiany w polityce zagranicznej Polski po 1926 roku. Sytuacja międzynarodowa II Rzeczypospolitej w drugiej połowie lat trzydziestych.
3. Osiągnięcia gospodarcze i kulturalne II Rzeczypospolitej.
Pojęcia: sanacja, Konstytucja Kwietniowa, układy bilateralne, zasada równego dyktansu.

XXIII. Druga wojna światowa

1. Wybuch wojny i główne fronty, momenty przełomowe.
2. Formy terroru i przemocy naruszające

prawa człowieka i niszczące wartości moralne.

3. Skutki polityczne, demograficzne, naukowe, moralne drugiej wojny światowej.
Pojęcia: Wielka Koalicja, wojna błyskawiczna, wojna totalna, eksterminacja.

XXIV. Polska w czasie drugiej wojny światowej

1. Sytuacja obywateli polskich pod okupacją niemiecką i radziecką.
2. Rząd polski na uchodźstwie — polskie siły zbrojne — polskie państwo podziemne.
3. Powstanie warszawskie.
4. Sprawa polska w polityce mocarstw.
5. Przyczyny i okoliczności przejęcia władzy w Polsce przez komunistów.
Pojęcia: ruch oporu, państwo podziemne, walka cywilna, bierny opór, obóz pracy, obóz zagłady.

XXV. Świat po wojnie

1. Rola wielkich mocarstw po wojnie.
2. Państwa bloku wschodniego.
3. Niemcy podzielone.
4. Dążenia integracyjne w Europie.
5. Kryzys kolonializmu — dekolonizacja.
Pojęcia: państwo satelickie, „zimna wojna”, realny socjalizm.

XXVI. Polska w latach 1945—1989

1. Polska w nowych warunkach geopolitycznych, geograficznych, demograficznych i narodowościowych.
2. Proces tworzenia aparatu władzy przez komunistów.
3. Odbudowa kraju, nowe elementy w gospodarce, przemiany społeczne.
4. Kryzysy ideologiczne, polityczne, gospodarcze i społeczne.
5. Powstanie „Solidarności” — nowe elity polityczne.
6. Stan wojenny. Rozpad systemu komunistycznego.
Pojęcia: stalinizm, gospodarka socjalistyczna, woluntaryzm, pluralizm polityczny.

TYMCZASOWE MINIMUM PROGRAMOWE W ZAKRESIE HISTORII

Minimum programowe jest pojęciem wprowadzonym przez Ustawę o systemie oświaty z 7 września 1991 r. Wszelakie działania podejmowane po ogłoszeniu Ustawy muszą je uwzględniać. Wprowadzenie wymagań minimalnych wiąże się z opinią różnych środowisk o przeciążeniu młodzieży wiedzą szkolną, której szczegółowy zapis programowy uniemożliwia kształtowanie zainteresowań i rozwój osobowości. Jest to opinia dyskusyjna. Spór między personalistycznym a liberalnym traktowaniem kształcenia i wychowania trwa nie tylko w Polsce. Ostatnimi czasy w wielu krajach obserwuje się odchodzenie od nadmiernego liberalizmu wychowawczego, jako sprzyjającego kształtowaniu osobowości mało odpornej na przeciwności i wcale nieelastycznej, jak się tego spodziewano, wobec nowych problemów współczesności.

Minimum programowe określa zakres wiedzy, poniżej którego nie wolno zejść ani w nauczaniu, ani w wymaganiach; tego również zakresu powinny dotyczyć sprawdziany wiadomości stosowane w szkołach. Jednak nauczyciel ma prawo, a w wielu przypadkach i obowiązek, rozszerzania materiału programowego dla jasności wykładu i realizacji celów kształcących. Cele kształcące są bardzo ważnym elementem minimum programowych. O ile zapis programowy celów poznawczych jest znacznie skrócony, o tyle cele kształcące wymagają bardzo starannej interpretacji jako istotna część programu. Umiejętności nabyte przez ucznia w zakresie zdolności do poszerzania wiedzy oraz oceny zachodzących wydarzeń decydują o przyszłym jego stosunku zarówno do tradycji i świata, w jakich się wychował, jak i o postawie wobec wydarzeń, których będzie świadkiem i twórcą.

Pojęcie minimum programowe pojawia się ostatnio w dwojakim znaczeniu: minimum jako podstawy do przygotowywania programów dla reformy kształcenia oraz jako norma postawiona przy zmianie siatki godzin różnych przedmiotów.

W pierwszym znaczeniu minimum określa

podstawowy zakres wiedzy i umiejętności dla wszystkich programów danego przedmiotu, skorelowany z innymi przedmiotami, aby uniknąć zbędnego powtarzania informacji. Minimum w tym znaczeniu ma stanowić podstawę do opracowania programów, pomiędzy którymi nauczyciel będzie mógł dokonywać wyboru po wprowadzeniu reformy szkolnej. W obecnym stanie reformy minima są przed korelacją i ostatecznym przekazaniem autorom programów. Wszelako podkreślić należy, że te minima, które mają stanowić podstawę programów same nie są programami i nimi być nie mogą. Historycy umieścili ten zapis w protokóle ustaleń.

W innym znaczeniu, jako minimum określono tę adaptację programu, jakiej dokonano w czerwcu 1992 r. w związku ze zmianami w ramach planu nauczania w myśl zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej. W miejsce dość dowolnych zmian z roku szkolnego 1991/92 wprowadza się wymiar minimalny godzin poszczególnych przedmiotów. Zważywszy, że jest to znaczne zmniejszenie ogólnego przydziału godzin, zaistniała potrzeba określenia minimum programowego, przy jednoczesnym zachowaniu jako jego podstawy obowiązującego programu.

Minimum programowe dla szkoły podstawowej określa cele i efekty kształcenia w klasach V—VIII oraz wyznacza zakres materiału, którego nie można pominąć w wyniku redukcji godzin. Nie ma tam uwag na temat klasy IV, ponieważ w tej klasie przydział godzin pozostaje bez zmiany, a zatem nie zmienia się i program.

Osią koncentryczną doboru treści programowych jest człowiek jako twórca dziejów rozpatrywany jako jednostka, a zarazem jako członek społeczeństwa. Jako formę dominującą przedstawiania treści historycznych wybrano obrazy, które mają w świadomości ucznia połączyć się w łańcuch przyczynowo-skutkowy. Minimum zawiera starannie sprezywane cele kształcenia historycznego, ujęte zarówno w kategoriach rozumienia, jak i umiejętności. Jasność sformułowania celów

powinna wydatnie pomóc nauczycielom przy planowaniu i organizacji nauczania historii.

Treści programowe przedstawione w porządku chronologicznym, z uwzględnieniem podziału na epoki, zawierają propozycję tematów poszczególnych lekcji, które nie są obligatoryjne. Mogą wszelako stanowić istotną pomoc dla nauczyciela początkującego lub przypadkowego (których coraz więcej pojawia się w młodszych klasach szkół podstawowych). Dla każdej z lekcji przewidziano, obok krótkiego zakresu treści, obowiązujące daty oraz pojęcia. Młodszym nauczycielom historii oraz niehistorykom uczącym historii zwrócić należy uwagę na poprawność terminologiczną, zgodną z najnowszą literaturą przedmiotu.

Wśród treści programowych należy położyć szczególny nacisk na formy funkcjonowania demokracji przedstawicielskich oraz zróżnicowanie i rozwój partii politycznych w Europie (zamiast dotychczasowego ograniczenia się tylko do ruchu robotniczego na przełomie XIX i XX wieku). Interesujący jest dobór treści dotyczących historii powojennej. Wątek biograficzny, który w edukacji historycznej ma szczególny walor wychowawczy, konsekwentnie wypełnia treści programowe. Dobrze się stało, że dobór postaci jest tak zróżnicowany i otwarty.

Minimum programowe historii dla liceum ogólnokształcącego jest również oparte na obowiązującym programie. Osią orientującą dobór treści są dzieje kultury oraz fakty, bez których trudno zrozumieć współczesność Polski i Europy, dostrzec jej rodowód i wkład do kultury ogólnoludzkiej. W celach kształcenia, których zapis poprzedza treści, zwraca się uwagę zarówno na rozumienie wydarzeń historycznych, umiejętność interpretacji źródeł, jak i na prawidłowe posługiwanie się posiadanymi wiadomościami.

Treści programowe zostały wyodrębnione w postaci przekrojów panoramicznych i syntez. Nauczycielowi pozostawiono dobór zakresu haseł programowych i tematów lekcji. W szeroko zakreślonym pomimo skrótów wyborze treści trafiły się opuszczenia, np.: Babilon, gotyk, immunitet, komunikacja międzyludzka. W sposób bardzo interesujący ujęto problematykę ustrojową.

Oba minima nie są podzielone na klasy, ani też nie zawierają przydziału godzin lek-

cyjnych na poszczególne tematy. Dokonanie podziału na klasy jest niemożliwe wobec zróżnicowanego wymiaru godzin. W związku z tym warto zwrócić uwagę na konieczność uwzględnienia przy podziale materiału przez nauczyciela wielkich cesur historycznych, a przynajmniej ważkich wydarzeń. W żadnym wypadku materiał nauczania w klasie czy semestrze nie może się kończyć bez możliwości syntezy epoki, która właśnie była omawiana. Także wymiar czasu przeznaczony na omawianie różnych epok jest pozostawiony do decyzji nauczyciela. Wszelako zwrócić należy uwagę, że obok treści programowych przedstawiany dokument zawiera zapis obowiązujących celów nauczania.

Oba minima zawierają wykaz pojęć mogących ułatwić konstruowanie własnego rozkładu materiału.

W minimach nie uwzględniono treści regionalnych, które są integralną częścią nauczania historii i kształtowania postaw patriotycznych. W niektórych częściach Polski jest to zagadnienie wielkiej wagi, w innych mniejszej, ale zawsze musi być uwzględniane.

Wiele wysiłku będzie wymagało od nauczyciela opracowanie efektywnej formy korzystania z podręcznika. Podręczniki zostały przygotowane w bezpośrednim związku z programem, co przysporzy wiele kłopotów, szczególnie w szkołach podstawowych. Zważywszy jednak, że jedną z wymaganych od absolwenta szkoły podstawowej umiejętności jest wyszukiwanie potrzebnych informacji, nauczyciel będzie tę umiejętność musiał kształtować wcześniej. Warto zwrócić uwagę, że przygotowane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne zeszyty ćwiczeń do szkoły podstawowej nie mają podziału na lekcje, a przystosowane są do ujęć problemowych. Dlatego też nauczyciel może dobrze je wykorzystywać przy konstruowaniu swojego rozkładu materiału nauczania.

Rozkład materiału nauczania sporządzony przez nauczyciela dla konkretnej klasy, w konsultacji z nauczycielami innych przedmiotów humanistycznych oraz geografii, wydaje się być niezbędny. Przyjęte przez Ministerstwo rozwiązania w praktyce oznaczają ogromne zróżnicowanie w tempie realizacji programu pomiędzy klasami i szkołami. Rozkład materiału, którego kopia powinna się znaleźć w teczce dyrektora szkoły, powinien

stanowią zarówno zabezpieczenie w przypadku dłuższej choroby czy zmiany nauczyciela, jak też zmiany szkoły przez ucznia. W takim wypadku uczeń powinien dostać odpowiedni wyciąg z rozkładów materiału, aby mógł łatwo uzupełnić istniejące między szkołami różnice. Rozkład materiału, o jakim jest tu mowa, powinien być przygotowany dla całego cyklu nauczania, aby zapewnić jednolitość realizacji celów kształcenia.

Minima programowe nie zostały przygotowane dla zasadniczych szkół zawodowych. Mimo dokonanych w wielu szkołach zmian w ramowym przydziale godzin decyzję o selekcji materiału pozostawiono nauczycielom. Wydaje się, że dokonując tej selekcji można

wykorzystać omawiane wyżej minima, a także ustalone preferencje w zakresie celów i treści nauczania.

Przedstawione uwagi i propozycje dotyczące teoretycznych i praktycznych możliwości realizacji minimów programowych są jednym z wielu spojrzeń na pracę nauczyciela historii w nadchodzącym roku szkolnym. Jednak edukacja historyczna w konkretnej szkole jest pozostawiona do decyzji nauczyciela, który oceniając swoje umiejętności, możliwości uczniów oraz warunki szkoły wybierze rozwiązanie trafne i możliwe do realizacji, a jednocześnie przygotowujące wychowanka do przyszłego pełnego życia.

UWAGA CZYTELNICY

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne uruchomiły księgarnię wysyłkową mieszczącą się pod adresem

00-950 Warszawa
Pl. Dąbrowskiego 8

Można w niej nabyć za zaliczeniem pocztowym wszystkie prócz podręczników publikacje naszej oficyny.

Zapraszamy

UWAGA CZYTELNICY!

Od 1 września 1992 roku WSiP wznawia wydawanie dwumiesięcznika w języku angielskim „COMPANION”. Czasopismo zapoznawać będzie czytelnika z historią, geografią, szeroko pojętą kulturą i tradycją krajów anglojęzycznych. Będzie doskonale przygotowaną pod względem merytorycznym pomocą do nauki jęz. angielskiego dla średnio zaawansowanych. Można go kupić we wszystkich kioskach „Ruch” lub zaprenumerować na pocztę — tak, jak pozostałe czasopisma WSiP. Cena jednego egzemplarza tylko 15 000 zł.

problemy współczesnej historiografii

ANTONI DUDEK
Kraków

POLITYKA WŁADZ KOMUNISTYCZNYCH WOBEC KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO 1945–1955

Układ sił politycznych w powojennej Polsce postawił Kościół rzymsko-katolicki w ja-kościowo nowej sytuacji. Fakt, iż był on postrzegany jako główna zaporą przed komunistyczną indoktrynacją społeczeństwa sprawi-ł, że nawet formacje, w których zauważalny był silny nurt antyklerykalny, jak np. PSL S. Mikołajczyka zaczęły modyfikować swoje przedwojenne oceny. „Wiara i światopogląd zwykłych chłopów, szeregowych członków stronnictwa, przeważały nad dywagacjami ideologów...”¹⁾.

Strategia komunistów, polegająca na stopniowym opanowywaniu i przekształcaniu systemu społecznego według ideologicznych za-łożzeń (taktyka salami), zakładała konieczność utrzymania w pierwszym okresie budowy nowego ustroju poprawnych stosunków z Ko-ściołem. Wyrazem tego stało się wyłączenie kościelnych majątków ziemskich (tzw. dóbr martwej ręki) z zainicjowanej 6 września

1944 r. reformy rolnej²⁾, zwrot zabranego przez Niemców majątku diecezjalnego, zgoda na nauczanie religii w szkołach państwowych oraz reaktywowanie Katolickiego Uniwersy-tetu Lubelskiego. Od samego początku jed-nak władze dawały do zrozumienia, iż nie będzie powrotu do takich stosunków pań-stwowo-kościelnych, jakie istniały w okresie międzywojennym, a których symbolem był zawarty 10 II 1925 r. konkordat. 12 IX 1945 r. rząd oświadczył, że konkordat pomię-dzy „Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apo-stolską przestał obowiązywać wskutek jed-nostronnego zerwania go przez Stolicę Apo-stolską”³⁾.

Uznanie powyższego porozumienia za nie-obowiązujące było jedynie wstępem do osią-gnięcia celu zasadniczego, który widziano w podporządkowaniu Kościoła władzom pań-stwowym. Podobny cel w sposób wyraźny sformułowano jednak dopiero w końcu lat czterdziestych. W połowie dekady bowiem instytucja ta uchodziła w kierownictwie Pol-skiej Partii Robotniczej za przeciwnika, któ-rego należy raczej neutralizować niż w spo-sób zdecydowany atakować. Stosunek ten na plenum KC PPR 10 II 1946 r. tak oto okre-ślił Władysław Gomułka: „...trudno jest mó-

1) A. Słowakiewicz: „Trzecia droga” ruchu lu-dowego w Polsce powojennej. „Antyk” 1988, nr 5, s. 120.

2) Wyjęcie dóbr kościelnych spod uregulowań ustawy o reformie rolnej nastąpić miało w wyniku osobistej decyzji Józefa Stalina. Zob. *Wspomnie-nia Wandy Wasilewskiej (1939–1944)*. „Archiwum Ruchu Robotniczego”, t. VII, Warszawa 1982, s. 402.

3) Tekst *Ustawy Tymczasowego Rządu Jed-ności Narodowej z dnia 12 IX 1945 r.* „Państwo i Prawo” 1947, nr 12.

wić o tym, byśmy mogli przeprowadzić rozłupanie w łonie Kościoła katolickiego, jak np. w PSL. (...) Wielkich nadziei nie możemy z tym odcinkiem wiązać. Byłoby błędem takie stanowisko, że uda nam się zrobić tu poważniejszy wyłom". W związku z tym stwierdził: „...my nie wykluczamy konkordatu z Watykanem, jednak szłoby w tym wypadku o pewne konkretne korzyści, jakie z tego tytułu mogłoby państwo uzyskać”⁴). Wydaje się, że sekretarz generalny PPR mówiąc o konkretnych korzyściach, jakie wynikałyby z podpisania nowego konkordatu miał na myśli ewentualną bierną postawę Kościoła w zbliżającej się, decydującej rozgrywce z PSL.

Tymczasem hierarchia duchowna poddawała niewidocznej, ale stopniowo rosnącej presji ze strony władz w coraz większym stopniu odczuwała powagę sytuacji. W maju 1946 r. cenzura po raz pierwszy uniemożliwiła wydrukowanie listu pasterskiego episkopatu. Nasiliły się też aresztowania księży oskarżonych o współpracę z antykomunistycznym podziemiem — do połowy 1947 r. w więzieniach znalazło się 60 duchownych⁵).

Sfałszowanie wyników referendum ludowego (30 VI 1946) i towarzyszący głosowaniu terror wobec opozycji skupionej wokół S. Mikołajczyka zbliżył biskupów polskich do jego ugrupowania. Po krótkich perturbacjach związanych z nieudaną próbą utworzenia nowej partii katolickiej, którą podjęto po zawieszeniu przez Karola Popiela działalności Stronnictwa Pracy (18 VII 1946), stało się jasne, że Kościół poprze w wyborach PSL. Oczywiście nie uczyni tego wprost, ale *Ore-dzie Episkopatu Polski w sprawie wyborów do sejmu* nie pozostawiało w tej sprawie wątpliwości stwierdzając m.in.: „(...) 5. Katolicy mogą głosować tylko na takie osoby, listy i programy wyborcze, które nie sprzeciwiają się katolickiej nauce i moralności. 6. Katolicy nie mogą oddawać swych głosów na kandydatów z takich list, których programy albo metody rządzenia są wrogie zdrowemu rozsądkowi, dobru Narodu i państwa, moral-

ności chrześcijańskiej i światopoglądowi katolickiemu”⁶). Cenzura zablokowała druk orędzia w prasie dopuszczając jedynie jego omówienia.

Wyniki głosowania z 19 I 1947 r. oraz sposób potraktowania przez władze protestów wyborczych PSL w następujący sposób skomentował tydzień później na konferencji episkopatu kardynał August Hlond: „... Musimy zdawać sobie sprawę, że ostatnie wybory były aktem wielkiego terroru, oszukaństwa i kłamstwa (...). Teraz Rządowi chodzi o to, żeby tworzoną sytuację uznał Kościół — chcą wyraźnie uznać Kościół. (...) wyraźnie mówi się z tamtej strony, że za cenę poparcia Rządu przez czynniki kościelne Kościół mógłby bardzo wiele zyskać”⁷).

W zaistniałej sytuacji odrzucono zachęty władz do wyrażenia formalnej akceptacji dla wyborczej farsy. Równocześnie jednak nie zdecydowano się na oficjalne jej potępienie. Takie stanowisko zapoczątkowało strategię gry na zwłokę oraz politykę możliwych do zaakceptowania ustępstw, która stała się główną wskazówką działania Kościoła w następnych latach. Nie oznaczało to dobrowolnego wyrzeczenia się prawa do zabierania głosu w sprawach publicznych. Dano temu wyraz 14 III 1947 r. przekazując premierowi Józefowi Cyrankiewiczowi dokument zatytułowany *Katolickie postulaty konstytucyjne*. W 15 punktach biskupi opowiedzieli się m.in. za: nadaniem państwu charakteru chrześcijańskiego, tj. szanującego sumienie obywateli (pkt 2), poszanowaniem podstawowych wolności obywatelskich (pkt 4), poręczeniem prywatnej własności obywateli (pkt 6), ograniczeniem nadużyć władzy oraz przerostów uprawnień czynników policyjnych i partyjnych (pkt 11), zagwarantowaniem Kościołowi swobody wykonywania władzy duchownej i jurysdykcji. rządu się własnym prawem, odprawiania kultu, nauczania oraz religijnej działalności w zakresie własnych posłannictw (pkt 13)⁸).

⁶) *Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945—1974*. Paris 1975, s. 42.

⁷) Cyt. za: P. Raina: *Stefan kardynał Wyszyński, Prymas Polski*, t. I, Londyn 1979, s. 218. Zob. też R. Terlecki: *Dyktatura zdrady*. Kraków 1991, s. 55—56.

⁸) „Dokumenty” wyd. OChMS „Augustinum” nr 3 z 23 XI 1990, s. 5—9.

⁴) *Protokół z plenarnego posiedzenia KC PPR 10 II 1946 r.* „Archiwum Ruchu Robotniczego”, t. IX, Warszawa 1984, s. 308—309.

⁵) H. Dominiczak: *Organy bezpieczeństwa w walce z Kościołem katolickim*, mps. w Instytucie Wydawniczym PAX, s. 166.

Postulaty konstytucyjne stanowiły w dużym stopniu powtórzenie żądań rozpadającego się po wyborach sejmowych PSL. To zaś w sposób oczywisty lokoowało Kościół na pozycjach ostatniej poważnej siły przeciwstawiającej się budowie w Polsce komunistycznej dyktatury. Ofensywa antykościelna rozpoczęła się jesienią 1947 r. po wydaniu przez episkopat listu do wiernych, w którym wzywano do bojkotu prasy antyreligijnej oraz zaprotestowano przeciw ateistycznej indoktrynacji młodzieży, gwałceniu religijnego charakteru niedziel i świąt, a także ograniczaniu swobód obywatelskich i nasilaniu cenzury⁹⁾.

1 X 1947 r. orędzie to stało się tematem obrad Biura Politycznego KC PPR. W protokół z tego posiedzenia stwierdzono: „W związku z odezwą Episkopatu i ofensywą kleru w kraju omówiono szereg środków walki:

- a) W całym kraju organa Bezpieczeństwa przy udziale wójtów (i ewent. starostów) przesłuchają proboszczów odnośnie punktów wysuniętych w odezwie biskupów.
- b) Zaostrzenie cenzury prasy katolickiej i odcięcie jej od nielegalnych źródeł papieru. (...)
- c) Ograniczyć ilość nabożeństw transmitowanych przez radio i różne nabożeństwa przy okazjach uroczystości.
- d) Postanowiono polecić Sekretariatowi, by przy współudziale sieci partyjnej ujawnić w ministerstwach i samorządach — środki idące na instytucje kościelne¹⁰⁾.

Rozwinięciem zaleceń intensyfikacji walki z Kościołem zajęły się różne organy administracji państwowej. Kluczowe jednak znaczenie miała działalność resortu bezpieczeństwa. 13–15 października w Ministerstwie Bezpieczeństwa Publicznego odbyła się pierwsza ogólnokrajowa odprawa aktywu kierowniczego poświęcona zagadnieniu ograniczania wpływów Kościoła. Otwierając odprawę minister Stanisław Radkiewicz uznał Kościół za „...najbardziej zorganizowanego i silnego wroga, z którym trzeba się będzie jak najszybciej zmierzyć”. Podkreślił też konieczność jak najszybszego „...systematycznego i

wszec stronnego rozpracowania Kościoła katolickiego oraz tworzenia licznej sieci agenturalnej”¹¹⁾. Zasadniczy referat programowy (Ofensywa kleru a nasze zadania) wygłosiła Julia Brystygierowa — dyrektor V Departamentu MBP, który zajmował się Kościołem i związkami wyznaniowymi. Warto przytoczyć jego obszerniejszy fragment. „Praca nasza operacyjna musi iść w kierunku: (...)

2. Przystąpić do wszechstronnego i systematycznego rozpracowania instytucji kościoła w terenie. Główne obiekty: kuria biskupia, dekanaty, rada dekanacka i instytucje najściślej oparte o diecezje („Caritas”). (...)

3. Należy zerwać z zakorzenionym poglądem, że »klasztoru nie da się rozpracować«. Nie należy kapitulować przed trudnościami. Kierunek dojścia: prokuratorzy klasztoru, żebracy, dostawcy klasztorni itp.

4. Zarówno: a) celem dokładnego poznania stosunków w łonie kleru na każdym szczeblu; b) celem głębszego i poważnego rozpracowania i c) — co najważniejsze — dla umożliwienia wywierania celnego nacisku w odpowiednim kierunku — należy wszechstronnie zaznajomić się z bazą materialną kleru. (...)

7. Z całą stanowczością i bezwzględnością nie dopuścić do wdzierania się kleru i organizacji katolickich na grunt robotniczy. (...)

9. Przeciwdziałać (taktownie i drogą pośrednią) wpływom kleru na masowe organizacje młodzieżowe, w pierwszym rzędzie na ZHP. (...)

11. Systematycznie rozpracowywać prefektów szkolnych przede wszystkim za pomocą agentury młodzieżowej. (...)

14. Przeciwdziałać rozszerzaniu się prasy katolickiej, która jest rozsądnikiem ducha wrogości i organizatorem elementów zacofanych. (...)

16. Ze względu na konieczną jak największą ostrożność i szczególną odpowiedzialność przy stosowaniu wszelkich represji wobec duchowieństwa — należy zarówno areszty księży, jak metody represyjne i profilaktyczne w stosunku do duchowieństwa i katolickich imprez masowych bezwzględnie uzgadniać z Ministerstwem”¹²⁾.

9) Listy pasterskie..., s. 52–56.

10) Archiwum Akt Nowych, Oddział VI, Archiwum Lewicy Polskiej, sygn. 295/v-3.

11) Cyt. za: H. Dominiczak: *Organy...*, s. 105, 403.

12) Cyt. za: „Polityka” z 6 X 1990.

Dla realizacji tak szerokiego zakresu zadań konieczna była szybka rozbudowa pionu MBP zajmującego się Kościołem. W jej rezultacie infiltracją i zwalczaniem Kościoła zajmowało się w końcu lat czterdziestych — według szacunków Henryka Dominiczaka — około 2 tys. pracowników operacyjnych wspieranych przez ponad 4 tys. informatorów¹³). Obok działań operacyjnych ogniw MBP, w rezultacie których we wrześniu 1948 r. w więzieniach przebywało już ponad 400 księży, ważną rolę w akcji ograniczania wpływów Kościoła miały odegrać środki masowego przekazu kierowane przez aparat KC PPR, a następnie PZPR. W sytuacji małej skuteczności indoktrynacji ateistycznej prowadzonej w szkołach (w roku 1948 zaczęto tworzyć szkoły TPD, w których nie było nauki religii) i organizacjach młodzieżowych, starano się wykorzystać propagandowo stanowisko Stolicy Apostolskiej wobec problemu Ziemi Zachodnich i Północnych. Zagadnienie to miało w nadchodzących latach stać się jednym z głównych źródeł konfliktu państwa z Kościołem.

W 1945 r. na przyłączonych do Polski obszarach stworzono pięć administratur apostoelskich (w Gdańsku, Gorzowie, Olsztynie, Opolu i Wrocławiu). W końcu lat czterdziestych władze zaczęły żądać od episkopatu, aby wpłynął na Watykan w celu ustanowienia stałej administracji kościelnej na tych terenach, dostosowania granic diecezji do aktualnego kształtu terytorialnego państwa i mianowania pełnoprawnych biskupów ordynariuszy. Stolica Apostolska stała w tej sprawie na stanowisku formalnoprawnym mającym swe źródło w umowie poczdamskiej, która stwierdzała: „...zanim nastąpi ostateczne określenie zachodniej granicy Polski, byle niemieckie terytoria (...) będą pod administracją Państwa Polskiego”¹⁴). W związku z tym Watykan uzależniał spełnienie żądań władz polskich od podpisania układu pokojowego z Niemcami, który ostatecznie określiłby kształt północnych i zachodnich granic Polski. W propagandzie takie stanowisko

Stolicy Apostolskiej przedstawiano jako popieranie dążeń do rewizji polskich granic.

Rozpoczęta w 1948 r. ofensywę propagandową w tej sprawie ułatwił list Piusa XII z 1 marca skierowany do biskupów niemieckich, w którym znalazły się następujące sformułowania: „Czy było jednak rzeczą dozwoloną wypędzić w formie odwetu z domu i ojczyzny 12 milionów ludzi i skazać ich na nęczę? (...) Czyż jest może nierealne, jeśli My życzymy sobie i wyrażamy nadzieję, że wszyscy zainteresowani mogliby spokojnie rozpatrzyć to, co zostało dokonane i cofnąć w tej mierze, w jakiej da się to jeszcze cofnąć?”¹⁵). Propozycja „cofnięcia, co zostało dokonane” postawiła episkopat w trudnym położeniu, tym bardziej że wcześniejszy list papieża poświęcony losowi polskich przesiedleńców z ziem włączonych do ZSRR został zatrzymany przez cenzurę. Władze nie ograniczyły się tym razem do antypapieskiej ofensywy w prasie; także w zakładach pracy — co było w historii stosunków państwo — Kościół nowością — organizowano masówki, na których potępiano Piusa XII i wspierający go „reakcyjny i antypolsko nastawiony kler”.

W 1949 r. antykościelna polityka władz uległa dalszej intensyfikacji. 14 marca minister administracji publicznej Władysław Wolski złożył na ręce sekretarza episkopatu biskupa Zygmunta Choromańskiego oświadczenie stwierdzające m.in.: „Od kilku miesięcy daje się zauważyć wzmoczenie nieprzyjaznej w stosunku do rządu i państwa ludowego działalności pewnych odłamów kleru. (...) Często zdarzają się wypadki, kiedy księży patronują, a nawet wręcz współdziałają z różnymi przestępczymi i antypaństwowymi grupami, które są agenturą anglo-amerykańskiego imperializmu. Fakty te nie spotkały się ani z potępieniem, ani z należyтым odporem ze strony hierarchii kościelnej i kierowanej przez nią prasy katolickiej”¹⁶).

W przytoczonym fragmencie szczególnie ważne były — w kontekście przyszłych wydarzeń — dwa ustępy. Po pierwsze, sformułowanie o antypaństwowej postawie „pew-

13) H. Dominiczak: *Organy...*, s. 23.

14) *Sprawa polska w czasie II wojny światowej na arenie międzynarodowej. Zbiór dokumentów.* Warszawa 1965, s. 764.

15) Cyt. za: A. Rogalski: *Katolicyzm w Niemczech po II wojnie światowej.* Warszawa 1952, s. 208.

16) Cyt. za: A. Micewski: *Kardynał Wyszyński, prymas i mąż stanu.* Paryż 1982, s. 63.

nych odłamów kleru”, co sugerowało, iż istnieją też księży o prawidłowym nastawieniu wobec „władzy ludowej” i zwiastowało strategię tworzenia podziałów wewnątrz duchowieństwa. Po drugie, znamienne było żądanie odcięcia się od agentur imperializmu, do których zaliczano również Stolicę Apostolską. Ta ostatnia sprawa stała się szczególnie istotna po lipcowym dekreście Piusa XII grożącym ekskomuniką katolikom należącym do partii komunistycznej lub współpracującym z nią.

W atmosferze nagonki propagandowej wywołanej dekretem Piusa XII rozpoczęła w lipcu 1949 r. pracę Komisja Mieszana przedstawicieli państwa i episkopatu, której zadaniem miało być ustalenie modus vivendi. Poglądy w łonie episkopatu w kwestii słuszności negocjowania porozumienia z władzami w sytuacji narastającej presji na Kościół były podzielone. Przeważało jednak stanowisko nowego prymasa Stefana Wyszyńskiego, który uważał, że strategia konfrontacji z komunistami, na jaką zdecydował się na Węgrzech kardynał Józef Mindszenty spowoduje jeszcze większe straty.

Rozpoczęcie długotrwałych i żmudnych rokowań, w których rolę pośrednika odgrywał lider grupy „Dziś i Jutro” (późniejszego PAX-u) Bolesław Piasecki, nie oznaczało bynajmniej osłabienia ataków na Kościół. Przeciwnie — we wrześniu 1949 r. władze zdecydowały się na jedno z najdotkliwszych uderzeń w duchowieństwo inicjując ruch tzw. księży patriotów. W ciągu kilku następnych lat zdołano różnymi metodami (nie wyłączając przekupstwa, szantażu i zastraszenia) skupić w Komisjach Księży przy ZBoWiD około tysiąca duchownych (niemal 10% ogółu). „Dzielono ich — pisze Bożena Bankowicz — na 4 grupy: pierwszą największą stanowili karierowicze pełni ambicji osobistych, drugą — księży zorientowani materialnie, trzecią — księży, którzy »nie byli zbyt czysti i chcieli to wyprostować poprzez wstąpienie do Komisji Księży«, wreszcie czwartą grupę, najmniej liczną, ale najcenniejszą — księży, którzy znaleźli się w organizacji z pobudek ideologicznych”¹⁷⁾

„Ideologia” księży patriotów była stosunkowo prosta i sprowadzała się do deklarowania pełnej akceptacji dla polityki wyznaniowej władz, potępienia „antypolskiej polityki Watykanu” i jego zwolenników w episkopacie oraz sugerowania konieczności „demokratyzacji” stosunków wewnątrz Kościoła, czego wyrazem miało być przede wszystkim awansowanie księży patriotów na odpowiedzialne stanowiska w hierarchii. Episkopat zareagował na stworzenie tej ewidentnej dywersji nadzwyczaj powściągliwie, nie chcąc dawać władzom pretekstu do mieszania się w sprawy wewnętrzne Kościoła pod pozorem obrony „postępowych” księży. Dopiero w październiku 1950 r. prymas Wyszyński, a w ślad za nim biskupi, wydali zakaz czytania w podległych im diecezjach „Głosu Kapłana” — organu księży patriotów. W grudniu Komisja Księży otrzymała tzw. przestrożę wzywającą jej członków pod groźbą ekskomunikacji do porzucenia działań rozbijających jedność kościelną.

Negocjacje na forum Komisji Mieszanej przeciągały się. Przedstawiciele strony kościelnej sprzeciwiali się m.in. zapisaniu w porozumieniu akceptacji hierarchii dla procesu kolektywizacji rolnictwa oraz zdecydowanego potępienia podziemia politycznego i stojących za nim „ośrodków imperialistycznych”. Uczestniczący w negocjacjach minister Wolski dawał niedwuznacznie do zrozumienia, że odmowa podpisania porozumienia pociągnie za sobą kolejne represje administracyjne. Nie były to gołosłowne zapewnienia, czego dowiodła sprawa Caritasu.

23 I 1950 r., po przeprowadzeniu kontroli działalności Krajowej Centrali Caritasu władze mianowały tymczasowy zarząd przymusowy złożony z księży patriotów i członków grupy „Dziś i Jutro” (od 1952 PAX)¹⁸⁾. unicestwieniu kościelnego Caritasu towarzyszyła znana już z lat wcześniejszych kampania napaści prasowych oraz masówek i zebrań, na których potępiano kościelne „nadużycia” i wyrażano poparcie dla posunięć władz. Największy wiec odbył się w auli Politechniki Warszawskiej z udziałem około tysiąca

17) B. Bankowicz: *W imię Boga i ludowej ojczyzny. Z dziejów Komisji Księży przy ZBoWiD 1949—1955*. „Zderzenia” 1990, nr 5, s. 36.

18) Obszernie na temat likwidacji Caritasu piszą: J. Majchrowski, S. Nawrot: *Niektóre elementy stosunków państwowo-kościelnych w Polsce l. 1945—1950*. Kraków 1984, s. 59—62.

prorządowych katolików i księży patriotów. Przemawiał na nim m.in. premier Cyrankiewicz. W okresie likwidacji kościelnego Caritasu zaktywizował też swoją działalność aparat bezpieczeństwa. Przeprowadzono wówczas akcję masowych rewizji wśród księży pod pretekstem poszukiwania dowodów nadużyć finansowych. W czasie tych rewizji zdarzały się wypadki podrzucania kompromitujących materiałów, a nawet broni. Na szeroką skalę „bezpieka” zaczęła wówczas stosować metodę „kombinacji operacyjnej”, czyli kompromitowania księży przy pomocy sfabrykowanych materiałów. Szczególnie perfidną metodą było podrzucanie alumnom w seminariach materiałów świadczących o ich współpracy z policją¹⁹⁾.

W marcu 1950 r. władze zdecydowały się po raz pierwszy aresztować biskupa. Był nim ordynariusz chełmiński Kazimierz Józef Kowalski. Oskarżono go m.in. o tolerowanie nadużyć w Caritasie i korzystanie z jego funduszy, represjonowanie księży patriotów, utrzymywanie w czasie wojny kontaktów z Niemcami. Aresztowanie biskupa oznaczało, że władze nie cofną się przed dalszymi represjami, aby osiągnąć zgodę episkopatu na podpisanie porozumienia w kształcie przez nie postulowanym. W tej sytuacji biskupi zdecydowali się na sfinalizowanie rokowań prowadzonych w Komisji Mieszanej i w trakcie ostatecznej redakcji tekstu porozumienia zabiegali jedynie o złagodzenie wymowy niektórych artykułów. Podpisane 14 IV 1950 r. porozumienie składało się z 19 punktów. Przytoczymy te z nich, na których przyjęciu — jak można się domyślać — najbardziej zależało stronie rządowej:

„3. (...) Wychodząc z założenia, że Ziemię Odzyskane stanowią nieodłączną część Rzeczypospolitej, Episkopat zwrócił się z prośbą do Stolicy Apostolskiej, aby administracje kościelne, korzystając z prawa biskupstw rezydencjonalnych, były zamienione na stałe ordynariaty biskupie.

6. (...) Episkopat wyjaśni duchowieństwu, aby nie przeciwstawiało się rozbudowie spółdzielczości na wsi, ponieważ wszelka spółdzielczość w istocie swej jest oparta na etycznym założeniu natury ludzkiej, dążącej do

dobrowolnej solidarności społecznej, mającej na celu dobro ogółu.

7. Kościół — zgodnie ze swymi zasadami — potępiając wszelkie wystąpienia antypaństwowe będzie przeciwstawiał się zwłaszcza nadużywaniu uczuć religijnych w celach antypaństwowych.

8. Kościół katolicki, potępiając zgodnie ze swymi założeniami każdą zbrodnię, zwalczać będzie również zbrodniczą działalność band podziemia oraz będzie piętnował i karał konsekwencjami kanonicznymi duchownych, winnych udziału w jakiegokolwiek akcji podziemnej i antypaństwowej”.

Pozostałe punkty porozumienia mówiły o prawach Kościoła i deklaracjach władz w tej materii. Rząd zobowiązał się do nieograniczania obecnego stanu nauczania religii w szkołach, zachowania istniejących dotychczas szkół o charakterze katolickim, zapewnienia swobodnego funkcjonowania KUL-u oraz prasy, wydawnictw i stowarzyszeń katolickich. Kościół otrzymał gwarancję prowadzenia działalności dobroczynnej i katechetycznej, a także organizowania pielgrzymek i procesji. Wydelegowani przez hierarchię kapelani mieli mieć prawo prowadzenia pracy duszpasterskiej w szpitalach, wojsku i zakładach karnych²⁰⁾. Były to jednak deklaracje bez pokrycia, co do których wiarygodności strona kościelna nie miała złudzeń.

Porozumienie z 14 kwietnia — pierwsza tego rodzaju umowa w historii stosunków władzy komunistycznej z Kościołem katolickim — wzbudziła zaniepokojenie w Stolicy Apostolskiej. Kierujący wówczas watykańskim Sekretariatem Stanu kardynał Domenico Tardini uważał, że Kościół polski poszedł na zbyt wielkie ustępstwa²¹⁾. Także w łonie samego episkopatu były poważne wątpliwości w tej sprawie. Decydujące okazało się jednak stanowisko prymasa Wyszyńskiego, który napisał później na ten temat w *Zapiskach więziennych*: „Wydało mi się, że ułożenie kilku punktów tego modus vivendi jest możliwe i niezbędne, jeśli Kościół nie ma stanąć w obliczu nowego — może przyspieszo-

²⁰⁾ „Słowo Powszechnie” z 16 IV 1950.

²¹⁾ A. Micewski: *Kardynał...*, s. 74. Zob. też S. Kisielewski: *Stosunki państwo — Kościół w PRL*. Warszawa 1980, s. 11.

niego i drastycznego w formach — wyniszczenia”²²).

Trudno stwierdzić — zwłaszcza w świetle wypadków następujących dwóch lat — iż podpisanie porozumienia osłabiło presję na Kościół. Niemniej wydaje się, iż jego zawarcie odwlekło w czasie najstrzejsze represje i dało duchowieństwu — przynajmniej formalnie — możliwość odwoływania się w protestach do oficjalnych zobowiązań wiążących władze państwowe, których brak było od czasu zerwania w 1945 r. konkordatu. Dla rządzących znaczenie porozumienia polegało przede wszystkim na jego walorze propagandowym. Z jednej strony pozwalało polemizować z twierdzeniami międzynarodowej opinii publicznej o prześladowaniu Kościoła w Polsce. Z drugiej zaś umożliwiało w późniejszym okresie ataki na episkopat w związku z rzekomym niedotrzymaniem przezeń postanowień zawartych w porozumieniu (np. w sprawie administracji na Ziemiach Zachodnich). Władze miały też nadzieję, że przełamanie przez Kościół psychologicznej bariery, jaką stanowiło podpisanie dokumentu, otworzy większe niż dotąd możliwości zaangażowania hierarchii w prowadzone wówczas kampanie propagandowe. Pierwsza okazja do sprawdzenia stopnia uległości episkopatu nadarzyła się przy okazji wielkiej akcji zbierania podpisów pod „Apelam Sztokholmskim”. Apel mający w swej istocie antyamerykański i prokomunistyczny charakter był trudny do przyjęcia dla episkopatu. Z kolei władzom z oczywistych względów zależało na podpisach duchowieństwa. Odmowa ich złożenia dała pretekst do kolejnych represji — m.in. usunięto ok. 500 księży z funkcji katechetów, co zapoczątkowało operację ostatecznej likwidacji lekcji religii w szkołach oraz zlikwidowano szereg domów zakonnych (m.in. w Krakowie i Płocku). Episkopat usiłował załagodzić sytuację za pomocą deklaracji biskupa Choromańskiego z 22 VI 1950 r., w której podkreślił on chęć złożenia sprawie pokoju i ustosunkował się pozytywnie do „Apelu Sztokholmskiego”.

W styczniu 1951 r. nastąpiły dwa wydarzenia, które zapoczątkowały okres bezpo-

średniej ingerencji władz państwowych w stosunki wewnętrzkościelne. 20 stycznia areztowano biskupa kieleckiego Czesława Kaczmarka, któremu wkrótce przedstawiono zarzuty szpiegostwa na rzecz USA i Watykanu. Uwięzienie biskupa Kaczmarka otworzyło nowy etap antykościelnych działań organów bezpieczeństwa i wymiaru sprawiedliwości. W miejsce wcześniejszych indywidualnych i raczej wyjątkowych wypadków wysuwania wobec duchownych oskarżeń politycznych (wołano ich raczej oskarżać o przestępstwa pospolite), pojawił się znany schemat „odkrywania” lokalnych spisków księży (np. w poszczególnych kurjach czy klasztorach), które stanowić miały elementy wielkiego związku antypaństwowego, na czele którego miałby stać „sterowany” przez Watykan prymas Wyszyński.

Drugim z wydarzeń znamionujących otwarcie nowego etapu w polityce władz było usunięcie 28 stycznia administratorów apostołskich diecezji na Ziemiach Zachodnich: ks. Teodora Benschka z Olsztyna, ks. Bolesława Kominka z Opola, ks. Karola Milika z Wrocławia, ks. Edmunda Nowickiego z Gorzowa i ks. Andrzeja Wronkę z Gdańska. Duchowni ci zostali zmuszeni do opuszczenia swoich diecezji i internowani. W ich miejsce zwolane pospiesznie kapituły wybrały pod presją władz państwowych wskazanych przez nie kandydatów na stanowiska wikariuszy kapitulnych. Byli to w większości księża patrioci. Całą operację komunikat rządowy nazwał „likwidacją stanu tymczasowego na Ziemiach Zachodnich w postaci administratorów apostołskich”. W istocie było to rażące pogwałcenie prawa kanonicznego, które w przypadku odmowy zatwierdzenia powołanych wikariuszy przez prymasa (do czego miał pełne prawo) równało się schizmie pięciu diecezji. Arcybiskup Wyszyński, świadomy, iż akcja władz ma charakter prowokacji, zdecydował się na udzielenie narzuconym wikariuszom jurysdykcji.

W marcu 1951 r. prymas wyjechał do Rzymu na pierwsze w nowej sytuacji spotkanie z Piusem XII. Papież uczynił wówczas kolejne ustępstwo w sprawie diecezji na Ziemiach Zachodnich, zgadzając się na mianowanie tam polskich biskupów tytularnych (zostali nimi odsunięci w styczniu administratorzy apostołscy). Jednakowoż 12 V 1951 r.

²² S. Wyszyński: *Zapiski więzienne*. Bydgoszcz 1990, s. 15.

podczas spotkania prymasa z prezydentem Bolesławem Bierutem okazało się, że państwo odrzuca takie doraźne rozwiązanie problemu i podtrzymuje postulat mianowania w pięciu diecezjach zachodnich i północnych biskupów ordynariuszy.

Kolejne miesiące stały pod znakiem nasilającej się kampanii oskarżeń hierarchii kościelnej o brak patriotyzmu i popieranie antypolskiego stanowiska Stolicy Apostolskiej. Uwieńczenie tej akcji stanowił zorganizowany we Wrocławiu w połowie grudnia 1951 r. zjazd duchownych i świeckich działaczy katolickich pod hasłem polskości Ziemi Zachodnich. Wzięło w nim udział ponad 1500 uczestników, w tym obok księży patriotów także kapłani zwiezieni pod przymusem przez funkcjonariuszy resortu bezpieczeństwa. „Obrady — pisze Andrzej Micewski — były poprawne z punktu widzenia katolickiego, jeśli oczywiście pominąć kwestię deklarowania się za ustrojem socjalistycznym. Jednak zgromadzenie 1500 księży stanowiło presję polityczną na Episkopat”²³).

W 1952 r. nasiliła się akcja usuwania religii ze szkół. Odbывało się to pod pretekstem obejmowania nad szkołami „patronatu” TPD. Rodzicom dzieci „patroni” oświadczało wprost, iż szkoły znajdujące się pod ich opieką będą lepiej wyposażone, uczniowie zaś otrzymają gwarancje przyjęcia do szkół średnich i wyższych. Tam gdzie próby całkowitej laicyzacji nauczania napotykały zdecydowany opór opiekunów, ograniczano się do zmniejszenia liczby lekcji religii. Zdarzały się też przypadki (np. w Czechowicach) rozwiązywania szkół, do których rodzice — z uwagi na likwidację nauki religii — nie chcieli posyłać swoich dzieci. Przydzielano wówczas uczniów „za karę” do placówek oddalonych od ich miejsc zamieszkania. Tempo usuwania religii ze szkół nie było jednolite w całym kraju i w dużym stopniu zależało od stopnia gorliwości lokalnych władz oświatowych. Szczególną aktywnością w tej dziedzinie odznaczało się Kuratorium w Katowicach. 27 X 1952 r. biskup Stanisław Adamski (ordynariusz diecezji katowickiej) skierował do wiernych odezwę, w któ-

rej powołując się na postanowienia porozumienia z 1950 r. ostro zaprotestował przeciw znoszeniu nauki religii w szkołach. Równocześnie wezwał, w oparciu o art. 73 niedawno uchwalonej konstytucji, do podpisywania petycji następującej treści: „My rodzice i prawni przedstawiciele naszych dzieci domagamy się na podstawie art. 70 Konstytucji oraz na podstawie porozumienia Rządu z Episkopatem, jak i na podstawie dekretu o wolności sumienia i wyznań:

- by przywrócono naukę religii w tych szkołach, w których została zniesiona,
- by nie robiono żadnych trudności nauczycielkom i nauczycielom chcącym udzielać tej nauki,
- by nie zabraniano duchowieństwu nauczania w szkole i dopuszczono ich do szkoły, jak dawniej”²⁴).

Tekst orędzia biskupa Adamskiego odczytano w kościołach 1 listopada. Nocą funkcjonariusze UB jeździli po parafiach żądając wydania podpisanej już petycji oraz zakazując kategorycznie jej odczytania w niedzielę 2 listopada. Część zastraszonych księży powstrzymała się w związku z tym od powtórzenia orędzia i wystawienia petycji. Mimo to wieczorem 2 listopada biskup Juliusz Bieniek wyjechał do Warszawy wioząc z sobą petycję podpisaną przez 72 tysiące ludzi. W sytuacji, w której podpisanie wiązało się z ryzykiem represji o skali trudnej do określenia, był to znaczący sukces Kościoła. 3 listopada funkcjonariusze UB wtargnęli w poszukiwaniu listy z podpisami do siedziby kurii katowickiej. W siedzibie episkopatu, gdzie znajdowały się interesujące „bezpiekę” dokumenty, podjęto decyzję o ich natychmiastowym zniszczeniu, chcąc w ten sposób uchronić podpisane osoby przed szikanami. Cała sprawa miała jednak swoje dalsze konsekwencje: 6 listopada wydano postanowienie zakazujące biskupowi Adamskiemu pobytu na terenie diecezji katowickiej przez okres 5 lat. Uzasadniano to tym, że „...w jesieni 1952 r. na terenie województwa katowickiego uprawiał działalność godzącą w interesy społeczne Państwa Polskiego”²⁵). Nakaz niezwłocznego opuszczenia diecezji

²³ A. Micewski: *Współzrządzić czy nie kłamać?* PAX i ZNAK w Polsce 1945–1976. Paryż 1978, s. 49.

²⁴ Cyt. za: A. Grajewski: *Wygnanie*. Katowice 1990, s. 64.

²⁵ Ibidem, s. 67.

katowickiej otrzymali też biskupi pomocnicy Herbert Bednorz i Juliusz Bieniek. Równocześnie władze zażądały od episkopatu usunięcia z urzędów kościelnych wymienionych biskupów. Prymas Wyszyński odmówił informując, że prawo usuwania biskupów posiada jedynie Stolica Apostolska. W odpowiedzi władze bezpieczeństwa zorganizowały pospieszne wybory nowego wikariusza kapitułnego w Katowicach. Został nim czołowy działacz ruchu księży patriotów na Śląsku Filip Bednorz.

Równocześnie z uderzeniem wymierzonym w diecezję katowicką trwała akcja przeciw archidiecezji krakowskiej. W połowie listopada 1952 r. przeprowadzono w lokalu tamtejszej kurii rewizję, w trakcie której zakwestionowano przejęte po wojnie na przechowanie od osób prywatnych dzieła sztuki oraz kilka tysięcy dolarów. Aresztowano również 5 księży pracujących w kurii. Wkrótce potem internowano arcybiskupa Eugeniusza Baziaka i jego sufragana biskupa Stanisława Rosponda, oskarżając ich o dopuszczenie do uprawiania na terenie kurii szpiegostwa i nielegalnego handlu dewizami.

Przewidując kierunek ataku władz zapoczątkowanego wypadkami w Katowicach i Krakowie episkopat zdecydował się na kolejne ustępstwo, jakim było bez wątpienia oświadczenie z 12 XII 1952 r. wydane w jego imieniu przez biskupa Choromańskiego. „Episkopat stwierdza — głosiło oświadczenie — że udział katolików, a tym bardziej duchowieństwa w akcji podziemnej i w dywersji gospodarczej jest nie tylko sprzeczny z dobrem Narodu, ale również szkodliwy dla działalności Kościoła katolickiego w Polsce. Stwierdzając powyższe Episkopat zastrzega się również przeciwko tendencjom obcej propagandy, usiłującej uczynić Kościół w Polsce terenem i narzędziem politycznej działalności antypaństwowej”²⁶⁾.

Tocząca się w trzeciej dekadzie stycznia 1953 r. rozprawa sądowa nazywana przez prasę procesem księdza Lelity i innych agentów wywiadu amerykańskiego dała asumpt do gwałtownych ataków na całą kurię krakowską i stojący za nią episkopat. Proces krakowski wykorzystali też skrupulatnie księ-

za patrioci. 30 stycznia poszerzone prezydium Głównej Komisji Księży (GKK) podjęło uchwałę żądającą: 1) „uzdrowienia” stosunków w kuriach poprzez usunięcie księży o wrogich poglądach; 2) stworzenia w seminariach duchownych atmosfery przychylności dla PRL; 3) zaprzestania prześladowań „postępowych” księży przez hierarchię kościelną. W praktyce był to już otwarty bunt. Księża patrioci nie organiczyli się jedynie do wydania uchwały. W ślad za nią do poszczególnych kurii ruszyły delegacje przedstawiające w formie „prośb” dezzyderaty GKK. Wobec tak jaskrawego pogwałcenia prawa kanonicznego kardynał Wyszyński ogłosił — zgodnie z wolą episkopatu — że księża biorący udział we wspomnianych delegacjach, a także redagujący pismo „Ksiądz Obywatel” prowadzące kampanię w sprawie zmian w zarządzie Kościoła „zaciągnęli ipso facto karę ekskomuniki”²⁷⁾. W odpowiedzi władze oświadczyły, iż rząd nie uznaje ekskomuniki. Sama zaś GKK zastosowała po raz kolejny wybieg w postaci zmiany tytułu obłożonego karą pisma.

9 lutego Rada Państwa wydała Dekret o obsadzaniu duchownych stanowisk kościelnych. Jednostronnie narzucony przez władze dekret w istocie rzeczy oznaczał koniec niezależności organizacyjnej Kościoła, dając państwu prawo do dowolnego kształtowania polityki personalnej na wszystkich szczeblach: od wikarego aż po arcybiskupa. Natychmiast po wydaniu dekretu przewodniczący Prezydium Wojewódzkich Rad Narodowych poczęli wzywać poszczególnych biskupów na rozmowy, w których sugerowali konkretne zmiany personalne w ich diecezjach. Sprowadzać się one miały przede wszystkim do obsadzania najważniejszych stanowisk przez księży patriotów.

Dla kardynała Wyszyńskiego, szukającego dotąd kompromisu między rosnącymi żądaniami władz a zasadą wewnętrznej suwerenności Kościoła, dekret z 9 lutego leżał poza granicami dopuszczalnych ustępstw. Jego pogląd podzieliła większość biskupów, a odpowiedź całego episkopatu nastąpiła 8 V 1953 r. Tego dnia zgromadzeni w Krakowie biskupi uchwalili skierowany do premiera

²⁶⁾ *Listy pasterskie...*, s. 125.

²⁷⁾ Cyt. za: B. Bankowicz: *W imię Boga...*, s. 47.

Bieruta ponad 30-stronicowy memoriał, który stanowił podsumowanie stosunków państwa z Kościołem w okresie od porozumienia z 14 IV 1950 r. Biskupi obszernie omówili w nim m.in.: akcję usuwania religii ze szkół, zmuszanie duchowieństwa do zaangażowania politycznego pod pretekstem udziału w ruchu pokojowym, organizowanie ruchu księży patriotów, niszczenie prasy i wydawnictw katolickich. W konkluzji autorzy dokumentu stwierdzali: „...oświadczamy w sposób najbardziej stanowczy i uroczysty, że wymienionego dekretu, jako sprzecznego z Konstytucją PRL i naruszającego prawa Boże i kościelne, nie możemy uznać za prawomocny i wiążący. (...) Rzeczy Bożych na ołtarzach Cezara składać nie można. Non possumus!”²⁸⁾.

W kilka dni później memoriał episkopatu stał się przedmiotem obrad Biura Politycznego KC PZPR. Dokument kościelny nazwano wówczas „platformą otwartej walki z Polską Ludową i zdrady narodowej, platformą mąciocieli i awanturników rozbijających jedność narodu”. W trakcie posiedzenia ustalono długofalowy program polityki wyznaniowej zakładający: „1. Konsekwentne demaskowanie i polityczną izolację od reszty duchownych i środowisk katolickich najbardziej agresywnej, reakcyjnej i wrogiej grupy hierarchii kościelnej jako narzędzia watykańsko-imperialistycznej dywersji i ośrodka zdradzieckiej antynarodowej roboty. 2. Stopniowe polityczne i organizacyjne uniezależnienie Kościoła w Polsce od Watykanu. 3. Stopniowe sprowadzenie roli Kościoła do życia wyłącznie religijnego przy zachowaniu wolności sumienia i uprawiania praktyk religijnych w kościołach. 4. Pozyskanie przytłaczającej większości lojalnego kleru na rzecz współpracy z władzą ludową na platformie Frontu Narodowego”²⁹⁾.

Przyjęcie przez władze tak zarysowanego programu działania było równoznaczne z koniecznością zaostrzenia represji wobec Kościoła. Pkt 1 zacytowanego dokumentu zwiastował dalsze aresztowania i procesy, natomiast pkt 2 dowodził, iż kierownictwu partii nie była obca myśl o ewentualnej schizmie

Kościół polskiego i jego oderwaniu się od Stolicy Apostolskiej.

Kolejne tygodnie upłynęły pod znakiem spotkań prymasa Wyszyńskiego z występującym w roli wysłannika władz Bolesławem Piaseckim, który bezskutecznie starał się nakłonić kardynała do porzucenia stanowiska zajętego w memoriale z 8 maja oraz akceptacji lutowego dekretu Rady Państwa. Kiedy 14 IX 1953 r. rozpoczął się „proces księdza biskupa Kaczmarka i innych członków ośrodka antypaństwowego i antyludowego”, do żądań władz przekazywanych przez Piaseckiego dołączono postulat ostrego potępienia przez episkopat działalności sądownego ordynariusza kieleckiego. Wszystkie te żądania prymas Wyszyński zdecydowanie odrzucił, a jego wypowiedzi dowodziły, iż liczy się poważnie z możliwością uwięzienia³⁰⁾.

Pokazowy proces biskupa Kaczmarka zakończył się 22 września wyrokiem 12 lat pozbawienia wolności dla głównego oskarżonego oraz karami do 10 lat więzienia dla pozostałych sądzonych w nim księży. W trakcie procesu prokurator w sposób niedwuznaczny sugerował, iż działalność biskupa stanowiła jedynie element kampanii episkopatu mającej na celu „...przeciwdziałanie przebudowie i rozbudowie gospodarczej Polski Ludowej”³¹⁾. W ten sposób poprzez osobę biskupa starano się ugodzić samego prymasa.

23 września Sekretariat Biura Politycznego przyjął uchwałę następującej treści: „...W związku z informacją tow. Tomasza (Bieruta — A.D.) o zachowaniu się Episkopatu po procesie biskupa Kaczmarka i innych, Sekretariat zaakceptował wniosek o zakazanie arcybiskupowi Wyszyńskiemu w związku z jego ogólnie wrogą postawą wykonywania funkcji związanych z dotychczasowymi jego stanowiskami kościelnymi i ustalił wytyczne dalszych stosunków z Episkopatem”³²⁾. Uwięzienie prymasa nastąpiło 25 września na podstawie wydanej dzień wcześniej uchwały Prezydium Rządu.

30) A. Dudek, G. Pytel: *Bolesław Piasecki. Próba biografii politycznej*. Londyn 1990, s. 207—208.

31) *Proces księdza biskupa Kaczmarka i innych członków ośrodka antypaństwowego i antyludowego*. Warszawa 1953, s. 18. Por. ks. J. Sledziński: *Ksiądz Czesław Kaczmarek biskup kielecki 1895—1963*. Kielce 1991, s. 123—169.

32) Cyt. za: „Polityka” z 1 II 1992.

28) *Memoriał episkopatu do Bolesława Bieruta z 8 maja 1953*, mps. w posiadaniu autora, s. 29—30.

29) Cyt. za: H. Dominiczak: *Organy bezpieczeństwa...*, s. 198.

Następnego dnia po internowaniu prymasa na nadzwyczajnym posiedzeniu zebrał się episkopat. Głównym kandydatem na wakującą funkcję przewodniczącego episkopatu był arcybiskup Walenty Dymek z Poznania. Jednak władze postawiły ultimatum żądając wyboru na to stanowisko ugodowego biskupa Michała Klepacza i grożąc, że każdy inny biskup, który próbowałby objąć kierownictwo episkopatu podzieli los kardynała Wyszyńskiego. W tej sytuacji episkopat ugiął się i przewodniczącym został biskup Klepacz. Nie był to koniec ustępstw wymuszonych na episkopacie. 28 września 1953 r. biskupi zostali nakłonieni do wydania oświadczenia, które wcześniej odrzucił zdecydowanie prymas Wyszyński. Stwierdzało ono m.in.: „(...) Godne ubolewania fakty ujawnione w procesie biskupa kieleckiego Czesława Kaczmaraka wymagają zdecydowanego potępienia. Episkopat nie będzie tolerował wkraczania przez kogokolwiek z duchowieństwa na drogę szkodzenia ojczyźnie i będzie stosował wobec winnych odpowiednie sankcje zgodnie z prawem kanonicznym. (...) Episkopat polski stwierdza, że obecnie w okresie wzmoczonych wysiłków ze strony rewizjonistów, wymierzonych przeciw nienaruszalności naszych granic na Odrze i Nysie oraz w okresie wzmoczenia działalności dywersyjnej ośrodków wrogich Polsce konieczna jest pełna konsolidacja społeczeństwa”³³). Dopełnienie oświadczenia stanowiło ślubowanie na wierność PRL złożone przez członków episkopatu 17 XII 1953 r. zgodnie z art. 5 lutowego dekretu.

Przyjęcie personalnego dyktatu władz, wydanie przytoczonego oświadczenia oraz złożenie ślubowania stanowiło de facto akt politycznej kapitulacji ze strony episkopatu. Potwierdzają to wydarzenia z lat 1954—55, kiedy episkopat skoncentrował swoją uwagę, zgodnie z zaleceniem władz, na problematyce społeczno-gospodarczej i nawoływaniu katolików do wydajniejszej pracy. W lipcu 1954 r. biskupi wydali odezwę do wiernych z okazji 10-lecia Polski Ludowej, która stanowiła wierne odbicie narzuconego przez władze schematu propagandowego. Episkopat zabrał w 1954 r. po raz kolejny głos w spra-

wie „światowego pokoju”, a także wezwał wiernych do udziału w „wyborach” do rad narodowych. Na zebraniach księży biskupi wzywali podwładnych do powstrzymania się od poruszania w pracy duszpasterskiej kwestii politycznych, zabraniano też wystąpień przeciw tworzeniu spółdzielni produkcyjnych. Wszystko to dowodziło, że władze osiągnęły we wrześniu 1953 r. część zadań nakreślonych w majowych Tezach Biura Politycznego. Nie zdecydowano się jednak na politykę kontynuowania presji w celu zmuszenia Kościoła polskiego do faktycznego zerwania ze Stolicą Apostolską. Przypuszczalnie uświadomiono sobie, że ewentualna schizma mogłaby spowodować nieobliczalną reakcję duchowieństwa, a w konsekwencji wiernych. Nie można też wykluczyć, że oderwanie się od Rzymu miało nastąpić po długotrwałym procesie stopniowego podporządkowania Kościoła aparatowi państwowemu i wprowadzeniu na wszystkie kluczowe stanowiska księży patriotów. Na to jednak władzom nie starczyło już czasu.

Reakcja niższego duchowieństwa na zachowanie episkopatu była zróżnicowana. W szeregach przypadków księża protestowali przeciw uwięzieniu prymasa odmawiając równocześnie odczytania z ambon wrześniowego oświadczenia episkopatu. Jak wynika z danych Wojewódzkiego Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego w Poznaniu na terenie tego województwa nie odczytano oświadczenia episkopatu w 49 kościołach, w 188 zaś „odczytano tylko częściowo”³⁴). W późniejszym okresie bojkotowano też w wielu wypadkach nawoływania episkopatu do podjęcia w kazaniach problematyki społeczno-gospodarczej.

Narastający stopniowo od grudnia 1954 r. proces tzw. odwilży nie wpłynął początkowo na osłabienie represyjnego charakteru polityki wyznaniowej państwa. Przez cały rok 1955 i pierwszą połowę 1956 r. kontynuowane były działania zmierzające do ograniczenia wpływów i osłabienia pozycji Kościoła oraz jego dokładniejszej infiltracji. Załamanie się stalinowskiego modelu stosunków państwo — Kościół nastąpiło dopiero w drugiej połowie roku 1956.

³³) Cyt. za: P. Raina: *Stefan...*, t. I, s. 553—554.

³⁴) H. Dominiczak: *Organy bezpieczeństwa...*, s. 73.

Muzeum Szkolne nr 7

TREŚĆ NUMERU

BOŻENA WIERZCHOWSKA-KONERA — Muzea szkolne w średnich szkołach ogólnokształcących woj. lubelskiego w okresie międzywojennym

WALDEMAR GODLEWSKI — I LO im. J. I. Kraszewskiego w Białej Podlaskiej

WALDEMAR JĘDRZEJCZAK — LO im. J. Chełmońskiego w Łowiczu

JERZY PASZKOWSKI, JANINA ANDRYSZCZAK — Izba Tradycji LO im. Kazimierza Jagiellończyka w Sieradzu

Komitet redakcyjny: prof. dr hab. Adam Massalski-przewodniczący, doc. dr hab. Jerzy Centkowski, dr Maria Dunin-Wąsowicz, mgr Alicja Gorzycka, mgr Lech Kujawski, dr Józef Rell.

Redakcja: Józef Rell — redaktor naczelny, Piotr M. Unger — sekretarz redakcji, Krzysztof Bauer — redaktor.

MUZEA SZKOLNE W ŚREDNICH SZKOŁACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

W okresie międzywojennym osobliwymi gabinetami historycznymi funkcjonującymi przy czterech gimnazjach w województwie lubelskim (Chełm, Zamość, Siedlce, Biała Podlaska) były muzea szkolne. Ze względu na ich duże znaczenie pedagogiczne i olbrzymi walor kulturotwórczy warto bardziej szczegółowo odtworzyć ich historię i wyposażenie.

1. Chełm

Muzeum przy Państwowym Gimnazjum im. St. Czarnieckiego w Chełmie zostało założone przed pierwszą wojną światową. Organizacją jego zajęło się miejscowe Towarzystwo Krajoznawcze z dyr. Edwardem Łucz-kowskim na czele. Po odzyskaniu niepodległości w roku 1918 gromadzenie zbiorów kontynuował ówczesny dyrektor gimnazjum Wiktor Ambro-ziewicz¹⁾. W roku 1919, na podstawie upoważnienia Komisarza Rządu Lu-dowego w Lublinie, z magazynów Magistratu Miasta Chełma pobrano resztki byłego Muzeum Diecezjalnego (Eparchjalnego Muzeja), dołączono do zebranych przez szkołę eksponatów i oficjalnie powierzono pieczy dy-rektora szkoły²⁾. Gromadzone przez niego i uczniów szkoły zbiory zostały w roku 1927/28 uporządkowane, skatalogowane, umieszczone w specjal-nych gablotach, szafach i udostępnione zwiedzającym. W roku 1930 dyr. W. Ambroziewicz opuścił Chełm i przeniósł się do Warszawy. Komisja muzealna, na czele z kustoszem Jadwigą Chrząszczewską-Graffową w uznaniu zasług nazwała muzeum szkolne jego imieniem³⁾. W roku 1934 zbiory muzeum obejmowały dziewięć działów:

- I. Dział sztuki kościelnej i cerkiewnej — najobficiej reprezentowany. Znajdowały się tu między innymi: figurki z kapliczek przydroż-nych, portrety biskupów chełmskich, płyta nagrobkowa poświęcona pamięci biskupa Ciechanowskiego, zabytkowa księga biskupa Ja-kuba Suszy, *Historia o Chełmie i chełmskiej ziemi*, wydana w 1684 roku.
- II. Dział źródeł pisanych — wśród nich stara księga pochodząca z 1789 roku pt. *Lustracje Starostwa Chełmskiego*. Zawierała one dane z życia gospodarczego powiatu, omawiała różne przywileje społecz-ne, ulgi, jarmarki.
- III. Dział przedhistoryczny — urny, siekiery kamienne.
- IV. Dział historii i geografii nowożytnej — stare mapy, atlasy, wśród nich atlas Wenecji z 1782 roku.
- V. Dział numizmatyczny — w zbiorach m.in. stara moneta z głową Antoniusa II (II wiek naszej ery).

1) K. Janczykowski: O wyzyskaniu Muzeum Regionalnego Ziemi Chełmskiej dla potrzeb szkolnych w związku z nowymi programami [w:] Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego (dalej KOSL) r. 1934, nr 2, s. 84.

2) Tamże...; W dwudziestą rocznicę 1915—1935. Księga Pamiątkowa Państwowe Gimnazjum St. Czarnieckiego w Chełmie, Chełm 1955, s. 117—171.

3) K. Janczykowski: O wyzyskaniu ..., s. 85.

- VI. Zbiory botaniczne i zoologiczne, muszle, skamienieliny, motyle.
 - VII. Dział antropologiczny — kości zwierząt, m.in. kości mamu'a.
 - VIII. Dział klimatologiczny — zawierał materiał statystyczny szkolnej stacji meteorologicznej.
 - IX. Dział poświęcony patronowi szkoły — St. Czarnieckiemu ⁴⁾.
- Bezpośredni nadzór nad chełmskim muzeum szkolnym do końca okresu międzywojennego tradycyjnie sprawował dyrektor gimnazjum.

2. Zamość

Początki muzeum przy Państwowym Gimnazjum Męskim im. hetmana J. Zamoyskiego w Zamościu sięgały roku 1916 ⁵⁾. W organizacji placówki olbrzymie zasługi położył nauczyciel Michał Pieszko. Zbiory gromadzili głównie uczniowie, co bardziej podkreślało wartość placówki. Ekspozaty usystematyzowano w siedmiu działach.

- I. Dział wojenny — zawierał zbiory białej broni, broń palną, kule armatnie itp.
- II. Dział archeologii prasłowiańskiej — urny, popielnice, broń kamienną, noże kamienne.
- III. Dział numizmatyczny — zawierał bardzo bogate zbiory monet rzymskich, chińskich, perskich, francuskich oraz monety polskie z czasów Jagiellonów, z epoki Wazów, monety gdańskie, monety Królestwa Kongresowego, bogaty zbiór monet bitych w czasie oblężenia twierdzy zamojskiej (tzw. monety oblężenia Zamościa).
- IV. Dział ceramiki ludowej.
- V. Dział etnograficzny.
- VI. Dział rycin.
- VII. Dział geograficzny — obejmował m.in. szczątki kolekcji geologicznej zebranej przez St. Staszica i odnalezionej w pałacu Zamojskich w Klemensowie ⁶⁾.

Trudności lokalowe hamowały prawidłowy rozwój tej „...umiłowanej przez młodzież i przez nią stworzonej instytucji...” ⁷⁾.

3. Siedlce

Trzecie w województwie lubelskim muzeum szkolne zorganizował w Siedlcach, w połowie lat dwudziestych, nauczyciel Państwowego Gimnazjum im. hetmana Żółkiewskiego — Tadeusz Moniewski, późniejszy dyrektor Państwowego Gimnazjum im. St. Staszica w Lublinie. Z powodu trudności lokalowych szkoły im. Żółkiewskiego, muzeum to usytuowano w gmachu dawnego ratusza siedleckiego. Zbiory muzeum były dużo skromniejsze od wyżej przedstawionych i obejmowały głównie starą broń i naramienniki, ludowe narzędzia pracy, bogatą kolekcję strojów ludowych, zbiory archeologiczne i bibliotekę regionalną ⁸⁾.

⁴⁾ Tamże.

⁵⁾ M. Pieszko: Muzeum szkolne w Zamościu [w:] Dziennik Urzędowy KOSL 1934, nr 2, s. 89.

⁶⁾ Tamże

⁷⁾ Tamże, s. 91.

⁸⁾ J. Mikulski: Muzeum w Siedlcach [w:] Dziennik Urzędowy KOSL 1934, nr 2, s. 91—93.

4. Biała Podlaska

Także w połowie lat dwudziestych powstało muzeum szkolne w Państwowym Gimnazjum im. J. I. Kraszewskiego w Białej Podlaskiej. Założycielem jego był dyrektor szkoły dr Wacław Nartowski. Gromadziło ono przede wszystkim eksponaty świadczące o historii i przeszłości szkoły, o Białej Podlaskiej i Podlasiu. Ponadto w muzeum zgromadzono pokaźny zbiór monet i banknotów, starych druków z XV—XVIII wieku, fotografii zabytkowych budowli i miejsc historycznych. Muzeum posiadało też bogaty zbiór pisanek i strojów ludowych z okolic Podlasia⁹⁾.

W roku szkolnym 1933/34, w związku z wprowadzeniem do szkół nowych programów, stawiających wymóg uwzględniania w wychowaniu i nauczaniu momentów etnograficznych w ujęciu regionalnym, dydaktyczna rola muzeów szkolnych ujawniła się jeszcze wyraźniej. W roku 1934 na łamach Dziennika Urzędowego, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego propagowało tworzenie nowych muzeów szkolnych¹⁰⁾. Niestety do końca okresu międzywojennego liczba tego typu placówek w województwie nie zwiększyła się.

⁹⁾ Księga Protokołów Naczelnej Organizacji Młodzieży na terenie Państwowego Gimnazjum J. I. Kraszewskiego w Białej Podlaskiej, rok szkolny 1938/39. Archiwum szkolne Liceum Ogólnokształcącego im. J. I. Kraszewskiego w Białej Podlaskiej.

¹⁰⁾ Dziennik Urzędowy KOSL, 1934, nr 2, s. 79—93.

WALDEMAR GODLEWSKI
Biała Podlaska

I LO IM. J. I. KRASZEWSKIEGO W BIAŁEJ PODLASKIEJ

Historia szkoły jest długa, sięga 1628 r., kiedy to ks. Krzysztof Ciborowicz-Wilski założył Akademię Białską.

W roku 1777, w wyniku reform przeprowadzonych przez Komisję Edukacji Narodowej, szkoła białska została przekształcona na 3-klasową Akademicką Szkołę Podwydziałową, a jednocześnie podporządkowana Szkole Głównej Wileńskiej. Od tej chwili do III rozbioru Polski szkoła przeżywa okres swojej świetności, działając pod kierownictwem rektora Mikołaja Dziedzickiego, którego pomnik z tablicą pamiątkową znajduje się na terenie szpitala miejskiego. Wraz z upadkiem Rzeczypospolitej w 1795 r. dla uczelni nastąpiły ciężkie chwile i rozpoczął się jeden z najtrudniejszych okresów jej działalności. Biała znalazła się w zaborze austriackim. Została zerwana więź łącząca szkołę z Akademią Wileńską. Tylko dzięki usilnym staraniom szkoła nie została zlikwidowana, jednak w latach 1801—1803 zorganizowano ją na wzór gimnazjów austriackich. Wówczas jako główny przedmiot pojawił się język niemiecki. Następnie szkoła prze-

chodziła szereg kolejnych przekształceń m.in. na szkołę departamentową, a potem na wydziałową.

Na kilka lat przed wybuchem powstania listopadowego, za kadencji rektora Józefa Preyssa, naukę rozpoczął J. I. Kraszewski — późniejsza sława i chluba szkoły bialskiej. Sam wybuch powstania w 1831 r. spowodował, krótkotrwałą co prawda, przerwę w nauczaniu, zaś gmach Akademii Bialskiej był wykorzystywany jako szpital.

Wkrótce, po wznowieniu działalności, szkołę dotknęły pierwsze represje władz rosyjskich. Rozpoczął się szczególnie trudny okres spowodowany silną falą rusyfikacji, która osiągnęła swój szczyt właśnie na Podlasiu. O sile uczuć narodowych może świadczyć wybuch powstania styczniowego w 1863 r. i udział w nim absolwentów szkoły bialskiej. Było ich wielu, ale na szczególną pamięć zasługują dwie postacie: Romana Rogińskiego — organizatora i przywódcy powstania na Podlasiu oraz Stanisława Brzóska — dowódcy ostatniego oddziału powstańczego.

W roku 1866, wskutek upadku powstania, szkołę bialską przekształcono na 5-klasowe Rosyjskie Progimnazjum Męskie, w którym język ojczysty zredukowano do roli języka obcego, zaś jego miejsce zajął język rosyjski. Takie zjawiska jak wydalanie ze szkoły uczniów mówiących po polsku były normalne, a wręcz uchodziły za najłagodniejszą karę. Nie było więc rzeczą dziwną, że liczba uczniów — Polaków stale się zmniejszała. Kolejnym krokiem rusyfikatorskim było zniesienie nauczania religii w języku polskim. Odpowiedzią ze strony młodzieży był strajk, który w bialskiej szkole miał miejsce 5 II 1902 r. W jego wyniku kilkunastu uczniów starszych klas zostało wydalonych. Był to jednak strajk zwycięski dla uczniów, którzy osiągnęli swój cel. W roku 1905 wybuchł kolejny strajk. Tym razem młodzież bialska prawie w całości wystąpiła z gimnazjum, pozostawiając w nim synów urzędników, żandarmów i popów.

W 1915 r. Rosjanie wycofując się zrabowali bibliotekę i gabinety szkolne. Po ich ustąpieniu 15 VIII 1915 r. wkroczyli Niemcy i zajęli gmach szkoły. Usilne starania mieszkańców miasta doprowadziły do powstania prywatnego, koedukacyjnego gimnazjum im. J. I. Kraszewskiego. Niemcy kilkakrotnie zamykali tę szkołę lub przrzucali ją do innych budynków. Kresem przesładowań był dzień 31 XII 1918 r., kiedy to do miasta wkroczyły oddziały Wojska Polskiego. Już od 1 I 1919 r. gimnazjum koedukacyjne im. J. I. Kraszewskiego przeniosło się w mury dawnej Akademii Bialskiej. 1 IX 1919 r. miał miejsce uroczysty akt upaństwowienia gimnazjum bialskiego. Trzy lata później rozpoczęło swą działalność Koło Bielszan i Koło Akademików Ziemi Podlaskiej w Warszawie.

Pod kierownictwem dyrektorów Wacława Nartowskiego i Stanisława Damrosza nastąpił okres wspaniałego rozwoju gimnazjum. W tych latach szkoła zaliczała się do „najlepiej postawionych” zarówno pod względem organizacyjnym, jak i naukowym na terenie kuratorium. We wrześniu 1928 r., podczas II Zjazdu Koleżeńskiego odsłonięto pierwszy w Polsce pomnik Józefa Ignacego Kraszewskiego oraz wmurowano tablicę pamiątkową.

Rozwój szkoły przerwał wybuch II wojny światowej; 16 listopada szkoła została zamknięta przez gestapo, a gmach zajęty na potrzeby Niemców. Okupant zniszczył zbiory muzealne, księgozbiory, urządzenia i pomoce szkolne. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na tajną działalność nauczycieli, którzy narażając życie przygotowywali młodzież do matur i dalszych egzaminów. W okresie okupacji działała też tajna Komisja Egzaminacyjna z dyrektorem Józefem Perzyną na czele, a członkami byli:

Maria Bratkowska, Aniela Walewska, ks. Stefan Sucharski i Stefan Kolczyński. Dniem najcięższym w historii szkoły był 24 VI 1940 r., kiedy to wielu nauczycieli podstępnie pojmano i wywieziono na zamek w Lublinie. Część zwolniono, pozostałych odesłano do obozów zagłady.

W sierpniu 1944 r. Biała została wyzwolona i już od września rozpoczęła się nauka. Praca gimnazjalna odbywała się w bardzo ciężkich warunkach. Brak pomocy szkolnych, a przede wszystkim podstawowych sprzętów uniemożliwiał prowadzenie zajęć. Jednak dzięki staraniom uczniów i rodziców w krótkim czasie sale lekcyjne zapełniły się znoszonymi z domów krzesłami, stolikami i szafkami. Dał się wyczuć w tym okresie szalony entuzjazm i pęd do wiedzy.

Lata czterdzieste i pięćdziesiąte odbiły się dotkliwie na kadrze nauczycielskiej. Szereg wybitnych pedagogów z różnych powodów musiało opuścić szkołę. Ale mimo to poziom był bardzo wysoki, o czym świadczyły wysokie noty na egzaminach. Niejeden z bialskich wychowanków stał się powodem do dumy białczan. Wymieniając ich nie sposób pominąć tych, którzy już od początków działalności Akademii Bialskiej w jakiś sposób przyczynili się do wślawienia jej nazwy na cały kraj. Od wielu lat niemalże tradycją stało się wymienianie następujących osób: Jan Gawiński — sielankopisarz z XVIII w., Franciszek Wężyk — poeta, poseł i senator, Julian Bartoszewicz — znakomity historyk, Roman Zmorski — poeta i tłumacz z literatury serbskiej, Władysław Wężyk — znany jako badacz krajów Bliskiego Wschodu oraz Roman Rogiński i S. Brzóska. Ale najwybitniejszym z wychowanków Akademii Bialskiej był obecny jej patron — J. I. Kraszewski — poeta, wydawca, redaktor, publicysta, krytyk, historyk, rysownik, postępowy konspirator, ale przede wszystkim powieściopisarz o niecodziennym zamiłowaniu do pracy. Słusznie więc, biorąc pod uwagę ponad 600 książek, które napisał, nazywa się go „tytanem pracy”. A ponadto z młodszych generacji: Stanisław Tołłoczko — fizyk i chemik, Stanisław Zamecznik — artysta plastyk, Leopold Skwerczyński — aktor okresu międzywojennego, architekt — Jan Furman, pisarz — Zbigniew Safian, Roman Kłosowski — aktor, Ludwik Rene — reżyser teatralny, Bogusław Kaczyński — muzykolog, Ludwik Maciąg — malarz, Krzysztof Skubiszewski — minister spraw zagranicznych III RP. Lista wybitnych wychowanków szkoły jest zbyt długa, aby wymienić wszystkich.

Poza realizacją programu nauczania szkoła bialska była znana z patriotycznego wychowania młodzieży. Szczytne hasła „Honor i Ojczyzna” były tu zawsze kultywowane. W okresie zaborów znalazło to wyraz w walkach o niepodległość kraju, a zwłaszcza udziale jej wychowanków w powstaniu styczniowym, a następnie w czynnym przeciwstawianiu się tendencjom rusyfikacyjnym i w walkach o szkołę polską. Wielu wychowanków walczyło w legionach marszałka Piłsudskiego, a po kilkunastu latach znowu brało udział w walkach, tym razem z hitlerowskim najeźdźcą. Po przegranej kampanii wrześniowej wielu wychowanków znalazło się w oddziałach leśnych. Inni natomiast walczyli na wszystkich frontach II wojny światowej — najpierw we Francji, potem w bitwie o Anglię, walczyli w gorących piaskach Afryki, pod Monte Cassino, w oddziałach wyzwalających Holandię i Belgię. Szli znad Oki bojowym szlakiem aż do Berlina. Ginęli na polach bitewnych, ale także w niemieckich obozach i sowieckich łagrach na dalekiej Syberii.

Do tradycji szkoły należy organizowanie co dziesięć lat Zjazdów Kołeżeńskich, które niezwykle silnie łączą wychowanków ze szkołą, z jej

tradycjami, z gronem nauczycielskim oraz z uczącą się młodzieżą, a także z miastem swojej młodości. Zjazdy to również czas wspomnień, odnawiania starych znajomości, czemu nierzadko towarzyszą łyzy. Organizatorem tej imprezy jest założone we wrześniu 1922 roku Koło Białczan skupiające początkowo wyłącznie wychowanków szkoły, a obecnie również sympatyków. Dotychczas odbyło się 6 takich zjazdów — zawsze we wrześniu dla upamiętnienia rocznicy założenia Koła Białczan.

Patrząc na budynek liceum od strony ul. Warszawskiej nie chce się wierzyć, jak bardzo na przestrzeni wieków zmieniała się szkoła założona w 1628 r. W wieku XIX dobudowano do gmachu głównego boczne skrzydło i w tym kształcie szkoła przetrwała ponad 100 lat. Dopiero w roku 1975 nastąpiła dalsza rozbudowa, w wyniku której powstał nowoczesny budynek piętrowy z kilkudziesięcioma klasami, pracowniami specjalistycznymi i różnymi gabinetami, a przede wszystkim piękna i duża sala gimnastyczna. Następnie wybudowano krytą pływalnię. Niezależnie od tego całkowicie zmieniono charakter dawnego dziedzińca przy budynku liceum. Zniwelowano cały teren, wybudowano kompleks boisk do zespołowych gier sportowych o nawierzchni kortowej wraz z bieżnią i skocznią. W sumie całość reprezentuje się bardzo okazale. Jest to szkoła na miarę marzeń wszystkich białczan.

WALDEMAR JĘDRZEJCZAK
Łowicz

LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE IM. JÓZEFA CHEŁMOŃSKIEGO W ŁOWICZU

Liceum wywodzi się od szkoły pijarskiej założonej w 1668 roku. Szkoła ta zwana kolegium pijarskim została zorganizowana w miejsce szkoły kolegiackiej, istniejącej w Łowiczu już w średniowieczu. Fundatorem kolegium był kasztelan gostyński Jan Szamowski, który jednorazowo ofiarował 28 572 złp oraz corocznie 7⁰/₀ dochodów z 25 000 złp zapisanych na jego dobrach.

Pierwszym rektorem łowickiej szkoły pijarskiej był ks. Wojciech Siewierkiewicz. Według decyzji prymasa Prażmowskiego kolegium miało się mieścić w klasztorze bernardynek, ale z powodu oporu zakonnic, rektor Siewierkiewicz zakupił kanonię („Doktorowska”) i kamienicę („Jaskółeczka”) na Starym Mieście. Tam w latach 1673—1865 odbywała się nauka. Kolegium było raczej małe i w XVIII w. miało tylko trzy klasy: retoryki, poetyki i gramatyki.

W 1753 r. przyjęto program reform oświatowych wprowadzonych przez ks. Stanisława Konarskiego, a następnie reformy Komisji Edukacji Narodowej. I tak w 1774 r. stało się szkołą typu podwydziałowego, a w 1788 r. szkołą wydziałową.

W szkole uczyła się młodzież szlachecka z województw rawskiego i łęczyckiego oraz synowie mieszczan łowickich.

Dobrze zorganizowane i prowadzone kolegium było istotnym oparciem dla Instytutu Sw. Leonarda i Seminarium Nauczycielskiego w Łowiczu.

W 1793 roku Łowicz zajęły wojska pruskie. Do końca rządów pruskich w mieście, tj. do 1806 roku szkoła funkcjonowała według zasad KEN-u. Również w czasach Księstwa Warszawskiego i w latach 1815—1831 kolegium pracowało według dobrych XVIII-wiecznych pijarskich programów. W roku szkolnym 1820/1821 6 nauczycieli kształciło 90 uczniów, w r. 1829/1830 było już 7 nauczycieli i 193 uczniów. Władze Łowicza zwróciły się w 1830 r. do cara Mikołaja I z prośbą o podniesienie szkoły do rangi Szkoły Wojewódzkiej. Wkrótce wybuchło powstanie listopadowe i szkoła nie otrzymała odpowiedzi od zdetronizowanego „Najjaśniejszego Pana”.

Wojna polsko-rosyjska w 1831 r. przerwała zajęcia szkolne. W roku następnym ojcowie pijarzy zostali odsunięci od kształcenia młodzieży.

W 1833 roku szkoła została przemianowana na Szkołę Obwodową, zaś w 1843 r. na 4-klasową Szkołę Powiatową Ogólną. Uczniowie tej szkoły w okresie manifestacji patriotycznych przed 1863 r. śpiewali w kościołach pieśni narodowe. Rok szkolny w 1862 r. zakończono bez „aktu uroczystego”, a uczniowie nie odśpiewali „Boh caria chrani”.

W burzliwych latach 1862—1865 do szkoły mieszczącej się jeszcze w starym budynku uczęszczał Józef Chełmoński, przyszedł malarz i patron obecnego liceum.

Szkoła powiatowa była wyłącznie męska i już jako 5-klasowa została przeniesiona w roku 1865 do gmachu pomisjonarskiego (obecnie Oddział Muzeum Narodowego w Warszawie). Trzy lata później przekształcono ją najpierw na progimnazjum realne, a następnie w 1874 r. na Łowicką Szkołę Realną. Szkoła miała 1 klasę wstępną, 6 głównych i siódmą dodatkową.

Szkół tego typu w Królestwie Kongresowym oprócz łowickiej było jeszcze trzy. Dlatego ściągала młodzież z bardzo nawet odległych terenów, w tym z Warszawy. Ukończenie siedmiu klas dawało wstęp na wyższe uczelnie. Świadectwo ukończenia czterech, pięciu czy sześciu klas dawało możliwość otrzymania pracy w różnych zawodach.

Językiem wykładowym był język rosyjski, używanie języka polskiego poza kilkoma nadobowiązkowymi lekcjami było surowo zabronione, szkoła posiadała bogate gabinety: fizyczny, biologiczny, zbiór modeli do nauki rysunku odręcznego i bibliotekę liczącą w 1879 r. prawie 5 tys. tomów. Corocznie uczyło się w szkole około 320 uczniów.

31 stycznia 1905 r. rozpoczął się strajk szkolny w Łowiczu. Strajk zainicjowali uczniowie Szkoły Realnej. Tego samego dnia przerwały naukę uczennice w progimnazjum żeńskim przy ulicy Podrzecznej oraz uczniowie szkół początkowych. Strajk przeciągnął się na luty i marzec.

W Szkole Realnej władze szkolne w drodze represji skreśliły z listy uczniów 204 osoby (64%). 6 uczniów otrzymało tzw. wilcze bilety pozbawiające prawa wstępu do jakiegokolwiek ze szkół w granicach Rosji. W progimnazjum żeńskim usunięto 92 uczennice (71%). W marcu 1905 r. Szkoła Realna miała 60 uczniów (w tym 40 wyznania rzymsko-katolickiego), co stanowiło 19% stanu sprzed strajku. Warto zauważyć, że śmiałe działanie uczniów Szkoły Realnej z 31 stycznia 1905 r. wpłynęło na wybuch strajku okupacyjnego w łowickiej fabryce chemicznej.

W następnych latach wskutek częściowego bojkotu szkoły przez Polaków zmienił się jej skład narodowościowy. Wśród 290 uczniów było 50% katolików. W 1911 r. wśród 20 absolwentów było 9 Żydów, a w klasie szóstej połowę uczniów stanowili Polacy.

Łowicką Szkołę Realną opuściło kilkuset wychowanków, z których część ukończyła wyższe szkoły techniczne w Rosji lub za granicą. Spośród wychowanków ŁSR profesorami Politechniki Warszawskiej zostali: Mieczysław Bronikowski, Stanisław Noakowski, Antoni Xsieżopolski. Wychowanek Emil Gaspari został wybitnym działaczem polskiego i międzynarodowego ruchu robotniczego. Kilkudziesięciu wychowanków zostało wyższymi oficerami Wojska Polskiego po 1918 r., w tym kilku generałami. Uczniem szkoły był Anton Denikin, późniejszy generał, jeden z dowódców „białych” walczących z bolszewikami. Wydalony ze szkoły za aktywny udział w strajku w 1905 r. Stefan Starzyński, późniejszy Prezydent m. Warszawy, znany jest wszystkim Polakom.

Wybuch wojny w 1914 r. spowodował ponad roczną przerwę w pracy szkoły. Dopiero od 1 listopada 1915 r. w okresie okupacji niemieckiej, zaczęły działać dwie szkoły średnie ogólnokształcące w gmachu pomisjonarskim. Były to: Miejska Siedmioklasowa Szkoła Realna Męska i Siedmioklasowe Gimnazjum Żeńskie. W szkole męskiej rozpoczęło naukę 169 uczniów, a w żeńskiej 155 uczennic. Obie szkoły zatrudniały ponad 20 nauczycieli.

Młodzież męska założyła 5 grudnia 1915 r. drużynę skautową. Inicjatorem był uczeń kl. III Stefan Piłacik. Uczniowie zorganizowali też drużyny młodzieży rzemieślniczej w seminarium nauczycielskim i w gimnazjum żeńskim. Starsi uczniowie wstąpili w 1916 r. do Polskiej Organizacji Wojskowej. W szkole istniała „Samopomoc Koleżeńska”, wydawano drukowane pisemka szkolne pt. „Nasza Praca” (szkoła męska) i „Promyk” (szkoła żeńska).

14 maja 1919 roku Zarząd Główny Macierzy Szkolnej oddał obydwie szkoły średnie na własność Państwa Polskiego. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w tymże roku utworzyło dwa gimnazja ośmioklasowe: Gimnazjum Męskie im. ks. Józefa Poniatowskiego i Gimnazjum Żeńskie im. Juliana Ursyna Niemcewicza. Do klasy I przyjmowano po egzaminie wstępnym absolwentów czwartej klasy szkoły powszechnej. Były to gimnazja typu humanistycznego z łaciną i dwoma językami obcymi nowożytnymi. Ukończenie ich umożliwiało studia wyższe w dowolnym kierunku, dzięki odpowiednio dobranym programom nauczania.

W roku szkolnym 1921/1922 gimnazjum męskie liczyło 451 uczniów. W latach 1919—1939 gimnazjum to opuściło 338 maturzystów, którzy pochodzili ze środowiska urzędniczego, drobnomieszczańskiego, chłopskiego i nieliczni z robotniczego. Większość z nich ukończyła wyższe uczelnie.

Do gimnazjum żeńskiego w 1918 r. uczęszczało 254 uczennic, głównie ze środowiska inteligenckiego i dobnomieszczańskiego. W latach 1922—1939 wydano 286 świadectw dojrzałości. W okresie II Rzeczypospolitej dyrektorami gimnazjum męskiego byli: matematyk Jan Woynicz-Sianożęcki (1919—1920), Stanisław Jacyna, który wyjechał z młodzieżą na wojnę w 1920 r. i nie powrócił, dr Władysław Olszewski, historyk ze Lwowa, za którego szkoła w latach 1920—1925 przeżywała bardzo dobry okres, oraz dwaj matematycy: Edward Biegański (1925—1935) i Jan Zbudniwek (1935—1939). Przełożonymi gimnazjum żeńskiego były: Bronisława

Bronikowska, bardzo zasłużony pedagog z czasów niewoli i biolog dr Wanda Roguska.

Po reformie szkolnictwa w 1932 r. zmieniły się nazwy i organizacja szkół. Gimnazja 8-klasowe zreorganizowano w 4-klasowe gimnazja i 2-klasowe licea. Szkoła męska przyjęła nazwę Pierwsze Państwowe Liceum i Gimnazjum im. ks. Józefa Poniatowskiego, a żeńska — Drugie Państwowe Liceum i Gimnazjum im. Juliana Ursyna Niemcewicza. W 1938 r. I Liceum i Gimnazjum otrzymało sztandar zachowany do dzisiaj, a na ścianie budynku szkolnego wmurowano tablicę pamiątkową Stanisława Noakowskiego.

Podczas okupacji hitlerowskiej już w listopadzie 1939 r. grupa nauczycieli z inicjatywy dyrektora Jana Zbudniewka postanowiła uczyć młodzież gimnazjalną na tajnych kompletach. Zgłaszających się kierowano do poszczególnych nauczycieli. Nauczyciele zadawali określoną porcję zadań i tematów uczniom, następnie sprawdzali wiadomości. Popierał tajne nauczanie zastępca kreisschulrata Aleksander Blum-Kwiatkowski, udzielający ogromnej pomocy nauczycielom i uczniom. Kierownikiem pierwszej grupy nauczycieli tajnego nauczania w zakresie szkolnictwa średniego w TON był Jan Zbudniewek. Do tej grupy należeli nauczyciele: Jadwiga Benoit, Józef Dutkiewicz, Stefan Gogolewski, Sergiusz Halpern, Jadwiga Halpernowa, Aleksander i Irena Blum-Kwiatkowscy, ks. Józef Kopczyński, Stanisław Renkawek, Stanisław Somorowski, Jan Wegner, ks. Stefan Zawadzki.

Nauczaniem tajnym w zakresie przedwojennej szkoły średniej ogólnokształcącej objęto w latach 1942—1945 około 200 uczniów. W tajnych kompletach uczestniczyło w roku szkolnym 1942/1943 — 248 uczniów, a w 1944/1945 — 627 uczniów. Uczniowie szkoły ogólnokształcącej pochodzili z Łowicza oraz z terenu powiatu. W tajnym nauczaniu w zakresie szkoły ogólnokształcącej wzięło udział ponad stu nauczycieli. Przez okres okupacji świadectwa dojrzałości otrzymało 41 uczniów. Wielu nauczycieli i wychowanków gimnazjum łowickiego zginęło w tych trudnych latach.

W lutym 1945 r. szkoła rozpoczęła pracę jako Państwowe Koedukacyjne Liceum Ogólnokształcące. Budynek szkolny został we wrześniu 1939 r. zburzony, zajęcia odbywały się do 1 XII 1945 r. w Szkole Podstawowej nr 1 przy ul. Kaliskiej. Po wielkiej manifestacji młodzieży w dniu 12 XI 1945 r. o godz. 7.00, która wystąpiła z transparentami „My chcemy się uczyć” oraz „650 uczniów w 7 izbach”, przeniesiono szkołę do budynku przy ul. Podrzecznej nr 28 b (późniejszy Internat LO). W latach 1958—1961 wzniesiono — nowoczesny w tamtym okresie — budynek szkolny przy ul. Brudki 3 (obecnie Bonifraterska 3), w którym liceum mieści się do dzisiaj. W 1960 r. zmieniono nazwę szkoły na Liceum Ogólnokształcące nr 12, a w rok później na Liceum Ogólnokształcące im. Józefa Chełmońskiego.

W 1965 r. szkoła otrzymała sztandar ufundowany ze składek rodziców i młodzieży oraz Koła Wychowanków. W 1973 r. szkole nadano Medal Komisji Edukacji Narodowej, w 1984 r. Medal Zasługi Dla Miasta i Regionu, a w 1988 r. Krzyż Oficerski Odrodzenia Polski.

Dyrektorami szkoły po wojnie byli: matematyk Jan Zbudniewek (1.01.1945—15.02.1952), historyk Franciszek Żyto (15.02.1952—5.08.1964), historyk Julian Oleśkiewicz (1.09.1964—20.05.1989). Obecnym dyrektorem LO jest fizyk Waldemar Jędrzejczak (od 15.06.1989 r.).

Mury tej szkoły w latach 1919—1991 opuściło 4281 absolwentów. Szkoła zawsze była ściśle związana z Łowiczem i najbliższą okolicą. Jej wychowankowie już w 1914 r. założyli Koło Wychowanków, aktywnie dzisiaj działające jako Koło Wychowanek i Wychowanków Szkół Średnich Ogólnokształcących w Łowiczu.

W dniach 21—22 września 1991 r. odbył się w budynku szkoły XIV Zjazd Koleżeńcki. Wzięło w nim udział 212 osób, w tym 7 z zagranicy. Koło Wychowanek i Wychowanków ufundowało w 1985 r. medal „Gloria Diligentiae et Laboris”, który szkoła przyznaje najlepszym absolwentom. Dotychczas medal otrzymali: Anna Mączyńska (w 1986 r.), Anna Łazińska i Marzena Maciągowska (w 1987 r.), Anna Foks (w 1988 r.), Tomasz Gruzziel (w 1990 r.) i Michał Ciurzyński (w 1991 r.).

Dnia 21 września 1991 r. została reaktywowana na ostatnim Zjeździe Koła Wychowanek i Wychowanków „Fundacja Oświatowo-Wychowawcza im. Bronisławy Bronikowskiej”, powstała 9 stycznia 1937 r. Od 1991 r. jest przyznawana corocznie nagroda im. prof. Heleny Jastrzębskiej dla najlepszego polonisty o szerokich zainteresowaniach humanistycznych. Pani prof. Helena Jastrzębska była długoletnią, zasłużoną polonistką w liceum; zmarła w 1990 r. Pierwszym absolwentem, który otrzymał nagrodę jej imienia jest Zbigniew Zagajewski (w 1991 r.).

W czerwcu 1991 roku w murach szkoły odbył się Zjazd Uczestników Tajnego Nauczania, w byłym powiecie łowickim. Na Zjazd przybyło ok. 150 nauczycieli i uczniów z lat 1940—1945. Spośród nauczycieli przybyli m.in.: długoletnia nauczycielka liceum Zofia Zabost, Irena Preiss, Józef Perzyna, Maria Goldman.

Obecnie w szkole w 18 oddziałach uczy się 510 uczniów, w klasach o profilach: biologiczno-chemicznym, matematyczno-fizycznym, humanistycznym, podstawowym i pedagogicznym. Od 1.09.1990 r. szkoła pracuje według własnego, opracowanego przez nauczycieli programu nauczania.

JERZY PASZKOWSKI
JANINA ANDRYSZCZAK
Sieradz

IZBA TRADYCJI LO IM. KAZIMIERZA JAGIELLOŃCZYKA W SIERADZU

W aktach szkoły zachował się dokument, którym starosta sieradzki wystąpił w 1939 r. do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o upaństwowienie Prywatnego Koedukacyjnego Gimnazjum i Liceum Koła Polskiej Macierzy w Sieradzu. Zamiar ten nie został jednak zrealizowany, ponieważ przeszkodziła temu wojna. Okupant zezwolił na prowadzenie szkoły w innym budynku, ale w ciągu miesiąca ją zamknęto.

Dyrektor gimnazjum Stefan Stawarz-Szczyrzycki został rozstrzelany w listopadzie 1939 r. Budynek szkolny zamieniono na hitlerowski urząd powiatowy. Zniszczono bardzo cenną dokumentację szkolną. Zachowały się tylko katalogi okresowe od roku 1922/23, kilka ksiąg protokołów rady pedagogicznej oraz pojedyncze odpisy świadectw dojrzałości. Gimnazjum nie było czynne przez cały okres wojny. Podczas ofensywy w styczniu 1945 r. budynek gimnazjum został zniszczony od wybuchu dwóch bomb.

Na gruzach w części zniszczonego obiektu trzeba było zaczynać wszystko od początku. Do pracy przystąpił mgr Franciszek Maszkiewicz, przedwojenny nauczyciel matematyki, mgr Karol Olecki, inni koledzy nauczyciele oraz młodzież. Dzięki wspólnemu wysiłkowi społeczeństwa uporządkowano nie zburzoną część budynku. Przeprowadzono egzaminy do wszystkich klas i przygotowano rozpoczęcie pierwszego po okupacji roku szkolnego. Fakt ten miał miejsce 15 marca 1945 roku. Uroczystość rozpoczęła msza w kościele klasztornym. Po mszy cała młodzież zgromadzona w sali gimnastycznej wysłuchała okolicznościowych przemówień i części wokalnie-muzycznej.

Następny rok szkolny 1945/46 rozpoczęto już w odbudowanej szkole. Od 1945 roku gimnazjum w Sieradzu stało się szkołą państwową. Szkoła rozwijała się, przybywało uczniów. Zaczęło brakować sal, choć nauka odbywała się na dwie zmiany. Kolejne reformy szkolne i wynikające z nich zmiany organizacyjne powodują, że szkoła z Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego w Sieradzu zostaje częścią jedenastolatki jako Państwowa Szkoła Ogólnokształcąca stopnia licealnego w Sieradzu. Potem jest Liceum Ogólnokształcące Nr 27 w Sieradzu, a następnie Liceum Ogólnokształcące w Sieradzu.

Potrzeby lokalowe szkoły zostały częściowo zaspokojone przez dobudowanie w 1959 roku nowej sali gimnastycznej. Ale i to okazało się za mało.

Inicjatywę rozbudowy szkoły zrealizowano w 1968 roku dwukrotnym powiększeniem obiektu szkolnego z pieniędzy Społecznego Funduszu Odbudowy Stolicy, później SFBSiL.

Szkoła miała różne nazwy i od dłuższego czasu zastanawiano się nad wyborem patrona. Rada pedagogiczna podjęła w 1966 roku uchwałę o nadaniu Liceum Ogólnokształcącemu w Sieradzu imienia Kazimierza Jagiellończyka, który w naszym mieście został obwołany królem. W 1968 roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego w Łodzi zatwierdziło uchwałę rady pedagogicznej z 1966 roku. Od tej pory szkoła funkcjonuje

pod nazwą Liceum Ogólnokształcące im. Kazimierza Jagiellończyka w Sieradzu.

Podjęte zostały starania o przygotowanie uroczystości nadania szkole imienia i przekazania ufundowanego przez komitet rodzicielski sztandaru. Okres ten został wykorzystany na sięgnięcie do historii szkoły. Znalaziono źródła mówiące o tym, że w Sieradzu istniała w drugiej połowie XIII wieku szkoła parafialna, przy klasztorze dominikanów. Inne źródła wskazują na istnienie „Gimnazjum” w Sieradzu w XVI wieku. Od czasów Komisji Edukacji Narodowej szkoła wydawała świadectwa z pieczęcią „Szkoła Wydziałowa” w Sieradzu. Szkołę tę prowadzili dominikanie do roku 1832/33. Z tego okresu pochodzą też zaświadczenia wydawane przez urzędy municypalne mieszkańcom zapisującym synów do „Szkoły Wydziałowej w Sieradzu”.

Reforma szkolna z 1833 rok powołała w Sieradzu Szkołę Obwodową, która istniała do 1869 roku, kiedy to jako pięcioklasowa Szkoła Podstawowa Ogólna została zamknięta. Dokumentacja tego okresu znajduje się w Państwowym Archiwum w Łodzi, zaś liceum jest w posiadaniu kopii filmowej tych dokumentów.

W 1873 roku, po usilnych zabiegach powołanego Komitetu, powstała w Sieradzu prywatna czteroklasowa szkoła męska. Nosiła ona nazwę: Czteroklasowe Progimnazjum Filologiczne. Progimnazjum nie posiadało uprawnień szkół rządowych. Na jego utrzymanie składały się wpływy z opłat uczniów, z imprez organizowanych przez społeczeństwo Sieradza oraz subsydia władz miejskich

Szkoła borykając się głównie z trudnościami finansowymi przetrwała z różnymi zmianami organizacyjnymi do wybuchu pierwszej wojny światowej. W 1915 roku jeden z wcześniejszych dyrektorów (właścicieli) Progimnazjum otworzył ponownie szkołę, ale już tylko jako Pięcioklasowe Koedukacyjne Gimnazjum Filologiczne w Sieradzu. Kolejny dyrektor przekazał szkołę Magistratowi Miasta Sieradza jako gimnazjum sześcioklasowe.

W czerwcu 1922 roku Magistrat Miasta Sieradza otrzymał koncesję na prowadzenie pełnej szkoły średniej. Od tej pory szkoła nosiła nazwę: Miejskie Gimnazjum Koedukacyjne w Sieradzu. Wybrano Komitet Gimnazjalny, który powoływał dyrektora i był odpowiedzialny przed Miejską Radą w Sieradzu. Ponieważ szkoła nie posiadała własnego budynku, przy magistracie zawiązał się Komitet Budowy Szkoły Średniej w Sieradzu, którego zadaniem było zebranie środków na budowę szkoły i nadzór nad wykonawstwem. Komitet wywiązał się z zadania i w 1926 roku rozpoczęto naukę w nowym własnym budynku, który po zniszczeniach wojennych, odbudowie i rozbudowie do dziś spełnia swoją funkcję.

W 1928 roku Rada Miejska w Sieradzu zrzekła się koncesji na dalsze prowadzenie szkoły i od roku szkolnego 1928/29 sponsorem szkoły została Polska Macierz Szkolna, która prowadziła gimnazjum do 1939 roku.

Należy zwrócić uwagę na ciągłość rozwojową form organizacyjnych kolejnych szkół średnich. Formy te powstawały w różnych okresach i warunkach ustrojowych nie w oderwaniu od siebie, lecz wyrastały jak gdyby jedno z drugich, ulegały zmianom, przekształcały się pod wpływem reform, stawały się podwaliną nowych, doskonalszych. Elementem wiążącym te szkoły byli przede wszystkim nauczyciele i uczniowie. Gdy po Szkole Wydziałowej powstała Szkoła Obwodowa, uczyli się jeszcze uczniowie i pracowali nauczyciele poprzedniej. Identyczne sytuacje znajdu-

jemy później. Stąd też jedynym spadkobiercą kontynuującym dawne tradycje szkół średnich istniejących w mieście co najmniej od czasu Komisji Edukacji Narodowej jest Liceum Ogólnokształcące im. Kazimierza Jagiellończyka w Sieradzu.

Dzieje szkoły udokumentowane są eksponatami znajdującymi się w Izbie Tradycji Szkoły otwartej 16.03.1990 r., która spełnia m.in. rolę muzeum szkolnego. Zbiory pochodzą z różnych źródeł. Są to głównie dary absolwentów i osób związanych ze szkołą, szczególnie byłego dyrektora Jerzego Paszkowskiego, który przez wiele lat gromadził materiały źródłowe dotyczące historii szkoły.

Izba Tradycji Szkoły wykorzystywana jest do zajęć, na których omawiane są dzieje szkoły, poza tym w sali tej znajduje się księgozbiór podręczny biblioteki szkolnej, czasopisma, a więc pełni ona funkcję czytelnia. Odbywają się tu także projekcje filmów wideo. Wykorzystywana jest jako miejsce okolicznościowych spotkań pracowników szkoły, konferencji międzyszkolnych itp.

W 10 oszklonych gablotach eksponowane są kserokopie dokumentów, wycinki prasowe, zdjęcia, plansze, zabytkowe pomoce naukowe itd. Zachowany został układ chronologiczny ekspozycji zbiorów z podkreśleniem znaczących dat w historii placówki. Prezentowane eksponaty to:

- Fragment pracy Józefa Kobierzyckiego: *Przyczynki do dziejów Ziemi Sieradzkiej* (poświęcony szkole w XV w.);
- Pismo z 1819 r. Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do ks. Karpińskiego, przeora dominikanów w Sieradzu podpisane przez S. Staszica;
- Dokument z 1833 r. Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego w sprawie zatrudnienia nauczycieli w Szkole Obwodowej w Sieradzu;
- Rozkład nauk dla Szkół Obwodowych Okręgu Naukowego Warszawskiego (przydział ilości godzin dla poszczególnych przedmiotów nauczania);
- Wypis z księgi cenzury szkolnej Szkoły Wydziałowej księży dominikanów z 1831 r.;
- Artykuł czasopisma „Ziemia Sieradzka” z 1924 r. dotyczący treści dokumentu wmurowanego przy poświęceniu kamienia węgielnego w gmachu szkoły średniej w Sieradzu;
- Strona tytułowa pisma uczniowskiego Gimnazjum w Sieradzu „Wiarus” z 1926 r.;
- Ogłoszenie Samopomocy Koleżeńskiej Gimnazjum w Sieradzu (Sekcja Oświatowo-Wychowawcza) w sprawie otwarcia czytelnia w 1926 r.;
- Ogłoszenie w sprawie odczytu o Kochanowskim z 1926 r.;
- Świadectwo o postępach w naukach, sprawowaniu, pilności i uwadze z 1926 r.;
- Ustawa Towarzystwa Szkoły Średniej w Sieradzu z 1911 r. (dokument dwujęzyczny polsko-rosyjski);
- Sprawozdanie z działalności Zarządu Szkoły Czteroklasowej Męskiej w Sieradzu z 1908 r.;
- Zaświadczenie o pracy w zawodzie nauczycielskim wydane przez Szkołę Filologiczną w Sieradzu z 1917 r.;
- Zawiadomienie o założeniu Koła Wpisów Szkolnych z 1908 r.

Powyższe eksponaty prezentowane są w postaci kserokopii.

Artykuły i wydawnictwa zwarte:

- Artykuł Jerzego Paszkowskiego: *Rozwój szkoły średniej w Sieradzu w XIX i XX wieku*, opublikowany w wydawnictwie „Szkice z dziejów Sieradzkiego” z 1977 r.;
- Okolicznościowe wydawnictwo Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 1973 r. z okazji spotkania przedstawicieli najstarszych szkół w Polsce w dwustulecie MEN;
- Artykuł Jerzego Paszkowskiego opublikowany w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” 1976 r. nr 3 w cyklu „Szkoły Jubilatki — Liceum Ogólnokształcące im. Kazimierza Jagiellończyka w Sieradzu”;
- Miniatury antyczne — nowele o Sieradzu napisane przez Zbigniewa Starowicza — nauczyciela Liceum, znawcę regionu i zbieracza folkloru.

Dokumenty oryginalne:

- Zeszyty uczniów Szkoły Powiatowej z lat 1860—1869;
- Dokument z 1938 r. Ligi Morskiej Kolonialnej Zarządu Okręgu Łódzkiego skierowany do dyrektora Gimnazjum Macierzy Szkolnej w Sieradzu.

Podręczniki:

- *Genealogie. Do rysu Historyczno-Chronologicznego*. Brak miejsca i roku wydania;
- Atlas geograficzny z XIX wieku. Uwagi odręczne w języku rosyjskim na marginesach map. Brak miejsca i roku wydania;
- *Wykład początków fizyki doświadczalnej i stosowanej oraz metrologii* A. Ganota, Warszawa 1860;
- Świadectwo szkolne z roku 1936/37 uczennicy, a później długoletniej nauczycielki matematyki w Liceum;
- Legitymacja szkolna z 1938/39;
- Nagroda książkowa dla uczennicy Gimnazjum w Sieradzu Polskiej Macierzy Szkolnej z roku 1936;
- Podręczniki lat 1926, 1936 (chemia, geometria);
- Lektury szkolne ze stemplem Polskiej Macierzy Szkolnej;
- Nakrycia głowy (czapki, berety) z lat 1950—60.

Plansze:

- Plansza przedstawiająca mundury uczniów Szkoły Powiatowej z lat 1837—1852;
- Ilustracje pierwszych budynków, w których mieściła się szkoła.

Fotografie:

- Fotografie uczniów i nauczycieli szkół średnich 1901—1923 (pensja żeńska Jadwigi Sokołowskiej-Sulikowskiej; Czteroklasowa Szkoła Realna Męska typu matematyczno-fizycznego; Szkoła Koedukacyjna ks. Majewskiego; maturzyści Gimnazjum Humanistycznego);
- Fotografie uczniów i nauczycieli z lat 1925—1939 Miejskiego Gimnazjum Koedukacyjnego Koła Polskiej Macierzy Szkolnej.

Pomoce naukowe:

- Pomoce naukowe przedwojenne to: galwanometr poziomy, odbiornik radiowy kryształkowy, induktor, galwanometr pionowy i inne.

Część współczesna ekspozycji od 1939 roku obejmuje m.in.:

- Fotografie zamordowanych w okresie okupacji profesorów i uczniów naszej szkoły;
- Fotografie z prac przy odbudowie szkoły po wojnie, rozpoczęcia pracy szkoły 15.03.1945 r.; udział w uroczystościach szkolnych (wręczenie sztandaru Państwowemu Gimnazjum i Liceum Koedukacyjnemu w Sieradzu z października 1947 r.; przemarsz z kościoła do szkoły — 1947 r.);
- Fotografie ze zjazdów absolwentów, z uroczystości szkolnych, wycieczek i obozów.

W zbiorach Izby Tradycji Szkoły znajdują się też kroniki szkolne, albumy z obozów wędrownych, wycieczek, rajdów (kilka w formie zeszytów). Wszystkie bogato ilustrowane, uzupełnione zdjęciami i wpisami osób, które odwiedzały szkołę.

W okresie powojennym szkoła oraz jej uczniowie i nauczyciele byli wielokrotnie odznaczani, toteż w zbiorach Izby znajdują się niektóre wyróżnienia i odznaczenia, medale, puchary, dyplomy, m.in.:

- Odznaka dla LO za zasługi dla woj. sieradzkiego 1985 r.;
- Medal Pamiątkowy z okazji 200 rocznicy utworzenia KEN;
- Zbiorowa odznaka „Za zasługi w rozwoju sportu młodzieży szkolnej” — 1986 r.;
- Medal za działalność społeczną w Olimpiadzie Biologicznej — 1986 r.;
- Dyplom uznania od Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego — 1987 r.;
- Medal za zasługi dla Ligi Obrony Kraju od Zarządu Głównego LOK — 1987 r. i inne.

W dwóch gablotach eksponowane są sztandary szkolne: jeden z 1947 roku i drugi z 1970 roku.

Inicjatorem założenia Izby Tradycji Szkoły oraz autorem projektu jej wnętrza jest były dyrektor Liceum Mirosław Paszkowski. Wystrój wizualny sali oraz gablot opracował nauczyciel plastyki w naszej szkole Zbigniew Lubczyński.

Z zagadnień dydaktycznych

JERZY MATERNICKI

Warszawa

KRYTERIA DOBORU TREŚCI NAUCZANIA HISTORII

Posługujemy się tutaj terminem tradycyjnym, mocno już zakorzenionym w polskiej dydaktyce historii, ale też i niezbyt chyba precyzyjnym. Kiedy mówimy o „kryteriach doboru treści nauczania historii”, myślimy z reguły o pewnych zasadach ogólnych, którymi kierujemy się przy wprowadzaniu takich lub innych postaci, wydarzeń czy zjawisk do szkolnego obrazu dziejów. W naszym rozumieniu jest to zbyt wąskie rozumienie terminu. Chodzi przecież nie tylko o prawidłowy dobór poszczególnych elementów składających się na szkolny obraz dziejów, ale także, a może nawet przede wszystkim, o prawidłową jego strukturę. Można więc powiedzieć, że „kryteria doboru materiału nauczania historii” obejmują również podstawowe zasady hierarchizacji treści historycznych i budowy szkolnego obrazu dziejów. Nie jest on, jak wiadomo, prostym odwzorowaniem syntezy naukowej, ale konstrukcją w znacznej mierze samoistną, uwarunkowaną nie tylko aktualnym stanem nauki historycznej, ale także określonymi względami społecznymi, dydaktycznymi itp.

Dominuje pogląd, że o doborze i strukturze treści kształcenia historycznego przesądza jego cele. Sformułowanie to nie oddaje jednak w pełni złożoności zjawiska. Mamy tu bowiem do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym, tzn. z oddziaływaniem treści kształcenia na cele nauczania przedmiotu. Dzieje się

tak wówczas, kiedy punktem wyjścia rozważań dotyczących celów kształcenia historycznego jest określona wizja historii — nauki i przedmiotu szkolnego. W praktyce trudno oddzielić jedno od drugiego. Kiedy zastanawiamy się nad treściami kształcenia historycznego, bierzemy pod uwagę jego cele, kiedy zaś rozważamy cele, odwołujemy się do treści. Logicznie rzecz biorąc pierwotne są cele, treści zaś wtórne. W rzeczywistości bywa niejednokrotnie odwrotnie. Wielu autorów programów i podręczników najpierw myśli o treściach, a dopiero później o celach.

Zagadnienie kryteriów doboru materiału nauczania pojawiło się jako odrębny problem w polskiej dydaktyce historii stosunkowo późno, dopiero w okresie międzywojennym¹⁾. Wcześniej rozważano go jedynie w kontekście celów kształcenia historycznego. Pierwszą i jak dotąd jedyną osobną pracę na ten temat napisał Czesław Szybka. Mamy tu na myśli jego kilkuarkusową rozprawę *Dobór i układ treści w podręcznikach historii dla szkoły średniej* (Warszawa 1963).

Według Cz. Szybki o budowie „szkolnego kursu historii” decydują trzy podstawowe zasady: 1) „dostatecznej podstawy wyobra-

1) Por. J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918—1939*, Warszawa 1978.

żeńiowej”, 2) „dostatecznej ilości oraz jakości związków i uogólnień niezbędnych w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły” i 3) „związku treści historycznych z przygotowaniem uczniów do działania”. Każde z zasad podstawowych podporządkowane zostały zasady pomocnicze I i II stopnia, które miały już w sposób szczegółowy regulować dobór treści nauczania i budowę „szkolnego kursu historii”. Orzekały one m.in. o tym, że wiedza podawana uczniom powinna być „zgodna z aktualnym stanem badań naukowych opartych na metodologii marksistowskiej”²⁾. Jedną ze szczegółowych zasad budowy „szkolnego kursu historii” miała być „zasada odpowiedniego powiązania poprawności naukowej z kryterium ideologicznym”. Chodziło też o wyeksponowanie tych treści, które „są zasadnicze dla naukowego poglądu na świat i dla społecznego postępu”³⁾. W praktyce prowadziło to do instrumentalnego traktowania historii, do dominacji ideologii i polityki nad wymogami myślenia naukowego.

W sposób bardziej wyważony ujęły interesujące nas tu zagadnienie Adela Bornholtzowa i Wanda Moszczeńska w wydanej w 1964 r. pracy *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*.

A. Bornholtzowa wyodrębniła trzy zasadnicze kryteria doboru materiału nauczania historii: „kryterium zgodności z nauką, kryteria potrzeb społecznych i kryterium dydaktyczne”. Rozwijając swoje wywody na temat pierwszego z tych kryteriów autorka pisała m.in.: „Przełożyć na język ucznia osiągnięcia nauki historycznej, wybrać to, co nie wczoraj, ale dziś nauka uznaje za najważniejsze i najbardziej istotne — oto zadanie, które wypełnić trzeba, aby spełnić zasadę «zgodności z nauką»”⁴⁾. Przedstawienie, wyjaśnienie i ocena faktów historycznych powinny być zgodne „z rzeczywistością w jej naukowym

2) Cz. Szybka, *Dobór i układ treści w podręcznikach historii dla szkoły średniej*, Warszawa 1963, s. 27.

3) Op. cit., s. 23. W podobnym duchu wypowiedział się Cz. Szybka w swojej *Metodyce nauczania historii w szkole średniej*, Warszawa 1966, s. 34 i n.

4) A. Bornholtzowa, *Historia jako przedmiot nauczania*. W: A. Bornholtzowa, W. Moszczeńska, *Nauczanie historii w szkole a nauka historyczna*, Warszawa 1964, s. 19.

ujęciu”. Respektując wymogi obowiązującej wówczas oficjalnej historiozofii autorka stwierdzała: „Ponieważ stosujemy «jako teorię i metodę» materializm historyczny, dobór materiału dla ucznia, jego interpretacja i ocena muszą być z nim zgodne”⁵⁾.

Dość ogólnikowo i raczej niejasno sformułowane zostało przez A. Bornholtzową kryterium potrzeb społecznych. O ile dobrze zrozumieliśmy jej wywody, autorce chodziło o to, aby treści historyczne podawane młodzieży w szkole umożliwiały jej zrozumienie konieczności czynnego udziału „w przebudowie społecznej i gospodarczej naszego kraju”, w pracy „nad przekształceniem rzeczywistości dzisiejszej w rzeczywistość jutra”. Autorka zaznaczała przy tym: „Kryterium potrzeb społecznych w doborze materiału nauczania i kryterium zgodności z nauką historyczną, jej teoretycznymi i metodologicznymi założeniami — są tożsame”⁶⁾.

Oba powyższe kryteria mówiły o tym, co uczeń powinien wiedzieć, „kryteria dydaktyczne i psychologiczne dotyczą tego, co uczeń osiągnąć może”. Autorce chodziło o to, aby nie przekraczać możliwości poznawczych uczniów; należy zawsze liczyć się z tym, co uczeń może w danym wieku zrozumieć i zapamiętać.

W. Moszczeńska wyróżniała dwie grupy kryteriów: kryteria „merytoryczne” i „dydaktyczne”. „Zasób wiedzy, potrzebnych dla realizacji celów nauczania, to znaczy konieczne minimum materiału objętego programem nauczania, określone być musi z punktu widzenia wymagań naukowych, podczas gdy dopuszczalne maksimum materiału w znaczeniu ilościowego zasięgu oraz poziomu trudności wyznaczone jest przez kryteria dydaktyczne” — stwierdzała W. Moszczeńska⁷⁾. Autorka zauważała przy tym, że oba zespoły kryteriów nie są dotychczas w dostatecznej mierze sprecyzowane i w gruncie rzeczy obsługujemy się nimi w sposób raczej intuicyjny.

Wypowiadając własne stanowisko w tej sprawie W. Moszczeńska stwierdzała m.in., iż

5) Op. cit.

6) Op. cit., s. 21.

7) W. Moszczeńska, *Nauczanie historii a właściwości nauki historycznej*. W: A. Bornholtzowa, W. Moszczeńska, *Nauczanie historii w szkole...*, op. cit., s. 88—89.

materiał nauczania ma „służyć wprowadzeniu ucznia do ujmowania rzeczywistości dziejowej w kategoriach historycznego myślenia”⁸⁾.

Dość ogólnie potraktował również interesujący nas problem Tadeusz Słowikowski, który w swej *Metodyce nauczania historii* wyróżnił trzy kryteria doboru materiału: „rzeczowe”, „dydaktyczne” i „wychowawcze”.

Mówiąc o kryterium „rzeczym” T. Słowikowski stwierdzał m.in., iż „materiał historyczny powinien z jednej strony zabezpieczyć kształtowanie prawidłowych wyobrażeń historycznych, z drugiej — dać wystarczającą podstawę faktograficzną do uogólniania faktów i kształtowania pojęć”⁹⁾. Jakby uzupełniając tę myśl autor dodawał: „materiał ... tak musi być dobierany, aby dawał młodzieży podstawę do zrozumienia współczesnego życia społecznego oraz przygotowywał ją do pełnienia praktycznych zadań społecznych i obywatelskich, a następnie — ułatwiał dalszy proces uczenia się”¹⁰⁾.

Objasniając pojęcie: „kryterium dydaktyczne” T. Słowikowski pisał: „Dobór materiału historycznego, który ma stanowić przedmiot poznania ucznia, powinien być dla niego dostępny, to znaczy dostosowany pod względem ilościowym oraz jakościowym do jego możliwości poznawczych. W zakresie poszczególnych elementów procesu dziejowego powinien on postępować od najprostszycych elementów w młodszych klasach (fakty proste, związki współlistnienia, następstwa w czasie pomiędzy nimi oraz proste jednokierunkowe związki) — do coraz bardziej złożonych (fakty złożone, zjawiska historyczne, wielokierunkowe związki między faktami — aż do genetycznych włącznie) w klasach starszych”¹¹⁾.

Kryterium wychowawcze wiąże się najściślej z celami wychowawczymi nauczania historii. Szczególnie mocno akcentował tu autor „konieczność dostrzegania różnic w sytuacji poszczególnych klas i warstw społecznych zarówno wyzyskiwanych, jak i wyzyskujących”¹²⁾. Było to zgodne z obowiązującą w owym czasie doktryną wychowawczą.

Nasz przegląd dotychczasowych poglądów na kryteria doboru materiału nauczania zamknijemy wypowiedzią Jerzego Centkowskiego z roku 1988. Nie odbiega ona zbyt od cytowanych wyżej sformułowań z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Idąc za A. Bornholtzową wyodrębnił autor „kryterium zgodności z nauką” (zwane też rzeczowym), „kryterium potrzeb społecznych” i „kryterium dydaktyczne”.

„Kryterium rzeczowe lub zgodności z nauką — stwierdza J. Centkowski — określa podstawy metodologiczne nauczania historii oraz zasady doboru faktów, zjawisk historycznych, interpretacji i ocen. Umożliwia ono dobór treści nauczania z zachowaniem ich zgodności z minioną rzeczywistością. Pozwala też na ustalenie hierarchii ważności treści historycznych tak, aby były reprezentatywne dla określonych epok, wydarzeń i zjawisk”¹³⁾.

W toku dalszych wywodów J. Centkowski pisze m.in. o potrzebie respektowania ciągłości procesu dziejowego, opowiada się za ścisłym wiązaniem historii ojczystej z historią powszechną, a także za integralnym ujmowaniem procesu historycznego.

Kryterium dydaktyczne zostało sformułowane przez J. Centkowskiego zgodnie z cytowanymi wyżej wypowiedziami T. Słowikowskiego. Ogólnie rzecz biorąc wskazuje ono na „możliwości poznawcze uczniów w danej grupie wiekowej”.

Kryterium potrzeb społecznych, zwane też przez J. Centkowskiego „kryterium wychowawczym”, wskazuje na dobór materiału nauczania pod kątem „wychowania młodzieży na dobrych ludzi i obywateli”. Chodzi tu m.in. o „kształtowanie wrażliwości na niesprawiedliwość i krzywdę społeczną oraz ucisk narodowy”. Kryterium wychowawcze wysuwa na plan pierwszy dzieje ojczyste. „Materiał nauczania winien ukazywać blaski i cienie w dziejach państwa i narodu polskiego, powinien przedstawiać dzieje bez idealizacji, jak i przerostu zjawisk negatywnych. W doborze materiału trzeba zwracać uwagę na zachowanie właściwych proporcji między walką a martyrologią i pracą”¹⁴⁾.

8) Op. cit., s. 96.

9) T. Słowikowski, *Metodyka nauczania historii*, wyd. drugie, Warszawa 1972, s. 29.

10) Op. cit.,

11) Op. cit., s. 30.

12) Op. cit.

13) J. Centkowski, *Przedmiot poznania historycznego w szkole podstawowej*. W: *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*. Praca zbiorowa pod red. Cz. Majoraka, Warszawa 1988, s. 65.

14) Op. cit., s. 70.

W zakończeniu swoich uwag na ten temat autor słusznie wskazuje na potrzebę powiązania ze sobą trzech wymienionych wyżej kryteriów. Za dyskusyjne uznać natomiast należy następujące zdanie: „Nadmierne eksponowanie jednego kryterium w stosunku do pozostałych prowadzi edukację historyczną do wypaczeń sprzecznych z charakterem nauki historycznej bądź niepożądanych postaw wychowawczych”¹⁵). Można to rozumieć w ten sposób, że wszystkie wymienione wyżej kryteria są jednakowo ważne. Nie zgadzamy się z tym poglądem. Naszym zdaniem pierwszeństwo należy przyznać dwu kryteriom: naukowemu i dydaktycznemu. Kryterium potrzeb społecznych stawiamy na drugim planie.

W ten sposób przeszliśmy już do prezentacji naszego własnego stanowiska w omawianej tu sprawie. Naszym zdaniem wyróżnić można pięć zasadniczych kryteriów doboru treści kształcenia historycznego:

1. Kryteria metodologiczno-rzeczowe.
2. Kryteria społeczno-kulturowe.
3. Kryteria ideowo-wychowawcze.
4. Kryteria dydaktyczne.
5. Kryteria ideologiczno-polityczne.

Kryteria metodologiczno-rzeczowe określają m.in. zakres treści, które z punktu widzenia nauki historycznej i jej metodologii powinny się znaleźć w programie kształcenia historycznego. Treści kształcenia historycznego powinny być tak dobrane, aby na ich podstawie można było kształtować takie cechy naukowego myślenia historycznego, jak myślenie dynamiczne, integralne, nomotetyczne, „aktywistyczne”, genetyczne i uniwersalistyczne¹⁶). Wynikają z tego określone dyrektywy dla autorów programów i podręczników szkolnych, takie np. jak: konieczność uwzględniania w nauczaniu historii wszystkich dziedzin życia społecznego, eksponowania faktów ukazujących ewolucję procesu historycznego, aktywną rolę jednostki w dziejach itp. Odpostaciowienie historii szkolnej przyniosło swego czasu wiele negatywnych następstw dla edukacji historycznej.

Kryterium metodologiczno-rzeczowe zwraca również uwagę na potrzebę doboru fak-

tów historycznych i występujących pomiędzy nimi związków przyczynowo-skutkowych, genetycznych i innych, pod kątem ich przydatności dla budowania ogólnego obrazu dziejów, który w swych zasadniczych konturach powinien być zgodny z właściwymi dla danej epoki syntezami naukowymi. Chodzi o prawidłowe, tzn. zgodne z aktualnym stanem nauki, odzwierciedlenie struktury rzeczywistości dziejowej. Na tej drodze dochodzimy do wyjaśnienia młodzieży podstawowych mechanizmów przemian dziejowych i życia społecznego w ogóle.

Wymogi naukowe nakazują też uwzględnienie w nauczaniu historii „całych” dziejów narodowych i powszechnych, od zamierzchłych czasów aż po współczesność. Łączy się z tym zasada ukazywania ciągłości procesu dziejowego. Niektóre fakty historyczne pełnią w szkolnym obrazie dziejów rolę względnie samodzielnych. Są to wydarzenia i zjawiska o wyjątkowej doniosłości dziejowej, takie np. jak rewolucja francuska czy powstanie styczniowe. Inne z kolei fakty uwzględnione są głównie dlatego, iż umożliwiają zrozumienie genezy wspomnianych wyżej wydarzeń „pierwszoplanowych” lub też wypełniają luki w takim lub innym szeregu genetycznym. Czy można zrozumieć genezę rewolucji francuskiej bez znajomości takiego tematu jak „Absolutyzm we Francji”? Z kolei np. dla zrozumienia genezy powstania styczniowego niezbędna jest znajomość polityki Wielopolskiego, która „sama w sobie” była wydarzeniem niewątpliwie mniejszej rangi.

Kryterium metodologiczno-rzeczowe wskazuje także na potrzebę położenia w nauczaniu historii odpowiedniego nacisku na treści „metahistoryczne”, tzn. odnoszące się nie do przeszłości, ale do samej nauki historycznej i jej problemów metodologicznych — w takim oczywiście zakresie, w jakim to w szkole jest potrzebne i możliwe. Chodzi m.in. o zapoznanie uczniów, w sposób możliwie praktyczny, z niektórymi procedurami badawczymi historii, a także o uświadomienie im, w oparciu o odpowiednio dobrane przykłady, otwartego i dynamicznego charakteru wiedzy historycznej (m.in. ewolucji poglądów na niektóre zagadnienia, dyskusyjności niektórych twierdzeń itp.).

Kryteria społeczno-kulturowe nakazują położenie szczególnego nacisku na te treści hi-

¹⁵) Op. cit., s. 70.

¹⁶) Por. J. Maternicki, *Historia i wychowanie*, Warszawa 1990, s. 15 i n.

storyczne, które: 1) w sposób bezpośredni wiążą się ze współczesnością, 2) umożliwiają „dziedziczenie” wielowiekowego dorobku kulturalnego, 3) zaspokajają istniejące zainteresowania historyczne, 4) służą racjonalizacji świadomości historycznej i podniesieniu kultury historycznej społeczeństwa.

Parę słów komentarza. Zasadnicze znaczenie ma, naszym zdaniem, p. 1. Historia musi odpowiadać na wyzwania współczesności¹⁷⁾. W praktyce chodzi w szkole o dwie rzeczy; po pierwsze, o dobór treści historycznych pod kątem ich przydatności dla genetycznego wyjaśnienia teraźniejszości, i po drugie, o wyeksponowanie tych problemów, którymi dzisiaj żyje ludzkość. Ich dobór jest, rzecz jasna, sprawą dyskusyjną. Historia powinna m.in. umożliwić młodzieży zrozumienie przyczyn nierównomiernego rozwoju ekonomicznego świata, wyjaśnić źródła podziału Europy na kraje biedne i bogate, ukazać genezę różnych religii i ideologii, systemów ustrojowych i wzorów życia, aktualnych podziałów politycznych itp. Pod tym m.in. kątem widzenia muszą być dobrane treści kształcenia historycznego. Powinny one również uwzględniać takie zagadnienia jak społeczne koszty postępu cywilizacyjnego, rola środowiska naturalnego w życiu człowieka, miejsce kobiet i rodziny w życiu społecznym, ewolucja warunków pracy, różne formy zabawy i rozrywki, moda i sport.

Nie wszystkie z wymienionych wyżej zagadnień da się uwzględnić w ramach podstawowego „kursu” historii, jest on i tak już nadmiernie rozbudowany, przeciążony materiałem faktograficznym. Wiele tematów można jednak omówić w ramach zajęć fakultatywnych, wybieranych przez uczniów zgodnie z ich własnymi zainteresowaniami. Doświadczenia innych krajów w tej dziedzinie są wielce zachęcające.

Wspomnieliśmy wyżej, że historia powinna

wprowadzać młodego człowieka w świat dóbr kultury. Wynikają z tego dwie dyrektywy dla autorów programów i podręczników szkolnych, a także, rzecz jasna, dla nauczycieli, którzy ostatecznie decydują o tym, z jakimi faktami się młodzież w szkole zapozna. Pierwsza z nich nakazuje położyć szczególny nacisk na dzieje kultury, w szczególności na te osiągnięcia kulturalne dawnych epok, które weszły na trwałe do kanonu kultury narodowej, europejskiej i światowej. Drugą dyrektywę można by sformułować w sposób następujący: dobierając treści kształcenia historycznego należy brać pod uwagę i to, aby młodzież mogła prawidłowo odczytać i zrozumieć treści symboliczne zawarte w pomnikach dawnej architektury, w najbardziej znaczących dziełach plastycznych, literackich, muzycznych itp.

Dobierając treści historyczne powinniśmy brać również pod uwagę to, co ludzi szczególnie interesuje. Rzecz jasna chodzi tu o zainteresowania historyczne. Z tego punktu widzenia rzeczą ważną jest m.in. położenie należytego nacisku na życie i działalność wybitnych jednostek, a także na dzieje „mniejszej ojczyzny”, a więc na losy określonej społeczności regionalnej czy lokalnej. Większe zainteresowanie budzi historia najnowsza, niż np. dzieje XIX w. Położenie większego nacisku na historię najnowszą jest również niezbędne z punktu widzenia lepszego zrozumienia współczesności. Fakt ten musi być również brany pod uwagę w doborze i hierarchizowaniu treści kształcenia historycznego.

Istotne znaczenie ma również dobór treści nauczania z punktu widzenia racjonalizacji świadomości historycznej młodzieży i dorosłego społeczeństwa. Niektóre postacie, wydarzenia i zjawiska historyczne obrosły grubą warstwą mitów, legend i stereotypów. Sądzimy, iż z tego właśnie powodu trzeba im poświęcać w szkole szczególną uwagę, omawiać szerzej i w sposób odpowiednio pogłębiony. Konsekwencją tego będzie zapewne bardziej skrótowe potraktowanie innych zagadnień, innej jednak drogi nie ma.

Troska o kulturę historyczną wyraża się m.in. w dążeniu do wyrobienia u młodzieży krytycznego stosunku do pozanaukowych form myślenia historycznego. Narzuca to konieczność analizowania na lekcjach historii gatunkowych cech takich form przekazu hi-

17) Por. F. Braudel, *Historia i trwanie*, Warszawa 1971, s. 21 i n., 335 i n. Duży nacisk na powiązanie edukacji historycznej z potrzebami życia społecznego kładzie się w dydaktyce zachodnioeuropejskiej, w szczególności niemieckiej. Por. Cz. Majorek, *Ku dziejom współczesnym. Tendencje w nauczaniu historii na zachodzie Europy*. „Edukacja Polityczna” Vol. 12, 1988, s. 275–286; J. Centkowski, *Szkolna edukacja historyczna w Republice Federalnej Niemiec*, Warszawa 1990.

storycznego, jak literatura piękna, pamiętnikarska, publicystyczna itp., a także plastycznych wizji przeszłości oraz historii oralnej. Pojęcie „treści kształcenia historycznego” odnosi się nie tylko do przeszłości, ale także do różnych postaci myślenia historycznego i różnych form przekazu historycznego.

Z zespołem zasygnalizowanych wyżej kryteriów społeczno-kulturowych wiążą się ściśle kryteria ideowo-wychowawcze. Nie będziemy ich tu szczegółowo omawiać, gdyż wynikają one w sposób jednoznaczny z omówionych w innej pracy celów kształcenia historycznego¹⁸⁾. Ogólnie rzecz biorąc kryteria ideowo-wychowawcze pozwalają na wyeksponowanie tych treści historycznych (osób, wydarzeń, zjawisk), które posiadają szczególne walory wychowawcze. Oczywiście jest rzeczą, że postępować tu należy rozważnie tak, aby nie podważyć walorów poznawczych i kształcących historii. Zbytne wyeksponowanie kryteriów wychowawczych, z czym mieliśmy niejednokrotnie do czynienia w przeszłości, prowadzi z reguły do spłylenia szkolnego obrazu dziejów, a nieraz także do licznych „półprawd” i zafałszowań. Historia szkolna nie może być tylko „zbiorem przykładów do naśladowania”, musi mówić również o tym, co było w przeszłości złe, co hamowało postęp myśli ludzkiej, prowadziło do zbrodni, niszczących wojen itp. Nie może w niej np. zabraknąć miejsc dla zbrodniczych systemów totalitarnych: hitlerowskiego i stalinowskiego. Nie wolno również w sposób jednostronny ukazywać dziejów narodowych. Tak się niestety od dawna dzieje. W rezultacie młodzież polska nie może niejednokrotnie zrozumieć dlaczego naród polski mający tak wiele wspaniałych cech i osiągnięć (mówimy o nich szeroko na lekcjach historii), nie może od paru już stuleci znaleźć należnego mu miejsca w Europie. Budzi to różne frustracje i jakże często kończy się ... rezygnacją z polskości. Opowiadamy się za oparciem polskiego patriotyzmu na trzeźwych, realistycznych przesłankach. W toku szkolnej edukacji historycznej powinniśmy ukazać młodzieży także i mniej chlubne karty naszych dziejów. Źródła wielu naszych niepo-

wodzeń tkwiły w nas samych, obarczanie winą jedynie „obcych” mija się nie tylko z prawdą historyczną, ale przynosi również poważne szkody wychowawcze.

W kształceniu historycznym trzeba także położyć nacisk na te treści, które mają szczególnie istotne znaczenie z punktu widzenia rozwoju cywilizacyjnego Polski i zbliżenia jej do standardów świata zachodniego. Myślimy tu o sprawach związanych z pracą, rozwojem oświaty, poszanowaniem prawa, dyscypliną społeczną itp. Trzeba również zerwać z nazbyt, jak nam się wydaje, jednostronnym spojrzeniem na nasze kontakty z sąsiadami i pełniej niż to jest dotychczas, pokazywać młodzieży przykłady wzajemnego zbliżenia i pokojowej współpracy.

Kryteria ideowo-wychowawcze są często mylone z kryteriami ideologiczno-politycznymi. Te ostatnie dają o sobie znać wówczas, kiedy treści historyczne dobierane są pod kątem widzenia panującej w danym kraju ideologii lub też określonych interesów politycznych. Prowadzi to do licznych wypaczeń i zafałszowań szkolnego obrazu historii. Przykładem mogą tu być polskie programy i podręczniki historii z lat 1949—1956¹⁹⁾. Zjawisko to dawało jednak o sobie znać również wcześniej (np. w okresie międzywojennym), jak i później, po 1956 r. Wielu polityków chce uczynić z historii szkolnej narzędzie politycznej indoktrynacji społeczeństwa. Zjawisko to występuje szczególnie wyraźnie w systemach totalitarnych, na mniejszą jednak skalę także w niektórych krajach demokratycznych, tam zwłaszcza, gdzie podstawy demokracji nie są jeszcze w dostatecznej mierze ugruntowane.

Osobiście reprezentujemy pogląd, iż kryteria ideologiczno-polityczne nie powinny być brane pod uwagę przy doborze i hierarchizacji treści kształcenia historycznego. Historia szkolna jest w pełni skutecznym środkiem oddziaływania wychowawczego tylko wtedy, kiedy potrafi uwolnić się od serwitutów politycznych. Trzeba uparcie do tego dążyć, trzeba o to walczyć.

Na zakończenie naszego przeglądu kryte-

¹⁸⁾ Por. J. Maternicki, *Perspektywiczne cele kształcenia historycznego*. „Wiadomości Historyczne” 1992 nr 2.

¹⁹⁾ Por. B. Jakubowska, *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944—1956*, Warszawa 1986.

riów doboru i hierarchizacji materiału nauczania historii zwrócimy uwagę na znaczenie kryterium dydaktycznego. Często nadaje mu się jedynie walor „negatywny”. Powiada się np., iż pozwala ono wyeliminować treści zbyt trudne, przerastające możliwości poznawcze uczniów. Zwraca się również uwagę na fakt, iż kryterium dydaktyczne jest bardzo przydatne przy doborze materiału nauczania dla poszczególnych klas, pozwala bowiem na odpowiednie stopniowanie trudności. W pełni zgadzamy się z tym, co na ten temat pisali A. Bornholtzowa, T. Słowikowski czy J. Centkowski.

Kryterium dydaktyczne ma również charakter „pozytywny”, mówi nie tylko o tym, co należy pominąć, ale także i o tym, co można i trzeba uwzględnić w „szkolnym kursie historii”. Zwrócimy tu uwagę, tytułem przykładu, na trzy sprawy. Po pierwsze, chodzi o pewne preferencje dla tych treści historycznych (okresów, zagadnień, wydarzeń), które budzą szczególne zainteresowanie młodzieży. Respektowanie tej zasady wzmocnić może zainteresowanie uczniów historią szkol-

ną, skłonić ich do intensywniejszej pracy nad opanowaniem przedmiotu.

Po drugie, kryterium dydaktyczne zwraca uwagę na potrzebę należytego uwzględnienia w nauczaniu historii pierwiastków biograficznych. Chodzi o to, aby na kartach podręcznika i w opowiadaniu (wykładzie) nauczyciela pojawili się „żywi” ludzie, charakteryzowani w taki sposób, aby mogli poruszyć wyobraźnię młodego człowieka, skłonić go do szerszej refleksji historycznej.

Po trzecie, jest rzeczą ważną, aby pewne zjawiska ogólne ukazywane były młodzieży na odpowiednio dobranych przykładach. I w tym wypadku chodzi o to, aby przemawiały one do wyobraźni uczniów, ułatwiały lepsze zrozumienie niejednokrotnie trudnych i złożonych problemów historycznych.

Wyodrębnione przez nas kryteria doboru i hierarchizacji materiału nauczania pozostają w ścisłym ze sobą związku. Można i należy stosować je łącznie (z wyjątkiem kryteriów ideologiczno-politycznych, których wartość całkowicie negujemy) pamiętając, że zasadnicze znaczenie mają względy naukowe i dydaktyczne.

Warszawa 8 VI 1992 r.

Pan
Dr hab. Jerzy Centkowski
Redaktor Naczelny „Wiadomości Historycznych”

Szanowny Panie Redaktorze

W ostatnich latach na posiedzeniach Komitetu Redakcyjnego „Wiadomości Historycznych” kilkakrotnie zwracałem uwagę na niestaranną korektę pisma. Niedostrzeżone w porę błędy drukarskie zniekształcają tekst, utrudniają jego prawidłową percepcję. Przykład. W numerze 2/92 „Wiadomości Historycznych” ukazał się mój artykuł „Perspektywiczne cele kształcenia historycznego”. Na karcie tytułowej numeru znajduje: „Perspektywiczne cele kształcenia humanistycznego”. Odnalazłem także parę pomyłek drukarskich w tekście. Na s. 99 (szpalta II, 25 w. od góry) jest: współczesności a powinno być: współczesnej. Na s. 101 (szpalta II, w. 8—12 od góry) przedstawiono wiersze, w wyniku czego całkowicie zniekształcono myśl autora. Podaję prawidłowe sformułowanie:

Odrzucenie postaw ksenofobicznych, urazów i animozji utrudniających zarówno prawidłową ocenę zjawisk historycznych jak też współczesnych stosunków wewnętrznych i międzynarodowych.

Uprzejmie proszę o opublikowanie niniejszego listu w najbliższym numerze „Wiadomości Historycznych”.

Z wyrazami poważania
Jerzy Maternicki

doświadczenia i propozycje

ANDRZEJ MISIOROWSKI

Warszawa

WYCIECZKA DO WARSZAWY

Powiązanie tematyczne wycieczki uczniowskiej z programem nauczania historii może nastroczać trudności, zwłaszcza gdy taka wycieczka stanowi w życiu szkoły odległej od stolicy rzadkie wydarzenie. Wydaje się niewłaściwe, aby program zwiedzania ograniczał się do ilustracji tylko jednego okresu historycznego. Z reguły w programie tym znajdują się miejsca związane z wydarzeniami w różnych okresach, niekiedy także z czasów jeszcze przez uczniów nie poznanych w toku zajęć lekcyjnych.

Od strony dydaktycznej wycieczka powinna zapewnić:

— zaznajomienie się z dziełami architektury i sztuki jako dowodami rozwoju kultury narodowej, jak również miejscami upamiętnionymi wydarzeniami historycznymi,

— zwiedzanie stolicy, jej zabytków i zbiorów muzealnych jako spadku po całej historii życia narodu polskiego i państwa,

— zaprezentowanie miasta jako obszaru i ośrodka życia codziennego, nieprzerwanie tworzącego nowe wartości.

Istotnymi celami wycieczki będą:

— zrozumienie continuum życia narodu, na które składają się wydarzenia o szczególnym znaczeniu dziejowym,

— zrozumienie zmienności warunków życia w czasie, tj. przemian w poziomie materialnym, organizacji społecznej, cywilizacji tech-

nicznej, ideologii oraz w poglądach na piękno i sztukę,

— ocena dorobku narodu w przeszłości jako czynów i działań prowadzących do stanu aktualnego.

Obok treści historycznych, zawartych w problematyce wycieczki, powinny znaleźć się tu także treści zupełnie współczesne. Nie powinno się wobec tego ignorować w toku zwiedzania miejsc czy wydarzeń współczesnych, związanych zarówno z aktualnym trybem życia mieszkańców stolicy, jak i z wydarzeniami bieżącymi, tj. działalnością polityczną, gospodarczą i społeczną.

Uczestnicy wycieczki powinni podzielić się z innymi swymi spostrzeżeniami, nabytą wiedzą i oceną swych wrażeń tak, by nie tylko oni (uczestnicy) odnieśli korzyści wychowawcze i poznawcze. Formy poszerzania korzyści wyniesionych z wycieczki mogą być różnorakie, a ich dobór należy do zespołu nauczycielskiego.

W toku wycieczki należy zwrócić uwagę, by zwiedzanie nie obróciło się w wykład (poparty przykładami in situ) historii architektury i sztuki. Korzystanie z profesjonalnych przewodników niekiedy stanowi tu szczególne zagrożenie. Nie jest najważniejsze poznanie ze szczegółami stylów architektonicznych oraz wbicie w pamięć nazwisk wybitnych twórców czy terminów fachowych. Dzieciom

i młodzieży powinny wystarczyć charakterystyki ogólne i przybliżenie zjawisk z dziedziny historii sztuki oraz ich najogólniejsza chronologia.

Podobne uwagi dotyczą zwiedzania zbiorów muzealnych. Nadmiar tego rodzaju atrakcji w toku wycieczki zabiera wiele czasu i nie zapewnia przyrostu wiedzy.

Przyjazd do Warszawy jest doskonałą okazją do zwrócenia uwagi na charakter wielkiego miasta — stolicy, jako tworu wyrosłego z wielowiekowej historii narodu i państwa, i pełniącego dziś wielorakie funkcje. Rozległość i charakter zabudowy przedmieść zobrazują lepiej niż suche liczby wielkość obszaru i populacji. Mijane zakłady przemysłowe uzmysłowią zajęcia ludności, zatrudnionej przy produkcji i obrocie wytworzonych dóbr. Sieć drogowa i urządzenia kolejowe w zasięgu aglomeracji stołecznej także pomogą uczniom w wyobrażeniu skali ważności i wielkości ośrodka przemysłowego, jakim jest wielkie miasto.

Omówienie podstawowych czynników i warunków, które w przypadku Warszawy (ale i innych miast) doprowadziły do stanu obecnego, winno mieć miejsce przed wycieczką, w ramach jej przygotowania. Na tym etapie należałoby też zwrócić uwagę na rolę czynników geograficznych oraz wynikających stąd następstw gospodarczych, politycznych i społecznych, które doprowadziły Warszawę do roli, jaką spełnia dziś. Teza, że współczesna Warszawa jest owocem wielusetletniej działalności wynikającej z tych warunków, a nie tworem „wymyślonym” jednorazowo będzie pierwszym elementem naocznego przedstawienia Warszawy jako zjawiska historycznego i dopomoże w późniejszej prezentacji miejsc zabytkowych.

W periodyzacji historycznej autorzy celowo odeszli od ścisłego określenia dat, używając często określeń potocznych czy ogólnych, jak np. „czasy saskie”, „średniowiecze”, „czasy Potopu” czy „Królestwo Kongresowe”, aby nadmierną ścisłością nie zaciemnić ogólnego charakteru wycieczki i nie przeładować jej szczegółami, datami czy nazwami.

Rozszerzenie tych pojęć potocznych i uzupełnienie danymi szczegółowymi jest jednak pożądane, ale winno to mieć miejsce nie w toku wycieczki, lecz już po powrocie do zajęć szkolnych. Zakres tych uzupełnień wi-

nien dobrać nauczyciel w zależności od wieku uczniów, a także indywidualnych zainteresowań.

Z uwagi na rozległość Warszawy podzieleno jej obszar na kilka rejonów zwiedzanych pieszo. W zależności od czasu przewidzianego na pobyt i zwiedzanie, pozostawia się do decyzji prowadzącego nauczyciela wybór lub rezygnację z niektórych rejonów (czy pominięcie niektórych zabytków i muzeów) i ograniczenie tematyki wycieczki.

Jako punkt rozpoczynający zwiedzanie przyjęto plac Zamkowy. Do tego punktu konieczne jest dowiedzenie grupy z miejsca zakwaterowania.

1. Rejon I — Stare i Nowe Miasto

W ramach przygotowań do wycieczki konieczne jest przypomnienie wiadomości z historii Polski i Mazowsza. Warto zaakcentować, że od czasów Bolesława Kędzierzawego Mazowsze było związane gospodarczo, politycznie i kulturowo z pozostałymi dzielnicami Polski, a od Władysława Łokietka stanowiło lenno królów polskich. Książęta Mazowieccy wzniesli szereg grodów, zamków i siedzib warownych, przeznaczonych głównie do obrony przed Krzyżakami (od północy), Litwinami i Jaćwingami (od północnego wschodu i wschodu) oraz Rusią i Tatarami nacierającymi od południa i wschodu. System obronny tworzyły ważniejsze zamki: płocki, ciechanowski, liwski, pułtuski, czerski, rawski i warszawski. Zamek Warszawski, jak i założone na przełomie XIII i XIV w. miasto, stanowiły ważne ogniwo w tej sieci umocnień.

Warszawa powstała w sąsiedztwie wcześniej istniejącej osady, przy przeprawie wiślanej, do której wiodły ważne szlaki handlowe; z Wielkopolski, Małopolski, Kujaw i Śląska na Litwę i Ruś. Po zawarciu układów z Litwą położenie Warszawy stało się dodatkowym czynnikiem wzrostu jej znaczenia. Po śmierci ostatnich książąt z linii Piastów Mazowieckich (Janusza i Ziemowita) w 1526 roku Mazowsze zostało inkorporowane do Polski, a w r. 1569 król Zygmunt III Waza przeniósł tu stolicę z Krakowa. Od tego czasu Warszawa jako stolica przeżywa wielki rozrost gospodarczy i terytorialny.

W średniowieczu, jeszcze przed założeniem Warszawy, istniały w okolicy osady, znane z legend o Warsie i Sawie. W bezpośrednim

sąsiedztwie jednej z tych osad, przy przeprawie przez Wisłę (która była też ważnym szlakiem handlowym) zostało rozplanowane i założone miasto. Obejmowało ono taki teren, jaki dziś jest otoczony murami, zbudowanymi na miejscu wcześniejszych wałów ziemnych. Mury te wzniesiono w XIV w. (zewnątrzny) i w XV w. (zewnątrzny).

Zabudowa miasta początkowo była drewniana. W XV w. zaczęto wznosić budynki murowane z cegły, w panującym wówczas stylu gotyckim. Domy mieszkalne budowano początkowo jednopiętrowe, najwyżej — dwupiętrowe. Z reguły należały do jednej rodziny mieszczańskiej, kupieckiej lub rzemieślniczej. Najzamożniejsi mieszczenie zajmowali działki położone przy rynku i przy głównych ulicach. Ubożsi — przy uliczkach bocznych. Na parterach z reguły były sklepy i warsztaty. Mieszkania umieszczano na pierwszym piętrze. W głębi działki, w oficynach lokowano pomieszczenia gospodarcze, kuchnie i izby czeladzi. Zapasy towarów i gotowych wyrobów magazynowano w piwnicach i na strychach.

Pomimo zdarzających się od czasu do czasu wielkich pożarów trawiących całe połacie miasta, w miarę wzrostu zamożności mieszkańców, a także ich liczby, domy przebudowywano i powiększano. We wznoszonych oficynach urządzano mieszkania czynszowe, wynajmowane za opłatą. Ulice były od XV w. moszczone balami drewnianymi, a od XVIII rozpoczęto ich brukowanie kamieniami. Od XVI w. drewnianymi rurami doprowadzano wodę do studzien publicznych z płynących w pobliżu strumieni. Ścieki wylewano wprost na ulice, a nieczystości i odpady były niezbyt regularnie wywożone na miejskie wysypiska za murami. Za murami też mieściły się przedmieścia, często wokół budowanych od XV w. klasztorów i kościołów, a także pola i ogrody mieszczan. Nad brzegiem Wisły wzniesiono spichrze i magazyny towarów transportowanych tu statkami i tratwami.

Od połączenia Polski z Litwą, a szczególnie po przeniesieniu stolicy z Krakowa do Warszawy, miasto szybko się rozrastało, a wokół Starego Miasta powstało wiele rezydencji szlacheckich i magnackich przy wiodących do miasta drogach, otoczonych skromniejszymi budynkami gospodarczymi i mieszkalnymi

mi prostych ludzi. Dostojnicy dworscy i magnaci pragnęli mieć swe rezydencje w pobliżu siedziby królewskiej. Ten proces wspólnego rozwoju rezydencji warszawskich trwał z różnym natężeniem przez cały okres niepodległej Rzeczypospolitej, a nawet jeszcze pod zaborami. W XIX w. w wyniku napływu dużej liczby ludzi do Warszawy już prawie wszystkie domy na Starym Mieście wyglądały tak jak dziś, ale większość pomieszczeń była wynajmowana za płacony czynsz. Było to także wynikiem upadku rękodzieła i powstania licznych fabryk, zatrudniających rzesze robotników potrzebujących tanich, choć bardzo skromnych mieszkań.

W takim stanie Stare Miasto doczekało do II wojny światowej i zostało niemal doszczętnie zniszczone w trakcie Powstania Warszawskiego. Niemcy zdobyli ruiny Starego Miasta po miesiącu ciężkich walk o każdy dom, bombardując je z samolotów, niszcząc ciężką artylerią, pałac i wysadzając dom po domu, także przy użyciu samobieżnych min — tzw. „goliatów”. W tej dzielnicy nie ocalał żaden budynek. W całej lewobrzeżnej Warszawie legło w gruzach 85% zabudowań. Po wojnie ruiny Starego i Nowego Miasta zostały odbudowane w latach 1949—1956, Zamek Królewski odbudowano w latach 1970—1985. Zespół architektoniczny Starego i Nowego Miasta wciągnięty został przez UNESCO na listę światowego dziedzictwa kultury.

Po zapoznaniu uczniów z krótką historią Starówki można rozpocząć zwiedzanie.

Kościół św. Anny — pozostałość po nieistniejącym podmiejskim klasztorze Bernardynek. Z dawnego klasztoru zachowała się dzwonnica, a kościół, wzniesiony w XV w. był kilkakrotnie przebudowywany. Należy zwrócić uwagę na ślady przebudów widocznych w gotyckim prezbiterium, barokowych nawach i klasycystycznej fasadzie. Gotycka absyda jest także dobrze widoczna z ogrodów mariensztackich. Również z tych ogrodów można dojść do resztek murów dawnego pałacu Kazanowskich, gdzie to pan Zagłoba, znany z „Potopu” walczył z małpami, wyzwalając Warszawę z rąk szwedzkich.

Kolumna Zygmunta III — wzniesiona przez Władysława IV dla upamiętnienia władcy, który przeniósł stolicę do Warszawy. Kolumna była kilkakrotnie remontowana (ostatni raz po II wojnie światowej, gdy zo-

stała wysadzona w powietrze przez Niemców). Odnalezione trzony kolumny leżą nad skarpą trasy W-Z, przy Zamku Królewskim.

Wylot tunelu trasy W-Z — zbudowanej w r. 1948 tak, by nie zniszczyć zabytkowych budowli w tym rejonie.

Pałac pod Blachą — zbudowany w XVIII w. dla bratanka króla — ks. Józefa Poniańskiego, który tu miał swą warszawską rezydencję.

Mury obronne łączące miasto i zamek w jeden zespół obronny (ślady przebiegu murów są zaznaczone w posadzce placu).

Miejsce po nieistniejącej dziś Bramie Krakowskiej zaznacza zrekonstruowany most gotycki nad fosą.

Budynki Krakowskiego Przedmieścia i Podwala — wznoszone w XVII i XVIII w. Są to kamienice bogatych mieszczan i pałace arystokracji świadczące o rozwoju miasta.

Zamek Królewski — odbudowany w latach 1970—85 (po spaleniu w r. 1939 i wysadzeniu w powietrze w 1944 r.). W rekonstrukcji wykorzystano fragmenty wystroju, uratowane w czasie okupacji przez ruch oporu.

Wskazane jest obejście budowli zamkowej z wszystkich dostępnych stron, a także wejście na dziedziniec wielki. Więcej trudności sprawi przejście na brzeg wiślany dla przyjrzenia się zamkowi od strony rzeki. Przy tym spacerze należy zwrócić uwagę, że teren Podzamcza był — i będzie w przyszłości — pięknie zagospodarowanym ogrodem zamkowym.

Najstarszą książącą budowlą zamkową był gotycki „Dom Wielki” z XIV w. połączony murami obronnymi z Wieżą Grodzką. Do tego Domu Wielkiego (jego gotycka, odbudowana fasada jest widoczna z dziedzińca) dobudowano kolejno dalsze budowle. Takie prace prowadzili książęta mazowieccy i królowie (szczególnie Władysław IV). Przystosowywali Zamek do swoich potrzeb obydwaj Sasi, August II i III. Wiele wewnątrz przebudował Stanisław August Poniatowski, on też dobudował skrzydło biblioteczne. Kolejne fazy rozbudowy najlepiej są widoczne w różnicowanych, odbudowywanych fasadach dziedzińca wielkiego. W trakcie zwiedzania należy zwrócić uwagę, że Zamek, będący dziś w całości muzeum, przez całe dzieje był nie tylko rezydencją królewską, ale przede wszy-

stkim siedzibą urzędów, kancelarii, sejmu i senatu i związanych z nimi biur. Mieściły się tam także mieszkania urzędników, pracowni artystów oraz kuchnie i pomieszczenia gospodarze (w bocznych skrzydłach) oraz wartownie gwardii przybocznej.

W okresie międzywojennym w zamku mieściła się rezydencja prezydenta Rzeczypospolitej, jego mieszkanie, a także kancelarie i urzędy związane z pracą prezydenta. Były tam też mieszkania prywatne, np. wielkiego pisarza Stefana Żeromskiego.

Znaczna część sal zamkowych była udostępniona do zwiedzania jako Muzeum Zamkowe. Na Wieży Grodzkiej powiewała chorągiew prezydenta RP, ale tylko wówczas, gdy prezydent przebywał na Zamku.

Przechodząc przez dziedziniec trójkątny mijamy „Pałac Ślubów”, umieszczony w skrzydle zamkowym zwanym „Baciarellówką”. Tu mieściła się pracownia nadwornego malarza króla Stanisława Augusta — Baciarellego. Jak wiadomo, król otaczał opieką wielu artystów, poetów i filozofów.

Pod murowanym, sklepionym gankiem łączącym zamek z drugim, podobnym gankiem związanym z katedrą przechodzimy na plac, przy którym stoją domy, ongiś mieszkania kanoników kapituły warszawskiej. Jedną pierzeję Kanonii stanowi absyda prezbiterium katedry. Wspomniane ganki łączące zamek z katedrą służyły królom, którzy tą drogą udawali się na balkon w prezbiterium na nabożeństwa. W tym ganku miała miejsce próba zamachu na króla Zygmunta III. Zamachowcem był szlachcic nazwiskiem Piekarski, który pojmany i torturowany mówił bez składu. Stąd do dziś pozostało określenie, że ktoś „plecie, jak Piekarski na mękach”.

Wydarzenia historyczne związane z Zamkiem:

- śmierć ostatnich Piastów mazowieckich — Janusza i Ziemowita w 1526 r.,
- uchwalenie Konstytucji 3 Maja,
- złożenie władzy przez generał-gubernatora von Beselera 11 listopada 1918 r. na ręce komendanta Józefa Piłsudskiego.

Według legendy w Zamku czarownik Twardowski wywołał ducha Barbary Radziwiłłówny przed królem Zygmuntem Augustem.

Katedra św. Jana — był to początkowo kościół parafialny, wzniesiony w XIV w.,

wielokrotnie przebudowywany i ozdabiany, prawie całkiem zniszczony w 1944 r. Odbudowany na podstawie starych sztychów według wyglądu, jaki miał w XV w.

Należy zwrócić uwagę na gotycki styl budowli, ceglane fasady, żebrowe sklepienia i ostrołuczne okna. Będzie się to powtarzać przy innych średniowiecznych budowlach gotyckich. We wnętrzu należy zwrócić uwagę na barokową kaplicę Baryczków, ufundowaną przez tę bogatą rodzinę mieszczańską. Także godne uwagi są współczesne kaplice przy nawie północnej, a szczególnie ta poświęcona pamięci kardynała Stefana Wyszyńskiego. Ponadto należy zwrócić uwagę na liczne sarkofagi i epitafia na ścianie południowej, a w tym na: sarkofag ostatnich książąt mazowieckich — Janusza i Ziemowita, sarkofag marszałka Sejmu Wielkiego — Stanisława Małachowskiego, jednego z twórców Konstytucji 3 Maja oraz na epitafia wybitnych działaczy politycznych okresu międzywojennego.

Warto też zwiedzić podziemia, gdzie są pochowani m.in. pierwszy prezydent niepodległej Polski — Gabriel Narutowicz, pisarz Henryk Sienkiewicz oraz prymas Stefan Wyszyński.

Wydarzenia historyczne związane z katedrą:

- proces polsko-krzyżacki w 1339 r.,
- uroczyste zaprzysiężenie Konstytucji 3 Maja,
- koronacje królów Polski: Stanisława Leszczyńskiego i Stanisława Augusta Poniatowskiego.

W katedrze można zwrócić uwagę na ganek (balkon) w prezbiterium, tam właśnie Ketling wyznawał miłość Krzysi Drohojowskiej.

Ulica Świętojańska — wychodząc z katedry warto zwrócić uwagę na stojący tuż obok barokowy kościół Jezuitów, będący wzorem stylu panującego w całej Europie w XVII i XVIII w. Bogata zabudowa ulicy świadczy o jej roli głównego traktu handlowego wiodącego do rynku.

Przejdźcie uliczką bez nazwy na ul. Piwną. Piwna była ulicą o mniejszym znaczeniu, o czym świadczy skromniejszy wystrój i wielkość kamieniczek. Na wprost przejścia znajduje się dawny klasztor Augustianów i kościół św. Marcina. Należy tu zwrócić uwagę na zachowane fragmenty średniowieczne

(cegłana wieża), barokową fasadę i wnętrze kościoła. Szczególnie urządzenie tego wnętrza jest interesujące, gdyż wprowadzono tu dekorację i sprzęty całkowicie nowoczesne. Jest to przykład poszanowania zabytku i świadomego zastosowania sztuki współczesnej tak, by nie uciekać się do rekonstrukcji. Na specjalną uwagę zasługuje w tym wnętrzu krucyfiks na filarze, gdzie umieszczono autentyczną, wydobytą z gruzów, do połowy spaloną drewnianą figurę Chrystusa. Brakujące (spalone) części figury uzupełniono ażurowym zarysem wykonanym z drutu. W murach tego kościoła odbywały się sejmiki szlachty mazowieckiej, często jak wiadomo burzliwe i nawet krwawe. Natomiast przy dawnym klasztorze mieścił się szpital. Na przyległym terenie był cmentarz ofiar wielkiej epidemii.

Na ulicy Piwnej należy też zwrócić uwagę na portal z gołębiami, upamiętniający opiekunkę tych zadomowionych na Starym Mieście ptaków, która pomimo bardzo trudnych warunków życia w ruinach, opiekowała się nimi od stycznia 1945 r. Mieszkała ona wówczas w gruzach tego właśnie domu.

Rynek Starego Miasta nie był — jak dziś — pustym placem. Stał tam gotycki ratusz, wielokrotnie przebudowywany. Ratusz był otoczony kramami i jatkami, bowiem Rynek stanowił wielkie targowisko. Na Rynku też odbywały się uroczystości miejskie, tu ogłaszano zarządzenia Rady Miejskiej i burmistrza, urzędujących w ratuszu. Na Rynku odbywały się publiczne egzekucje. Do bardziej znanych w historii należą:

— ścięcie w r. 1526 szlachcica oskarżonego o otrucie ostatnich piastowskich książąt mazowieckich,

— ścięcie Piekarskiego za dokonanie zamachu na króla Zygmunta III,

— powieszenie w 1794 r. czterech czolowych uczestników konfederacji targowickiej: hetmana Ożarowskiego, Zabiellę, Ankwicza i biskupa Kossakowskiego.

Przy obchodzeniu Rynku dookoła należy zwrócić uwagę, że każda strona (pierzaja) nosi imię osoby zasłużonej dla historii. Są to: Kołłątaj (jeden z twórców Konstytucji 3 Maja), Dekert (prezydent Warszawy, organizator tzw. „czarnej procesji”), Barss (współpracownik Dekerta, emisariusz insurekcji 1794 r.) i Zakrzewski (zasłużony prezydent

Warszawy ostatnich lat szlacheckiej Rzeczypospolitej).

Na stronie Kollątaja należy zwrócić uwagę na:

— gotyckie ceglane portale i relikty w niektórych kamienicach,

— tablice upamiętniające różne organizacje i wydarzenia związane z budynkami (dotyczy to całego Rynku),

— dom Fukierów z winiarnią istniejącą tu od XVI w. (jeśli to możliwe, wskazane byłoby zajrzeć na dziedziniec, aby przedstawić historyczny charakter zabudowy działki bogatego mieszczanina),

— kamienica wójtowska (zwana także kamienią książąt mazowieckich) z gotycką fasadą boczną od strony Wąskiego Dunaju. Jest to najstarsza kamienica na Rynku.

Strona Dekerta jest obecnie zajęta przez Muzeum Historyczne m. st. Warszawy. Jego zwiedzenie może być pożyteczne dla starszej młodzieży. W muzeum odbywają się także seanse filmów dokumentalnych obrazujących zniszczenie Warszawy podczas II wojny światowej i jej odbudowę. Obejrzenie tych filmów zaleca się wszystkim uczestnikom wycieczek uczniowskich.

Na stronie Dekerta warto zwrócić uwagę na bogactwo wystroju kamienic, świadczących, że mieszkał tu patrycjat miejski. O rozległości kontaktów handlowych świadczy jedna z rzeźb, od której kamienica nosi nazwę „Pod Murzynkiem”.

Strona Barssa wyróżnia się dużym zróżnicowaniem architektonicznym. Widoczne są tu także relikty ceglane. Przeważają wśród nich elementy barokowe, ale jest i kamienica o wystroju klasycystycznym, tzw. mickiewiczowska, gdzie mieści się Muzeum Literatury. Narożny dom przy wylocie Ceglanej nosi imię Piotra Skargi, choć nie ma pewności, czy ten słynny kaznodzieja tu mieszkał.

Domy po stronie Barssa stoją niemal na krawędzi skarpy wiślanej, a w wielu oficynach tkwią do dziś fragmenty muru obronowego stojącego na tej krawędzi od średniowiecza.

Ze stroną Zakrzewskiego wiąże się pewna legenda o bazyliżku, rzekomo żyjącym w podziemiach jednej z kamienic. Upamiętnia to nazwa znajdującej się tam restauracji „Pod Bazyliżkiem”.

Po obejrzeniu Rynku proponuję zwiedzić przylegające doń ulice.

Ulica Celna

Nazwa tej ulicy wywodzi się od średniowiecznej bramy celnej w murze obronnym, którą wwożono do miasta towary przywiezione Wisłą. Tu pobierano cła i opłaty od kupców. Resztki bramy są odsłonięte i widoczne w domu narożnym przy ul. Brzozowej.

Ulica Brzozowa

Był to wjazd z niżej położonych terenów nadwiślańskich do bramy celnej, prowadzący wzdłuż muru obronnego. Pod skarpą stały spichrze należące do bogatych kupców warszawskich. Ulica ta prowadzi także w kierunku Zamku i kończy się rozległym tarasem. Taras ten leży na szczycie wielkiego wysypiska śmieci i nieczystości nagromadzonych tu od średniowiecza i nosi nazwę Góry Gnojnnej. Z tarasu można oglądać prawobrzeżną część Warszawy — Pragę, która do XIX w. była osobnym miastem. Z Góry Gnojnnej przechodzimy przejściem na ul. Jezuicką.

Ulica Jezuicka

Obecny wygląd tej ulicy pochodzi z końca XVII w., gdy to sprowadzony przez Zygmunta III zakon jezuitów wykupił wcześniej stojące tu domy i wznosił zespół swoich budowli. Po kasacie zakonu w XVIII w. w budowlach tych znalazła siedzibę Komisja Edukacji Narodowej.

Z ulicy Jezuickiej wychodzimy na Rynek i po przekątnej wchodzimy na Wąski Dunaj.

Wąski i Szeroki Dunaj

Nazwa tych ulic wywodzi się od strumienia, płynącego tędy przez miasto. Na Szerokim Dunaju należy zwrócić uwagę na:

— dom nr 5, należący niegdyś do jednego z przywódców insurekcji 1794 r., mistrza szewskiego Jana Kilińskiego,

— dom przylegający do murów obronnych, o których tradycja mówi, że należał do kata.

Po przejściu furką w murach przechodzimy Podwałem do Barbakanu. Został on wzniesiony w XVI w. i stanowił umocnienie broniące jednej z głównych bram miasta — bramy nowomiejskiej, skąd wiodły liczne trakty: przez Wisłę na Litwę i Ruś, a po tej stronie rzeki do Zakrocymia, Płocka, Torunia i na Pomorze. Na murach Barbakanu ka-

mienna tablica upamiętnia walki ze Szwedami w czasach „Potopu”.

Rozciągające się poza murami i Barbakanem Nowe Miasto leży na terenie, gdzie jeszcze przed założeniem Warszawy istniała osada. Na północ prowadzi główna ulica Nowego Miasta — ulica Freta. Idąc tą ulicą należy zwrócić uwagę na:

— barokowy kościół Paulinów, skąd od 1711 r. wyruszają coroczne pielgrzymki na Jasną Górę,

— przylegającą do tego kościoła najniższą hipoteczną nieruchomość warszawską. Dziś mieści się tu kiosk „Ruchu”,

— wylot ulicy Długiej — prowadzący w kierunku Woli, gdzie było pole elekcyjne. Tam zgromadzona szlachta wybierała królów Polski. Był to trakt wiodący do Gniezna i Poznania,

— późnogotycki kościół św. Jacka, z piękną, renesansową kaplicą grobową Kotowskich,

— dom nr 16, w którym urodziła się słynna polska uczona, odkrywczyni naturalnej promieniotwórczości i radu — Maria Skłodowska-Curie. Dziś mieści się w tym domu Muzeum Chemii.

Rynek Nowego Miasta

Nowe Miasto miało swoje własne władze miejskie i własny Rynek. Przy Rynku stoi jeden z najpiękniejszych kościołów warszawskich — klasztorny kościół Sakramentek. Został on ufundowany, podobnie jak i klasztor, przez królową Marysięnkę Sobieską w podzięce za zwycięstwo pod Wiedniem w 1683 r. W przylegającym klasztorze mieszkały w czasie pobytu w Warszawie dwie wielkie polskie pisarki: Eliza Orzeszkowa i Maria Konopnicka.

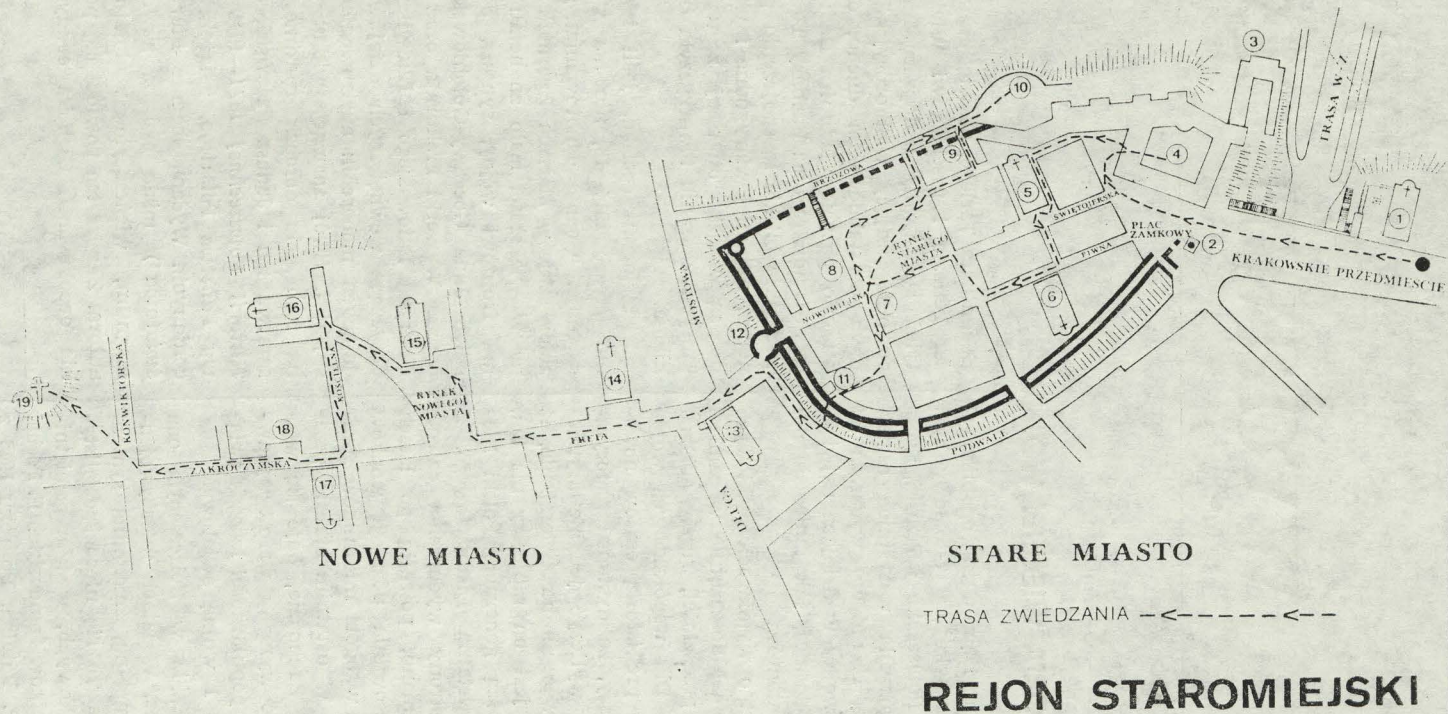
Z Rynku Nowego Miasta przechodzimy na skarpę wiślaną, gdzie stoi najstarszy zachowany kościół warszawski pod wezwaniem

Panny Marii (XIV—XV w.). W znacznym stopniu zniszczony, został odbudowany i poddany zabiegom konserwatorskim. Na jednej ze ścian przy przejściu do prezbiterium zachowała się data położona przez artystę wykonującego w XVI w. dekorację malarską wnętrza. Malowidła nie zachowały się, ale z inskrypcji wiadomo, że zostały ukończone w 1598 r. Interesujące jest, że malarz użył cyfr arabskich, nie zaś rzymskich, które były jeszcze powszechnie stosowane.

Dalsza trasa wycieczki wiedzie ulicą Koscielną do skrzyżowania z Zakroczymską, gdzie stoi późnobarokowy kościół Franciszkanów. Idąc ulicą Zakroczymską mijamy okazały gmach pałacowy Sapiechów, zamieniony na początku XIX w. na koszary 4 pułku piechoty liniowej, słynnych „Czwartaków” wstawionych bohaterską postawą w czasie Powstania Listopadowego.

Po tej samej stronie nieco dalej stoi okazały kompleks gmachów Państwowej Wytwórni Papierów Wartościowych, wzniesiony w okresie międzywojennym, a wstawiony bohaterską obroną w czasie Powstania Warszawskiego.

Nieopodal skrzyżowania Zakroczymskiej z ulicą Konwiktorską, w parku urządzonym na dawnym terenie fortecznym, znajduje się miejsce upamiętnione krzyżem, gdzie zostali straceni przywódcy Powstania Styczniowego. Jako pierwszego w grupie skazanych powieszono ostatniego dyktatora powstania — Romualda Traugutta. To miejsce pamięci narodowej leży już poza Nowym Miastem. W czasach Polski przedrozbiorowej rozciągały się tu osiedla, stały klasztory, na strumieniach pracowały młyny. Wznoszono też tutaj liczne rezydencje podmiejskie. Po Powstaniu Listopadowym władze carskie usunęły wszystkie budowle. Na ich miejscu powstała potężna cytadela, wyposażona w silną artylerię, która miała pilnować niepokornego miasta.



Ważniejsze miejsca na trasie zwiedzania:

1. Kościół św. Anny, 2. Kolumna Zygmunta III, 3. Pałac „Pod Blachą”, 4. Zamek Królewski, 5. Katedra św. Jana, 6. Kościół św. Marcina, 7. Kamienica „Wójtowska”, 8. Muzeum m.st. Warszawy, 9. Brama Celna, 10. Góra Gnojna, 11. Dom Kata, 12. Barbakan, 13. Kościół Paulinów, 14. Kościół św. Jacka, 15. Kościół Sakramentek, 16. Kościół N.M.P., 17. Kościół Franciszkanów, 18. Koszary 4. Pułku Piechoty, 19. Krzyż R. Traugutta

nowe wydawnictwa

DŁUGA HISTORIA WIELKIEJ WOJNY

W r. 1937 Jan Dąbrowski opublikował *Wielką wojnę*, zamykającą 7-tomowy cykl *Wielkiej Historii Powszechnej* Trzaski, Everta i Michalskiego. Dla wszystkich czytelników było jasne, iż dotyczy wydarzeń lat 1914—18, a więc wojny w dziejach największej i zarazem ostatniej, jak mniemało pokolenie jej kombatantów.

Kolejny konflikt o wymiarach światowych zatarł jednak niemal doszczętnie w pamięci społecznej ślady przeszłości, reszty dokonał zaś upływ czasu. Dla współczesnych wojna 1914—18 jest już prehistorią czasów nowożytnych. Zważywszy, że dystansu historycznego nie da się wyliczyć jedynie arytmetycznie, zaryzykować można twierdzenie, iż z pewnością nie jest on mniejszy niż ten, jaki dzielił pierwszą generację Polski Niepodległej od Powstania Listopadowego. Z drugiej jednak strony wydarzenia dawne, po części zapomniane, potrafią po latach pobudzić zainteresowania późnych wnuków i prawnuków lub w ogóle miłośników „prawdziwej” historii. W ostatnim okresie, przede wszystkim na Zachodzie, daje się właśnie zaobserwować wyraźny wzrost wydawniczej i rynkowej popularności książek związanych właśnie z I wojną światową.

Trzeba przyznać, iż w Polsce była ona zawsze mało znana. W latach międzywojennych, poza wspomnianą, znakomitą syntezą Dąbrowskiego, ukazało się nieco specjalistycznych prac wojskowych, w tym pamiętniki wielkich marszałków francuskich F. Focha, J. Gallienego i P. Pétaina. Po roku 1945 z książek bardziej poczytnych należałoby przypomnieć zarys dziejów Europy lat 1871—1919

Eugeniusza Tarlego, poświęcony w lwiej części genezie i przebiegowi Wielkiej Wojny, tyleż sugestywny i dopracowany literacko, co odstręczający wielkorosyjskim szowinizmem w stalinowskim duchu, oraz wydane ostatnio pozycje Vladimira Dedijera, Jaguesa de Launaya oraz Barbary Tuchman. Choć wszystkie bliskie są spojrzeniu publicystycznemu, najmniej wiarygodne i wręcz tandetne są książki ostatniej z wymienionych, których ukazaniu towarzyszyła hałaśliwa reklama.

Historiografia polska, jeśli idzie o badanie okresu 1914—18, nie ma większych osiągnięć. Godny odnotowania jest jedynie zbiór szkiców Mariana Zgórniaka, poświęcony w większości mało znanemu wschodniemu frontowi wojny, synteza działań morskich Jana Gozdawy-Gołębiowskiego i Tadeusza Wywerki Prekurata oraz monografie Henryka Batowskiego i Ludwika Bazyłowa, dotyczące wewnętrznych dziejów dwu upadających monarchii: austrowęgierskiej i rosyjskiej. Swój znaczący wkład w skromny na tym polu dorobek rodzimego dziejopisarstwa ma i Janusz Pajewski, autor m. in. *Historii Powszechnej 1871—1918* i *Odbudowy Państwa Polskiego*, książek uznanych i cenionych. Wydana obecnie *Pierwsza wojna światowa*¹⁾ miała być z pewnością opus magnum, wieńczącym wieloletnie badania autora. Zamiar ten powiódł się ponad wszelkie oczekiwania. Głęboka erudycja Pajew-

¹⁾ Janusz Pajewski, *Pierwsza wojna światowa 1914—1918*, PWN, Warszawa 1991, ss. 840 + wkładka zdjęciowa.

skiego, ale, co równie ważne — wybitny talent pisarski, stawiają jego książkę wśród najwybitniejszych w powojennej historiografii powszechnej, obok prac Bazyłowa, Rostworowskiego czy Zahorskiego. Obserwacja kilku księgarń wskazuje, iż pogląd ten podzielają czytelnicy, bowiem tom opasy i bardzo drogi, znika z półek w tempie godnym prawdziwej zazdrości.

Bezspornymi zaletami *Pierwszej wojny* jest przemyślana konstrukcja, personalizacja wykładu, często z użyciem anegdoty, wreszcie soczysty i barwny język. Okazuje się, że pracę opatrzoną paroma tysiącami przypisów, często również archiwalnych, da się nie tylko studiować, ale czytać z rosnącym zainteresowaniem i, na koniec, z przyjemnością.

Oczywiście kierunek zainteresowań autora wytycza tok wykładu: historia działań militarnych przedstawiona jest z mniejszym znawstwem i skromniej niż przebieg często finyzyjnych rozgrywek dyplomatycznych. Wybicie na pierwszy plan polityki jest zresztą zabiegiem słusznym, bowiem wojna jest przecież tylko jedną z form jej uprawiania. Niewątpliwie analizując tekst tej objętości i tak ogromnego zakresu można by wytknąć autorowi błędy czy uproszczenia, nie nazbyt jednak mnogie. W tym miejscu ograniczamy się do jednej uwagi: autor używa archaicznego, ale błędnego terminu „łódź podwodna” w miejsce „okręt podwodny”.

Jeśli prof. Pajewski zasługuje na wysokie komplementy, to trudno skierować je do wydawcy — PWN. Praca tej rangi powinna bowiem zostać na współczesnym rynku księgarskim odpowiednio zareklamowana. Publikując edycję „luksusową” (bo ze zdjęciami!), należałoby pomyśleć również o wydaniu masowym i tanim w paperbacku. Jednocześnie trzeba już pracować nad uzupełnioną, rozszerzoną i poprawioną edycją książki. Wymagałaby ona rzetelnego potraktowania materiału ilustracyjnego. Jeśli w książce dotyczącej powszechnej wojny, toczonej na trzech kontynentach znajduje się 10 map przypominających przesławne szkice C.u.K. kadeta Bieglera, to źle świadczy to o wyobraźni, a może nawet i pracowitości redaktorów. Zamysłem interesującym, którego efekt został jednak zmarnowany, było przy-

ozdobienie tekstu rysunkami oficerów i żołnierzy walczących armii. Rzecz w tym, iż jeśli podobne rysunki przedstawiają postaci w pełnym rynsztunku i umundurowaniu, to muszą być kolorowe, wtedy bowiem zyskują nie tylko na urodzie, ale i czytelności. Również zdjęcia wyglądają jak z poprzedniej epoki poligraficznej, reprodukowane niechlujnie, dobrane dość przypadkowo.

Czytając ze współczesnej perspektywy historię I wojny światowej, zwłaszcza tak fascynującą, nie sposób nie dokonać porównania pomiędzy nią a wydarzeniami z lat 1939—1945. Przy bardziej wnikliwej analizie okaże się, że większych różnic pomiędzy obydwojma globalnymi konfliktami nie ma tam, gdzie należałoby się ich zgodnie ze stereotypowymi poglądami spodziewać, zaś występują tam, gdzie z pozoru sprawy toczyły się podobnymi koleinami. I wojna światowa rozpoczęła się jako konflikt czterech cesarzy (Rzeszy Niemieckiej, Austrii, Rosji i Indii), dwóch królów (Belgii i Serbii) oraz jednej republiki (Trzeciej) — zakończyła się wybuchami społecznymi i narodowymi, które przeorały mapę Europy, tworząc na niej zupełnie nową jakość w postaci pasa państw od Bałtyku po Adriatyk i Morze Czarne. W jej to wyniku powstała nie tylko Polska, czy odrodziły się w federacyjnym kształcie Czechy, ale niepodległość uzyskały również Finlandia, Estonia, Łotwa, Litwa, Ukraina, Gruzja, Armenia i Azerbejdżan. Choć większość z wymienionych państw została następnie zaanektowana przez ZSRR, to jednak sowieckie zdobycze okazały się pomimo wszystko nietrwałe. II wojna światowa, której rezultaty przez lata zachwalali u nas nie tylko propagandyści, ale i historycy, przyniosła narodom Europy Środkowo-wschodniej nie cząstkową choćby wolność, ale zniewolenie. Przy wszystkich mankamentach, tak krytykowany w okresie międzywojennym „wersalski dyktat” był zarażem sprawiedliwszym, niżli zakulisowa zмова z Teheranu i Jałty.

Potocznie z kolei uważa się, iż II wojna światowa, wojna totalna, z użyciem nowych broni, kierowana zarówno przeciwko żołnierzom, jak i cywilom, wojna, w której mordowano w myśl apriorycznych założeń całe narody, była w dziejach zjawiskiem wyjąt-

kowym. Tymczasem, w skali ograniczonej jedynie poprzez możliwości techniczne, wszystko to działo się już w latach 1914—1918. Przypomnieć trzeba, że pojęcie wojny totalnej wprowadził do literatury i — co ważniejsze — wojennej praktyki gen. Erich Ludendorff, prawdziwy dyktator Rzeszy Niemieckiej pod koniec I wojny. Samoloty, czołgi i okręty podwodne, które nadały ton działaniom w latach 1939—45, zastosowano po raz pierwszy bojowo w poprzednim konflikcie, na skalę szeroką i ze skutkiem wręcz rozstrzygającym. Ludność cywilna podlegała terrorystycznym bombardowaniom z powietrza i morza również wtedy. Wreszcie holocaust ma swój tragiczny odpowiednik w genocydzie narodu ormiańskiego: w ciągu kilku dni w roku 1915 Turcy wymordowali ok. 1 000 000 osób, to znaczy połowę(!) mieszkańców Armenii. Ludobójstwa o tej skali w historii nie dopuścił się w dziejach nikt: ani Hitler, ani Stalin, ani Pol Pot.

Zrewidować z kolei należy samą nazwę Wielkiej Wojny. Wątpliwości budzi bowiem jej światowy charakter. Jeśli losy następnego konfliktu, zwłaszcza po roku 1941, rozstrzygały się w znacznej mierze na Dalekim Wschodzie, to wojna 1914—1918 była europejska z charakteru i samej geografii działań. Prawda, iż działania toczyły się również na drugoplanowych teatrach w Azji Mniejszej i niemieckich koloniach, ale nie miały praktycznie żadnego wpływu na wydarzenia w Europie. Inny charakter miała wojna morską, zwłaszcza podwodną, ale już wielkie konflikty europejskie w XVIII i początkach XIX wieku decydowały się często na oceanach. Jedynym argumentem przemawiającym na rzecz globalnego charakteru I wojny światowej był znaczący, ale nie walny udział w niej mocarstwa pozaeuropejskiego — Stanów Zjednoczonych. W sumie jednak wojna rozpoczęta w Europie zakończyła się wyniszczeniem kontynentu. Tak działo się wielokrotnie i wcześniej, niemniej tym razem zmiany były nieodwracalne. Pogłębił je następny konflikt, który na co najmniej kilkadziesiąt lat zdegradował Stary Kontynent w polityce światowej do rangi przedmiotowej.

Rok 1945, jak już powiedziano, przyćmił perspektywę roku 1918. W potocznej świadomości w panteonie wielkich postaci XX wieku na czołowych miejscach znajdują się W. Churchill, Ch. de Gaulle, J. Stalin, A. Hitler, F. D. Roosevelt, G. Żukow, D. D. Eisenhower, K. Dönitz i dziesiątki innych polityków i wojskowych z ich epoki. I wojna była tymczasem równie bogata w wybitne osobowości. Obok najbardziej może znanego w Polsce „Starego Tygrysa” Geорга Clemenceau, przypomnieć trzeba niemiłego nam, ale niewątpliwie wybitnego Davida Lloyd George’a, Thomasa Woodrow Wilsona, króla-żołnierza Alberta I belgijskiego czy wielkich wodzów, marszałków Focha, Petaina i Conrada von Hötzendorfa, szefa sztabu armii austrowęgierskiej, najpierwszego bodaj stratega swych czasów, nie dysponującego niestety siłą na miarę swych wojskowych talentów. Miała też I wojna swoich głośnych szpiegów, jak Paul Bolo (Bolo-pasza), swoich awanturników, jak osławiony G. Rasputin, wreszcie postaci tragiczne — jak nieszczęsny Mikołaj II.

Wydaje się, w czym upewnia lektura książki Pajewskiego, że Wielka Wojna była o wiele bardziej spleciona, wielowątkowa i ciekawsza niż wydarzenia z lat 1939—1945. Jest tak może i dlatego, że w latach 1914—1918 trudno mówić o zdecydowanej dominacji, jaką nad swymi aliantami sprawowały w pół wieku później Niemcy, Sowiecka Rosja i Stany Zjednoczone. O wiele bardziej równorzędne stosunki np. brytyjsko-francusko-włoskie powodowały zatem, że poza wojskową siłą o kardynalnych kwestiach rozstrzygała również polityka. Inteligentni, obdarzeni charakterem przywódcy potrafili zapewnić swym krajom bardziej poczesne miejsce, niżby wynikało to z geograficznej mapy. Aby nie być gołostównym, przykładem mogą tu być J. Piłsudski i R. Dmowski. Zaden z nich nie potrafiliby wszakże odwrócić tragicznego losu Polski po roku 1941, gdy dyskusję zastąpił dyktat, a argumenty — siła.

Paweł Wieczorkiewicz

SPRAWY POLSKIE W SZKOLE NIEMIECKIEJ

Zalecenia polsko-zachodnioniemieckiej komisji podręcznikowej, opublikowane przed 15 laty, budziły nad Renem i Wisłą nadzieje na pojednanie młodzieży obu narodów, a także emocje i kontrowersje. Niemniej społeczność międzynarodowa traktowała je jako sukces uczynnych polskich i niemieckich w rozwiązywaniu skomplikowanych, jakże często dramatycznych problemów wspólnej przeszłości. Jednak realizacja tych ustaleń natrafia na trudności, opory i bariery psychologiczne. Niemieccy i polscy wydawcy podręczników szkolnych ulegając presji różnych środowisk, powstrzymują się od ich wdrażania. Nadal więc w książkach przeznaczonych do użytku szkolnego odnaleźć można relikty stereotypowego obrazu dziejów Polski ukształtowanego w przypadku Niemiec przez historiografię XIX i pierwszej połowy XX wieku. Zapewne upłyne jeszcze wiele czasu, zanim współczesna historiografia stanie się głównym źródłem informacji o Polsce dla autorów książek szkolnych.

Dotychczasowa nasza wiedza o nauczaniu historii w Niemczech cesarskich i międzywojennych opierała się na relacjach polskich dydaktyków historii i działaczy oświatowych, a także opracowaniach przyczynkarskich, które nie obejmowały całości tego zagadnienia.

Tę poważną lukę zapełnił Romuald Gelles w omawianej monografii¹⁾, która po raz pierwszy ukazała się przed sześciu laty pt. *Rola szkoły niemieckiej w kształtowaniu obrazu Polski i Polaków w okresie międzywojennym*.

Autor nie ograniczył się do drobiazgowej analizy wiedzy historycznej o Polsce, lecz rozpatrywał ją w kontekście polityki wewnętrznej i międzynarodowej Rzeszy. Słusznie wykroczył przy tym poza przyjęte ramy czasowe, nawiązując do modelu nauczania historii w czasach cesarstwa, ukształtowanego przez polakożerczą historiografię pruską. Obraz dziejów Polski ukształtowany w erze

wilhelmińskiej był podstawą wiedzy o Polsce w czasach Republiki Weimarskiej i Trzeciej Rzeszy, a jego relikty przetrwały nawet po drugiej wojnie światowej.

R. Gelles ukazała rolę nauczania historii w urabianiu świadomości historycznej i kształtowaniu postaw młodzieży wobec Polski w różnych okresach dziejów Niemiec. Wnikliwa analiza treści książek szkolnych nie uwzględnia jednak różnic w prezentowaniu dziejów Polski w czasach cesarstwa i Republiki Weimarskiej. Otóż w erze wilhelmińskiej wpałano młodzieży niemieckiej pogardę dla Polaków, później zaś proces nauczania nasycono szowinizmem i rewizjonizmem wobec wschodniego sąsiada. Analiza treści nauczania ukazuje mechanizmy kształtowania antypolskich stereotypów i zohydzenia naszej przeszłości. Polskę przedstawiano jako kraj zaborczy, uprawiający od tysiąca lat swoisty Drang nach Westen. W Republice Weimarskiej toczyły się ostre dyskusje nad modelem szkolnej edukacji historycznej, wyrażające różne tendencje dydaktyczne i polityczne. Autor ukazał nie tylko dominujący nurt nacjonalistyczny, ale też uwzględnił orientację socjaldemokratyczną reprezentowaną przez Siegfrieda Kawerau, który poddawał ostrej krytyce antypolski kurs w nauczaniu historii. Był on chyba jedynym niemieckim historykiem, który w tamtych czasach poważnie traktował polską inicjatywę podjęcia wspólnych prac nad weryfikacją podręczników szkolnych.

Autor pominął jeden z najistotniejszych kierunków, jakim była myśl volkistowska, która znalazła pełne odbicie w ideologii historycznej Trzeciej Rzeszy. Zapewniała ona teoretyczną podbudowę nacjonalistycznym i rasistowskim koncepcjom także w nauczaniu historii, a więc w sposób bezpośredni rzutowała na obraz dziejów Polski. W tym duchu wypowiadali się m.in. G. A. O. Collischon, P. Hoerd, a wnikliwą analizę ich poglądów przeprowadzili współcześni niemieccy dydaktycy historii, m.in.: Jochen Huhn, Karin Herbst, Klaus Bergmann i Gerhard Schneider.

Trzeba zgodzić się z poglądem autora, że

¹⁾ Romuald Gelles: *Sprawy polskie w szkole niemieckiej 1918–1939*. Wrocław 1991, Ossolineum, s. 226.

szkolnictwo Republiki Weimarskiej przygotowało grunt pod szowinistyczne, rewizjonistyczne i rasistowskie koncepcje nauczania historii w Trzeciej Rzeszy. Dla narodowo-socjalistycznych teoretyków w rodzaju Dietera Klaggesa „dorobek” czasów cesarstwa i Republiki Weimarskiej nie stracił aktualności. Oni po prostu wzmocnili jeszcze bardziej pogardę i nienawiść do Polski i Polaków. Najbardziej nacjonalistyczne podręczniki historii z czasów Republiki Weimarskiej znajdowały się w użytku szkolnym także w okresie Trzeciej Rzeszy.

Akcentem końcowym pracy jest prezentacja polsko-niemieckich rozmów podręcznikowych, traktowanych przez Niemcy hitlerowskie jako zabieg propagandowy, mający świadczyć o pokojowych zamiarach i dobrosąsiedzkich intencjach. Autor nie ograniczył się do analizy programów nauczania i książek szkolnych, ale sięgnął także do raportów polskich placówek dyplomatycznych w Rzeszy, informujących władze w Warszawie o

antypolskim kursie w nauczaniu historii w szkołach niemieckich. Warto również odnotować, że „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” poddawały ostrej krytyce nazistowski model nauczania historii.

W książce Romualda Gellesa zabrakło informacji o nauczaniu historii w nielicznych szkołach polskich znajdujących się na terenie Rzeszy. Nie mamy orientacji, jak radzili sobie polscy nauczyciele z presją antypolskiego kursu.

Omawiana monografia daje solidną wiedzę o wykorzystywaniu nauczania historii w Niemczech międzywojennych w kształtowaniu antypolskich postaw młodzieży. Odtwarza ona precyzyjnie odrażający obraz naszych dziejów kształtowany na miarę agresywnej polityki niemieckiej. Zawiera też rzetelny materiał do porównań z obrazem dziejów Polski prezentowanym przez powojenne podręczniki niemieckie.

Jerzy Centkowski

KSIĄŻKI KTÓRE WARTO ZNAĆ

Helene Carrere d'Encause, BOLSZEWICY I NARODY, CZYLI WIELKIE URĄGOWISKO 1917—1930, Warszawa 1992, Oficyna Wydawnicza Most, s. 190.

Trzecia (po *Stalin — państwo terroru i Spękanym imperium*) wydana w języku polskim książka wybitnego francuskiego socjologa. Tym razem przedmiotem opisu stała się polityka narodowościowa realizowana w latach rządów Włodzimierza Lenina i Józefa Stalina, rzutuująca na stosunki wewnętrzne ZSRR aż do czasów współczesnych. W kilkunastu rozdziałach zawarto analizę złożonych problemów jej realizacji (często zbrodniczej), która miała stać się jednym z czynników wzmacniających spoistość państwa i decydujących o charakterze nowo budowanego spo-

łeczeństwa radzieckiego. Lektura niełatwa w odbiorze, przeznaczona raczej dla czytelnika wprowadzonego w podstawy wiedzy o „Rządach Utopii”, ale ze wszelkich miar godna polecenia (podobnie jak i wcześniejsze publikacje tej autorki).

Elżbieta Centkowska, JESIEŃ LUDÓW '89. KALENDARIUM WYDARZEŃ, Warszawa 1992, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 108.

Najnowsze opracowanie poświęcone zjawiskom i wydarzeniom, które doprowadziły do rozpadu radzieckiego „imperium zewnętrznego” w Europie Środkowo-Wschodniej. Składa się ono z dwóch wyraźnie wyodrę-

bnionych części: pierwszą stanowi sześć związanych szkiców kreślących obraz zdarzeń roku 1989 w Polsce, na Węgrzech, w NRD, Czechosłowacji, Bułgarii i Rumunii. Zwrócono w nich uwagę na wzajemne podobieństwo podłoża konfliktu władza — społeczeństwo w tych państwach oraz rozmaite tempo i formy rozwiązania, jakie mogliśmy tam obserwować. Część druga zawiera kalendarium wydarzeń lat 1989—1990 otwarte uchwaleniem przez parlament węgierski prawa do wolnego organizowania zgromadzeń i stowarzyszeń, zamknięte drugą turą wyborów prezydenckich w Polsce. Warto zaznaczyć, iż autorka nie ograniczyła się tu do sucho brzmiących dat i faktów, opatrując je możliwie szczegółową informacją o genezie, przebiegu i konsekwencjach zachodzących zmian, kładących kres komunistycznemu monopolowi kreowania życia publicznego.

Marek Kazimierz Kamiński, OD WOJNY DO ZNIEWOLENIA. POLSKA A ZWIĄZEK SOWIECKI: STOSUNKI POLITYCZNE 1939—1945, Warszawa 1992, Wydawnictwo Oświata, s. 104.

Napisany przystępnym językiem, acz utrzymany w rygorach naukowego warsztatu historyka, zarys dziejów stosunków polsko-radzieckich w latach II wojny światowej od 17 września 1939 r. do utworzenia Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej sześć lat później, 28 czerwca. Opis i analiza zmiennych koncepcji Kremla wobec naszego kraju, a także prób przeciwdziałania im podejmowanych przez rząd w Londynie. Autor uwzględnił również w tym kontekście stosunek mocarstw sprzymierzonych (i jego uwarunkowania) do działań podejmowanych przez władze obydwu państw. Praca adresowana do szerokich rzesz czytelników, zalecana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku szkolnego. Tym bardziej warto po nią sięgnąć, że zbiera i selekcjonuje informacje rozsiane po wielu opracowaniach.

Martin Kitchen, HISTORIA EUROPY 1919—1939, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992, Ossolineum, s. 358.

Dzieje Starego Kontynentu w dwudziestolecu międzywojennym, napisane w sposób

popularny przez kanadyjskiego historyka. Punktem wyjścia uczyniono początki systemu wersalskiego, znaczone podpisaniem traktatów pokojowych kończących I wojnę światową, noszącego w sobie zarzewie globalnego konfliktu, który zamknął opisywaną epokę. Po partiach dotyczących układów pokojowych, międzynarodowych stosunków gospodarczych oraz kwestii zbiorowego bezpieczeństwa, osiem kolejnych rozdziałów omawia dzieje poszczególnych państw i regionów, począwszy od ZSRR i Europy Wschodniej, przez Włochy, Anglię, Francję, Hiszpanię oraz Niemcy od Republiki Weimarskiej po III Rzeszę. Ostatni rozdział systematyzuje poruszaną wcześniej problematykę, układając ją w zwiezły wykład przyczyn wybuchu II wojny światowej. Ta niewątpliwie interesująca książka nie jest jednak wolna od błędów merytorycznych, stąd sugestia, by nauczyciel polecał ją uczniom po uprzedniej gruntownej lekturze.

Marian Kukiel, DZIEJE POLITYCZNE EUROPY OD REWOLUCJI FRANCUSKIEJ, Londyn 1992, Wydawnictwo Puls, s. 592.

Pierwsze zwarte wydanie mało znanej (napisanej w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych) pracy polskiego historyka, żołnierza i polityka generała Mariana Kukieła. Składa się ona z trzech części. Pierwsza obejmująca lata 1789—1815 opisuje wydarzenia i zjawiska czasu rewolucji francuskiej oraz okresu napoleońskiego; druga mieści w latach 1815—1877 między innymi powstawanie nowych mocarstw w Europie po Kongresie Wiedeńskim, zrywy społeczne i narodowe, a także kształtowanie się nowoczesnych koncepcji państwa oraz ideologii; trzecia wreszcie wraz z opisem lat 1871—1921, poprzez narodziny koalicji państw, konflikt światowy i traktaty pokojowe będące jego następstwem, wprowadza czytelników w dwudziestolecie międzywojenne. Książka interesująca, choć miejscami znać po niej czas, jaki upłynął od chwili, gdy powstała. Ponadto również ze względu na zainteresowania, warsztat badawczy i sposób pisania Kukieła — polecać ją trzeba z pewnością raczej nauczycielom aniżeli uczniom.

Artur Leinwand, PRZYWÓDCY POLSKI PODZIEMNEJ PRZED SADEM MOSKIEWSKIM, Warszawa 1992, Wydawnictwo Placet, s. 208.

Poprawiona i uzupełniona edycja znanej pracy Artura Leinwanda dotyczącej jednego z bardziej dramatycznych epizodów stosunków polsko-radzieckich. Jej przedmiotem uczyniono porwanie przez NKWD i moskiewski proces przywódców Polski Podziemnej. W pierwszym rozdziale nakreślone zostało międzynarodowe tło późniejszych wydarzeń w Polsce. Trzy kolejne traktują o samym aresztowaniu, śledztwie i procesie „szesnastu”. Umieszczono w nich również informacje o staraniach państw zachodnich zmierzających do wyjaśnienia tej sprawy lub przynajmniej wymuszenia na władzach radzieckich potwierdzenia faktu uwięzienia Okulickiego, Jankowskiego i pozostałych. Ostatni rozdział opisuje natomiast losy porwanych, przebywających w więzieniach ZSRR, RP i PRL oraz po uwolnieniu. Publikację uzupełniają fotografie i biogramy głównych aktorów wydarzeń.

Ezra Mendelsohn, ŻYDZI EUROPY ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM, Warszawa 1992, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 345.

Pierwsza w Polsce publikacja profesora Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, uznanego znawcy historii Żydów w Polsce i Rosji przedrozbiorowej (jedna z pierwszych wydanych u nas prac izraelskiego historyka). Zawiera ukazane w sposób popularny dzieje Żydów w siedmiu państwach (Czechosłowacja, Estonia, Litwa, Łotwa, Polska, Rumu-

nia, Węgry) Europy Środkowo-Wschodniej w dwudziestoleciu międzywojennym. Każdy z zawartych w książce szkiców stanowi zwartą całość omawiającą sprawy „obywateli wyznania mojżeszowego” wspomnianych krajów. Uwzględniają one zarówno tło historyczne i kulturowe, specyfikę polityki władz państwowych wobec mniejszości narodowych, zagadnienia stosunku do niej etnicznej większości oraz szereg innych problemów. Odnajdziemy w niej również elementy porównania sytuacji Żydów w poszczególnych państwach naszego regionu. Praca bardzo interesująca, traktująca o Żydach i znanych wydarzeniach historycznych postrzeganych oczyma badacza żydowskiego.

Zygmunt Zaremba, WOJNA I KONSPIRACJA, Kraków 1991, Wydawnictwo Literackie, s. 456.

Pierwsze oficjalne krajowe wydanie (po 34 latach od pierwszej edycji londyńskiej) świadectwa czasu wojny i konspiracji, pióra wybitnego polskiego socjalisty Zygmunta Zaremby. Pisana żywym językiem panorama spraw i działań Polskiego Państwa Podziemnego od chwili jego powstania do likwidacji w lipcu 1945 r., a także galeria ludzi decydujących o sprawnym funkcjonowaniu tego unikalnego zjawiska w skali europejskiej konspiracji lat II wojny światowej. Książka bardzo wartościowa ze względu na pomieszczone w niej informacje, wiernie odtworzony klimat i atmosferę okupowanego kraju, jak również dla poznania, niejednokrotnie wyrażanych z pasją, poglądów autora.

Opr. Robert Kupiecki

komunikaty

UCHWAŁA

Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyków Historii w sprawie aktualnej sytuacji w nauczaniu historii oraz projektowanych zmian w tej dziedzinie

1. Dydaktycy historii zebrani na ogólnopolskiej konferencji naukowej „Cele i treści kształcenia historycznego w perspektywie reformy szkolnej” (Kraków 21—23 IX 1992 r.) wyrażają głębokie zaniepokojenie postępującą degradacją szkolnej edukacji historycznej w Polsce. W ostatnich latach w sposób drastyczny ograniczono czas przeznaczony na nauczanie historii w szkołach podstawowych i średnich. W roku szkolnym 1991/92 w większości szkół polskich liczba lekcji historii zmniejszyła się o 20—30%, a w niektórych przypadkach nawet o 40%. Ostatnie „Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach ogólnokształcących i zawodowych” otwiera możliwość dalszych, niekorzystnych zmian w tej dziedzinie w latach 1992/93 i 1993/94. Znany nam wariant planów nauczania w zreformowanej szkole zakłada 7—8 godzin historii w szkole podstawowej (przed paru laty było 10) oraz 6 godzin w szkole średniej (niedawno — 8—10 godzin). Niekorzystne jest również usytuowanie historii w tzw. bloku przedmiotów ogólnokształcących w planie nauczania szkół zawodowych. Budzi to uzasadnione protesty nauczycieli historii w tych szkołach, którzy słusznie domagają się konkretnego określenia ilości godzin przeznaczonych na realizację obowiązującego programu.

Historia staje się na naszych oczach przedmiotem drugorzędym, odgrywającym coraz mniejszą rolę w programie kształcenia ogólnego. Niesie to za sobą groźbę poważnego obniżenia się świadomości kultury historycznej młodzieży i dorosłego społeczeństwa. Degradacja szkolnej edukacji historycznej zaciąży również negatywnie na stanie świadomości narodowej i postawach społeczno-obywatelskich Polaków. Biorąc pod uwagę

ogromne, niekwestionowane walory poznawcze, kształcące i wychowawcze historii w sposób stanowczy domagamy się przywrócenia temu przedmiotowi należnej mu rangi w planach i programach szkolnych.

2. Wejście Polski, w 1989 r., na drogę rozwoju demokratycznego uwolniło edukację historyczną od wielu ciężących na niej, mocno ją krępujących serwitutów ideologicznych i politycznych, otworzyło możliwości oparcia jej na prawdzie historycznej. Osiągnęliśmy na tej drodze dużo, do czego w niemałym stopniu przyczyniły się wysuwane przez nas od lat postulaty większego zobiektywizowania szkolnego obrazu dziejów.

Niestety, i w tej dziedzinie pojawiły się zjawiska niepokojące. Nauczyciele historii czują się obecnie ponownie skrępowani, niektórzy mówią wprost, iż boją się uczyć historii w sposób zgodny ze swoją wiedzą i przekonaniem. Prezentowane przez nich poglądy historyczne są nierzadko krytykowane, a nawet zwalczane ze względów światopoglądowych i politycznych. Odżyła tendencja do ferowania jednostronnych, mocno uproszczonych ocen historycznych, dokonywanych z pozycji rzekomo „jedynie słusznej” ideologii. Tendencja ta znajduje również swój wyraz w treści niektórych podręczników szkolnych, których autorzy wciągają historię do bieżących rozgrywek politycznych.

Przeciwstawiamy się tej praktyce w sposób zdecydowany. Domagamy się większego zobiektywizowania historii szkolnej. Może i powinna ona zachować neutralność wobec bieżących sporów światopoglądowych i politycznych. Należy w pełni uszanować autonomię nauczyciela, jego prawo do prezentowania młodzieży własnych poglądów na omawiane w szkole zagadnienia historyczne. Instrumentalne traktowanie przedmiotu przyniosło w minionym okresie poważne szkody wychowawcze. Niebezpieczeństwu temu,

wciąż aktualnemu i groźnemu, skuteczną tamę postawić mogą jedynie działania władz szkolnych, wsparte stanowczą postawą ludzi nauki i świata nauczycielskiego.

3. W ostatnich latach wydatnie wzrosła liczba różnego rodzaju publikacji historycznych przeznaczonych dla szkół. Niestety, nie wszystkie z nich reprezentują odpowiedni poziom merytoryczny i dydaktyczny. Znaczna część wydawnictw, aprobowanych przez władze szkolne, zawiera poważne błędy rzeczowe i dydaktyczne. Ich autorami są często ludzie nie mający odpowiedniego przygotowania naukowego i zawodowego. Publikacje takie przynoszą często więcej szkody niż pożytku. Uważamy, iż władze szkolne powinny zastrzyć kryteria oceny publikacji dopuszczonych do użytku szkolnego. Apelujemy również do środowiska naukowego i nauczycielskiego o zwrócenie większej uwagi na ten problem i poddanie publikacji dydaktycznych szczególnie wnikliwej analizie i ocenie.

4. Podjęta przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reforma kształcenia ogólnego budzi w środowisku historycznym, zarówno wśród ludzi nauki, jak i nauczycieli, wiele kontrowersji. Jej założenia są niejasne, fragmentaryczne i niespójne. Wiele zastrzeżeń budzi sama idea „minimum programowych”. Realizacja tej koncepcji może spowodować drastyczne obniżenie się poziomu polskiej oświaty.

5. Krytycznie oceniamy dotychczasowy przebieg prac nad „Minimum programowym w zakresie historii”. Pierwsza jego wersja była całkowicie nieudana, zawierała rażące błędy merytoryczne i dydaktyczne. Powstała ona bez udziału środowiska naukowego, z całkowitym niemal pominięciem historyków-badaczy i dydaktyków historii. Nowa wersja „minimum”, opracowana przy udziale nielicznej reprezentacji środowiska naukowego, prezentuje się bez porównania lepiej, ale i ona daleko odbiega od oczekiwań i standardów europejskich. Reforma programu dokonana została pośpiesznie, bez niezbędnych studiów przygotowawczych. „Minimum” w niewielkim tylko stopniu uwzględniła postulaty współczesnej myśli dydaktyczno-historycznej, a jego autorzy nie skorzystali z rozwiązań programowych wypróbowanych z dobrym skutkiem w innych krajach, np. w

Niemczech, Wielkiej Brytanii, krajach skandynawskich.

Nie zdołano zerwać z tradycyjnym, od dawna krytykowanym modelem nauczania historii. „Minimum” ma wiele wad. Oto niektóre z nich:

- daleko posunięta sztywność rozwiązań programowych (brak tematów fakultatywnych mogących uelastyczyć program),
- niespójność wewnętrzna programu (m.in. słabe powiązanie treści kształcenia z deklarowanymi założeniami ogólnymi i celami nauczania),
- liczne niekonsekwencje w prezentacji wybranych wątków rozwojowych,
- zepchnięcie na daleki plan spraw związanych z zapoznawaniem młodzieży z elementarnymi zasadami badań historycznych i kształtowaniem krytycznego stosunku do pozanaukowych form przekazu historycznego (historia oralna, publicystyka historyczna itp.),
- niedostateczne (często tylko pozorne) uwzględnianie historii powszechnej w programie szkoły podstawowej,
- słabe i niekonsekwentne uwzględnianie historii kultury,
- nadmierne rozbudowanie problematyki religijno-kościelnej (co będzie młodzież robiła na lekcjach religii?),
- usunięcie w cień — w części dotyczącej treści kształcenia — wielu wybitnych postaci historycznych,
- nazbyt „rozhaczkowy” stosunek do niedawnej przeszłości,
- marginesowe potraktowanie historii regionalnej i lokalnej,
- brak korelacji historii z programami nauczania innych przedmiotów.

Największym mankamentem „minimum” jest jednak to, iż w poważnym stopniu (mniej więcej o około 30%) ogranicza ono zakres wiedzy historycznej przekazywanej do niedawna młodzieży w szkole podstawowej i średniej. Budzi to powszechny sprzeciw w środowisku naukowym i nauczycielskim. Rozumiemy potrzebę „odchudzenia” programów szkolnych i eliminacji z nich niektórych treści szczegółowych. Nie możemy jednak się zgodzić na tak drastyczne cięcia programowe, które wprowadza „minimum”. W naszym rozumieniu stanowią one rozpaczliwą próbę przystosowania materiału nauczania do zmniejszonych limitów godzinowych. Jesteśmy zdecydowanie przeciwni temu, aby względy oszczędnościowe decydowały o zakresie wiedzy historycznej przekazywanej młodzieży w szkołach. Domagamy się po-

nownego rozważenia tej sprawy przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i gruntownej rewizji założeń, na których oparto „minimum”.

6. Jesteśmy przeciwni szybkiemu wdrażaniu w życie nowej, nie do końca jeszcze przemyślanej, budzącej wiele zastrzeżeń koncepcji programowej. Nowa wersja „minimum” może i powinna stać się przedmiotem szerokiej dyskusji w środowisku historycznym — naukowym i nauczycielskim. Wymaga to czasu, co najmniej jednego roku. Środowisko dydaktyków historii wyraża gotowość aktywnego uczestnictwa w dalszych pracach programowych. Jesteśmy przekonani, że nasza wiedza i doświadczenie mogą być pomocne w nadaniu programowi historii odpowiedniego, bardziej nowoczesnego kształtu dydaktycznego. Oczekujemy na wyraźny sygnał w tej sprawie ze strony Ministerstwa Edukacji Narodowej.

7. Niezależnie od tego, jaki kształt przy-

mie ostatecznie „minimum”, jakie będą programy szczegółowe historii, trzeba będzie możliwie szybko rozwiązać szereg spraw, z którymi od dawna boryka się polska edukacja historyczna. Zaliczamy do nich: a) reformę systemu kształcenia nauczycieli, b) wyposażenie szkół w nowoczesne podręczniki i odpowiednie zestawy innych środków dydaktycznych oraz c) stworzenie warunków dla rozwoju polskiej dydaktyki historii — naukowego zaplecza racjonalnych, efektywnych działań w zakresie edukacji historycznej. Ministerstwo Edukacji Narodowej, do którego głównie adresujemy te postulaty, powinno również zadbać o podniesienie kwalifikacji naukowych i zawodowych czynnych nauczycieli historii. Niezbędne jest także stworzenie sprzyjającego klimatu dla rozwoju twórczych inicjatyw nauczycielskich, opracowywania programów autorskich, prowadzenia eksperymentów dydaktycznych itp.

Kraków, 23 IX 1992 r.

STANOWISKO KOMISJI DYDAKTYKI HISTORII KOMITETU NAUK HISTORYCZNYCH PAN WOBEC I WERSJI PROJEKTÓW PROGRAMÓW

Prezydium Komisji Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN poddało wszechstronnej analizie „Minimum programowe w zakresie historii”. Jest to, w naszej opinii, projekt nieudany, zawierający rażące błędy dydaktyczne i merytoryczne.

Uważamy, że prace programowe trzeba zacząć w tym przypadku od nowa, od podstaw, tj. od wypracowania nowej, spójnej wewnętrznie, opartej na solidnych podstawach naukowych, wykorzystującej dorobek polskiej i zachodnioeuropejskiej myśli dydaktyczno-historycznej koncepcji nauczania historii w szkole podstawowej i średniej. Wykonanie tego zadania, jak i opracowanie poprawnego pod względem naukowym i dydaktycznym „minimum programowego” historii, nie będzie możliwe bez wciągnięcia do

współpracy środowiska naukowego, tj. historyków i dydaktyków historii. Nieodzowne jest też, naszym zdaniem, wykorzystanie doświadczeń innych krajów w tej dziedzinie, a także dorobku programowego polskich szkół społecznych i eksperymentalnych.

Komisja Dydaktyki Historii KNH PAN, skupiająca wszystkich czołowych przedstawicieli tej specjalności w Polsce, gotowa jest aktywnie włączyć się do prac nad przygotowaniem nowoczesnych ramowych programów historii dla szkół podstawowych i średnich.

Wiceprzewodniczący
Komisji Dydaktyki Historii
KNH PAN
prof. dr hab. *Janusz Rulka*

STANOWISKO RADY WYDZIAŁU HISTORYCZNEGO UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO WOBEC PROJEKTOWANYCH ZMIAN W PLANACH I PROGRAMACH NAUCZANIA HISTORII W SZKOŁACH

1. Rada Wydziału Historycznego wyraża stanowczy protest wobec drastycznego ograniczenia czasu przeznaczanego na nauczanie historii w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych. Oszczędnościowe restrykcje Ministerstwa Edukacji Narodowej doprowadziły do tego, iż w roku szkolnym 1991/1992 w większości szkół polskich liczba lekcji historii zmniejszyła się o 20—30%, a w niektórych przypadkach nawet o 40%. Najnowsze „Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach ogólnokształcących i zawodowych” stabilizuje faktycznie ten wysoce niepokojący stan rzeczy, a nawet otwiera możliwość dalszych, niekorzystnych zmian w tej dziedzinie w latach 1992/1993 i 1993/1994. Polityka ta niesie za sobą groźbę poważnego obniżenia się świadomości i kultury historycznej społeczeństwa. W dalszej perspektywie wpłynie to negatywnie na stan świadomości narodowej i postawy społeczno-obywatelskie Polaków. Stanowczo domagamy się przywrócenia historii należnego jej miejsca w planach nauczania — zarówno obecnie, jak i w przyszłości.

2. Rada Wydziału Historycznego w pełni podziela negatywną ocenę „Minimum programowego w zakresie historii”, dokonaną przez Komitet Nauk Historycznych oraz Polskie Towarzystwo Historyczne. „Minimum” zawiera poważne błędy rzeczowe i dydaktyczne. Stanowczo protestujemy przeciwko obniżeniu poziomu nauczania historii, tak w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Domagamy się należytego uwzględnienia w programach szkolnych historii powszechnej, a także problematyki społeczno-gospodarczej i kulturalnej.

Historia nauczana w szkołach powinna kształtować otwartą postawę wobec świata i dokonujących się w nim przemian, wprowadzać w złożoną problematykę życia społeczno-politycznego, zapoznawać z bogatym dorobkiem kultury narodowej i ogólnoludzkiej, rozwijać zdolności poznawcze uczniów, przede wszystkim jednak — uczyć historycznego myślenia. Ma to ogromne znaczenie z

punktu widzenia kształtowania postaw aktywnych i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu rodzącego się na naszych oczach społeczeństwa obywatelskiego. Niestety, opracowane przez komisję ministerialną „Minimum” nie odpowiada tym postulatam, wręcz przeciwnie — stanowi nawet krok wstecz w stosunku do obecnie obowiązującego, bardzo przecież pod wieloma względami niedoskonałego programu.

Poważne zastrzeżenia budzi również sam sposób opracowania „Minimum”. Powstało ono bez udziału środowiska naukowego, z pominięciem zaangażowanych w sprawy szkoły historyków i dydaktyków historii. Błąd ten został ostatnio częściowo naprawiony poprzez powołanie do komisji kilku przedstawicieli środowiska akademickiego. Witamy to z zadowoleniem, jednocześnie wyrażamy nadzieję, iż w toku prac nad nowym kształtem „Minimum” uwzględnione zostaną krytyczne uwagi historyków, nauczycieli i dydaktyków historii dotyczące pierwotnej wersji dokumentu. Opowiadamy się za możliwie szerokim wykorzystaniem w tych pracach dorobku programowego szkół społecznych i eksperymentalnych, a także, rzecz jasną, najlepszych rozwiązań programowych wypróbowanych w innych krajach, np. Republice Federalnej Niemiec. Rezultaty prac komisji powinny być poddane szerokiej i wszechstronnej dyskusji, z udziałem historyków, nauczycieli i dydaktyków historii i dopiero po tym, a więc po uzyskaniu aprobaty społecznej, przedstawione władzom oświatowym do zatwierdzenia. Jesteśmy zdecydowanie przeciwni zbytniemu pośpiechowi w tej dziedzinie, gdyż nie stać nas na nieudane eksperymenty programowe.

Środowisko historyczne Uniwersytetu Warszawskiego zgłasza gotowość szerokiego i aktywnego włączenia się w prace programowe prowadzone w Ministerstwie Edukacji Narodowej lub też podejmowane z jego inicjatywą.

Dziekan

Wydziału Historycznego UW
prof. dr hab. *Juliusz Chrościcki*

STULECIE PPS

W dniach 8—9 czerwca br. w Instytucie Historii PAN w Warszawie odbyła się, zorganizowana przez szereg instytucji naukowych, sesja poświęcona stuleciu założenia i działalności Polskiej Partii Socjalistycznej. Na jej program złożyły się liczne referaty, prezentujące najważniejsze wątki myśli ideowo-politycznej PPS od zarania jej dziejów do zakończenia II wojny światowej.

Profesor Anna Zarnowska przypomniała na wstępie okoliczności zwołania w listopadzie 1892 r. Zjazdu Paryskiego, na którym powołano do życia Związek Zagraniczny Socjalistów Polskich i sformułowano program mającej powstać już wkrótce partii socjalistycznej. Referentka zwróciła szczególną uwagę na przełomowe znaczenie Zjazdu, rozpoczynającego proces rehabilitacji dążeń niepodległościowych i zjednoczeniowych na forum polskiego ruchu socjalistycznego.

Wątek ten kontynuował w swym wystąpieniu doc. Artur Leinwand, skupiając się na prezentacji miejsca haseł niepodległościowych w programie PPS w latach 1892—1945. Mówca podkreślił zwłaszcza konsekwencję, z jaką partia broniła od początku prawa socjalistów do głoszenia haseł narodowych. Następnie przypomniał genezę rozłamu, jaki nastąpił w PPS w 1906 r. na tle rozbieżności co do prymatu celów narodowych nad klasowymi w programie partii. Omówił również jej wkład w akcję niepodległościową podczas I wojny światowej oraz udział jej członków w walce o granice odrodzonego państwa, następnie zaś w tworzeniu i pracy jego instytucji.

Artur Leinwand podkreślił znaczenie kampanii antyfaszystowskiej prowadzonej przez PPS w latach trzydziestych oraz niepodległościową postawę kierownictwa w okresie II wojny. Zaowocowała ona udziałem w organach Polskiego Państwa Podziemnego i rządzie na emigracji, po wojnie zaś była źródłem sprzeciwu części działaczy wobec ograniczenia suwerenności Polski przez ZSRR.

Kwestia niepodległościowa i narodowa zostały omówione szerzej w szeregu koreferatów, dotyczących koncepcji i znaczenia kategorii narodu w myśli ideowej PPS, udziałowi polskich socjalistów w walce z hitle-

ryzmem oraz koncepcjom federalistycznym partii i ich ewolucji w latach 1892—1948. Ten ostatni referat, przygotowany bardzo sumiennie przez mgra Janusza Sujckiego, wyróżniał się nie tylko pod względem merytorycznym, ale również przypominał o okolicznościowym charakterze sesji. Autor bowiem analizując dążenia PPS do sfederowania niepodległych państw: Polski, Litwy, Białorusi i Ukrainy uwypuklił rolę partii jako obrońcy ich suwerenności. Zwrócił też uwagę na fakt, iż ostatecznym ideałem PPS była federacja wszystkich krajów europejskich, ich ścisła współpraca w zjednoczonej Europie, co w obliczu dzisiejszych trendów politycznych nadaje myśli ideowej PPS poniekąd uniwersalne i ponadczasowe znaczenie.

Dopełnieniem tego referatu było również interesujące wystąpienie (w drugim dniu sesji) Eugeniusza Koki, który mówił o stosunku PPS do problemów narodowościowych w Rzeczypospolitej. Autor nakreślił trudności, jakie napotykała PPS wyracowując jednolite stanowisko wobec wszystkich mniejszości narodowych w Polsce. Problemy wynikały nie tylko z różnej ich liczebności, stopnia rozproszenia i nastawienia wobec Polaków, ale także z konieczności pogodzenia polskiej racji stanu z zasadą prawa narodów do swobodnego rozwoju. Referat opisał proces poszukiwania modelu autonomii dla mniejszości, która byłaby możliwie rozległa, a jednocześnie nie podważała stabilności państwa i jego granic. Wspomniany referat opierał się przy tym, jako jeden z nielicznych, na materiale źródłowym.

W toku dyskusji, która miała miejsce w pierwszym dniu sesji, uwagę zwróciła zwłaszcza trafna wypowiedź prof. Jana Molendy, który zwrócił uwagę, iż referenci pominęli problem wizji ustroju przyszłej Polski, propagowanej przez partię przed 1918 r. Tymczasem, zdaniem Molendy, nie wolno gubić faktu, iż PPS nie ograniczała się do żądań niepodległości, ale była rzecznikiem ustroju republikańskiego, obrońcą parlamentaryzmu i demokracji. Popularyzując te idee w społeczeństwie polskim doby zaborów, przyczyniła się ona niewatpliwie do przesądzenia niejako kształtu ustrojowego II Rzeczypospolitej.

Częściowo jedynie rozwinęli ów wątek: prof. Michał Sliwa oraz doc. Stanisław Cieśliński (który nie był obecny, ale nadesłał swój referat) analizując PPS-owską wizję demokracji społecznej w okresie międzywojennym i w czasie II wojny światowej. Głównie jednak skupili się oni na ekonomicznym i społecznym aspekcie koncepcji PPS, podobnie jak prof. Marian Marek Drozdowski oraz prof. Tadeusz Kowalik, których wystąpienia były w całości poświęcone zagadnieniom pozapolitycznym. Cennym uzupełnieniem referatów omawiających myśl gospodarczą i społeczną partii był głos (w dyskusji) pani Juszkiewicz. Przedstawiła ona stosunek PPS do kwestii samorządu terytorialnego oraz jej akcję na rzecz decentralizacji władzy w II Rzeczypospolitej. Szczególnie mocno podkreślona została sugestia, iż koncepcje samorządowe PPS i jej praktyka w tej sferze mogą być bardzo pożytecznym źródłem danych i doświadczeń w obecnie toczącej się dyskusji nad samorządem w Polsce. Prezentację referatów w drugim dniu sesji zakończyły rozważania prof. Janusza Żarnowskiego nad wkładem ruchu socjalistycznego do kultury polskiej.

W krótkiej dyskusji, podsumowującej spotkanie, zabierający głos występowali z uzupełnieniami poszczególnych referatów, wskazując głównie na uproszczenia lub zbyt da-

leko posunięte skróty w wypowiedziach. Rzekniesz bowiem wydaje się, że program sesji był zbyt bogaty, aby udało się uniknąć pobieżności w prezentowaniu kolejnych zagadnień. Większość z nich została jedynie szkicowo zarysowana lub tylko zasygnalizowana, co nadawało sesji charakter raczej popularnonaukowy. Można było oczekiwać, iż w ścisłym gronie specjalistów usłyszymy o najnowszych osiągnięciach nauki w badaniu dziejów PPS, że zapoznamy się z nowymi interpretacjami i zyskamy świeże spojrzenie na, z pewnością niedostatecznie dotąd zbadaną, historię tego ugrupowania. W obliczu tych stwierdzeń dziwi zwłaszcza to, że nie wykraczano właściwie poza datę zakończenia II wojny światowej. Nikt z obecnych nie odważył się podjąć analizy i oceny polityki PPS po 1945 r., zmierzyć się z problemem jej uczestnictwa w tworzeniu powojennego ładu i trudną niewątpliwie kwestią połączenia się z PPR, pociągającą za sobą problem rezygnacji z głoszonych dotąd zasad i ideałów.

Miejmy jednak nadzieję, że braki te zostaną dostrzeżone przez historyków i w listopadzie, gdy nadejdzie setna rocznica Zjazdu Paryskiego, zaprezentują oni pełną historię partii, nie ograniczając się jedynie do dawno utrwalonych ujęć i bezpiecznych cezur.

Agnieszka Krasuska

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1992

PROGRAMY

Komisja dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego o „Minimum programowych z historii”	4	201
Kozłowska Zofia — Tymczasowe Minimum Programowe w zakresie historii	5	271
Maternicki Jerzy — Uwagi krytyczne o ministerialnym „Minimum programowym w zakresie historii”	4	203
Nowarski Czesław — Na marginesie prac nad minimum programowym z zakresu historii	4	189
Projekt Minimum Programowego w zakresie historii. Materiały z dnia 18 maja i 22 czerwca 1992 (Wersja II)	5	253
Minimum Programowe w zakresie historii (szkoła podstawowa)	5	259
Minimum Programowe w zakresie historii (szkoła średnia)	5	267
Suchoński Adam — W sprawie projektu Minimum Programowego w zakresie historii	4	217

HISTORYCY MÓWIA

O zjawisku kolaboracji mówi prof. Tomasz Szarota z Instytutu Historii PAN	2	65
O zjawisku antysemityzmu. Mówi profesor Daniel Grinberg, dyrektor Żydowskiego Instytutu Historycznego (Warszawa)	3	129

PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ HISTORIOGRAFII

Dudek Antoni — Polityka władz komunistycznych wobec Kościoła katolickiego 1945—1955	5	274
Jarosz Dariusz — Obraz wiejskiego nauczyciela w publicystyce czasopiśmienniczej lat 1944—1955	2	85
Kersten Krystyna — Czy PRL była państwem totalitarnym?	1	5
Krawczyk Andrzej — Praska Wiosna '68	2	75
Mork Gordon — Naród imigrantów — tworzenie własnego wyobrażenia	1	1
Woźniczka Zygmunt — III wojna światowa w koncepcjach emigracji i polskiego podziemia w latach 1945—47	3	138

Z ZAGADNIENI DYDAKTYCZNYCH

Centkowski Jerzy — Współczesne przemiany w europejskiej dydaktyce historii	3	148
Dyba Krystyna — Ojczyzna prywatna w szkolnej edukacji historycznej	4	222
Lindquist Ola — Poszukiwanie nowoczesnego modelu nauczania historii	4	220
Maternicki Jerzy — Kryteria doboru treści nauczania historii	5	285
Maternicki Jerzy — Perspektywiczne cele kształcenia historycznego	2	94
Maternicki Jerzy — Pojęcie, przedmiot, zadania i funkcje dydaktyki historii	1	13
Nowarski Czesław — Kwestia jedności uogólniania i konkretyzacji szkolnych treści historycznych	1	23

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE

Giermakowski Marian — Pisanie i ocena pracy maturalnej z historii	4	223
Małachowska Tamara — Wielka emigracja, obozy polityczne i ich programy (konspekt lekcji w kl. VII)	3	156
Misiorowski Marek — Wycieczka do Warszawy	5	292
Olkuśnik Marek — Refleksje korepetytora	3	159
Sobańska-Bondaruk Melania — Matury '91	1	33
Sobańska-Bondaruk Melania — Gry i zabawy na lekcjach historii (cz. I)	2	103
Zbierska Joanna — Cokolwiek czynisz, czyń roztropnie i bacz na koniec	3	163

NOWE WYDAWNICTWA

Centkowski Jerzy (rec.) — Chrześcijaństwo i historia	2	120
Centkowski Jerzy (rec.) — Malowane dzieje	3	176
Centkowski Jerzy (rec.) — O świadomości historycznej młodzieży	2	119
Fiszer Józef — Wykłady z historii czasu wojny	4	239
Eisler Jerzy (rec.) — Podręcznik historii najnowszej	3	166
Eisler Jerzy (rec.) — Polskie konstytucje	1	38
Krasuska Agnieszka (rec.) — Podręcznik dziejów nowożytnych	2	117
Jakubowska Barbara — Historia regionalna i lokalna w II Rzeczypospolitej	4	233
Kupiecki Robert (rec.) — Kronika XX Wieku	3	173
Kupiecki Robert — Książki, które warto znać	5	304
Kupiecki Robert — Książki, które warto znać	2	124
Kupiecki Robert — Książki, które warto znać	3	177

Kupiecki Robert — Książki, które warto znać	4	241
Kupiecki Robert (rec.) — Podręcznik do historii dla klasy III szkoły średniej	1	40
Kupiecki Robert (rec.) — Synteza najnowszych dziejów Polski	2	121
Łysakowski Piotr — Zjednoczenie Niemiec	4	235
Moszczyński Tomasz — Zarys Dziejów Polski 1864—1939	4	236
Olkuśnik Marek (rec.) — Niebanalne spojrzenie na wiek XVIII	1	42
Skrzypek Andrzej — Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania	3	171
Centkowski Jerzy (rec.) — Sprawy polskie w szkole niemieckiej	5	303
Wieczorkiewicz Paweł (rec.) — Długa historia Wielkiej Wojny	5	300
Zaryn Jan (rec.) — Mały słownik	3	170

POLEMIKI I Dyskusje

Kupiecki Robert — Historia najnowsza w szkole — z czego uczyć?	1	45
Kozłowska Zofia — Uwagi o koncepcji kształcenia ogólnego w polskich szkołach	1	55
Kopczyk Lucyna, Wesolek Elżbieta — O programie kształcenia ogólnego — krytycznie	2	111
Lebiedziewicz Jerzy — Uwagi o koncepcji kształcenia ogólnego w polskich szkołach	2	114

Z Życia Szkoły i Nauki

Zaryn Jan — Europa z obciążeniami	3	179
---	---	-----

Komunikaty

Centkowski Jerzy (rec.) — Czesław Szybka (2 IX 1905 — 1 I 1992)	3	188
Kozłowska Zofia (rec.) — XVII Olimpiada historyczna	3	186
Kozłowska Zofia — Posiedzenie komitetu redakcyjnego „Wiadomości Historycznych” (11 XII 1991)	4	244
Kozłowska Zofia — Spotkanie komisji dydaktycznej Zarządu Głównego PTH	1	60
Uchwała walnego zgromadzenia Polskiego Towarzystwa Historycznego obradującego w Warszawie w dniu 14 grudnia 1991 roku	4	247
Prof. dr hab. Wrześniński Wojciech (rec.) — Uwagi recenzyjne o czasopiśmie „Wiadomości Historyczne” nr 185—193	3	182
Nagroda naukowa im. prof. Stanisława Herbsta	4	249
Uchwała Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyków Historii	5	307
Stulecie PPS	5	311
Stanowisko Komisji Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych PAN wobec I wersji projektów programów	5	309
Stanowisko Rady Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego wobec projektowanych zmian w planach i programach nauczania historii w szkołach	5	310
Spis treści rocznika 1992	5	312

UWAGA — ZMIANY!

Uprzejmie informujemy, że oprócz oddziałów „RUCH” SA (dawna nazwa Przedsiębiorstwo Kolportażowo-Handlowe „RUCH”) właściwych dla miejsca zamieszkania, prenumeratę czasopism przyjmować będzie Państwowe Przedsiębiorstwo Użyteczności Publicznej (P.P.U.P.) „Poczta Polska” Rejonowy Urząd Poczty, 85-950 Bydgoszcz, ul. Jagiellońska 6, na następujących zasadach:

1. Czasopismo można zaprenumerować na okres półroczny (I I — 31 VI — pierwsze półrocze i I VII — 31 XII — drugie półrocze) lub na okres dowolnie krótszy, ale mieszczący się w półroczu kalendarzowym, do 10 każdego miesiąca poprzedzającego okres prenumeraty, bez dodatkowych opłat za doręczenie.

2. Prenumeratory indywidualni — zamawiają prenumeratę dokonując wpłaty w każdym urzędzie pocztowo-telekomunikacyjnym, przy użyciu pocztowego blankietu wpłat na rachunek bankowy:

Państwowe Przedsiębiorstwo Użyteczności Publicznej (P.P.U.P.) „Poczta Polska” Rejonowy Urząd Poczty 85-950 Bydgoszcz, ul. Jagiellońska 6
300807-736 Bank Gdański I/Oddział Bydgoszcz

Na odwrocie wszystkich trzech odcinków należy podać: tytuł czasopisma, okres prenumeraty (od numeru do numeru), liczbę zamawianych egzemplarzy, a także numer indeksu.

3. Prenumeratory zbiorowi — szkoły i inne instytucje zamawiają prenumeratę dokonując wpłaty przelewem na powyższe konto.

4. Cena 1 egzemplarza wynosi 14.000 zł. Za I półrocze 1993 r. wpłata wynosi 54.000 (za 3 numery).

5. Blankiet pocztowy do wykorzystania zamieszczono obok.

6. Wszelkie wątpliwości związane z prenumeratą czasopisma prosimy wyjaśniać pod numerem telefonu w Bydgoszczy 22-87-70 lub dzwonić do Redakcji.

ODCINEK DLA WPŁACAJĄCEGO zł

słownie złotych

**BLANKIET WPŁAT
DLA PRENUMERATORÓW PRASY**

Nazwisko i imię

Adres

Ulica, nr domu i mieszkania

Kod pocztowy

Nazwa i siedziba posiadacza rachunku
P.P.U.P. „POCZTA POLSKA”
Rejonowy Urząd Poczty
85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6
BANK GDANSKI I/ODDZIAŁ BYDGOSZCZ

NR KONTA 300807-736

Oplata pocztowa

Podpis przyjmującego

PRENUMERATA CZASOPISM
KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ

Datownik

ODCINEK DLA POSIADACZA RACHUNKU zł

słownie złotych

**BLANKIET WPŁAT
DLA PRENUMERATORÓW PRASY**

Nazwisko i imię

Adres

Ulica, nr domu i mieszkania

Miejscowość

Kod pocztowy

Nazwa i siedziba posiadacza rachunku
P.P.U.P. „POCZTA POLSKA”
Rejonowy Urząd Poczty
85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6
BANK GDANSKI I/ODDZIAŁ BYDGOSZCZ

NR KONTA 300807-736

Oplata pocztowa

Podpis przyjmującego

PRENUMERATA CZASOPISM
KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ

Datownik

ODCINEK DLA POCZTY zł

słownie złotych

**BLANKIET WPŁAT
DLA PRENUMERATORÓW PRASY**

Nazwisko i imię

Adres

Ulica, nr domu i mieszkania

Miejscowość

Kod pocztowy

Nazwa i siedziba posiadacza rachunku
P.P.U.P. „POCZTA POLSKA”
Rejonowy Urząd Poczty
85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6
BANK GDANSKI I/ODDZIAŁ BYDGOSZCZ

NR KONTA 300807-736

Oplata pocztowa

Podpis przyjmującego

PRENUMERATA CZASOPISM
KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ

Datownik

TYTUŁ
OKRES PRENUMERATY POCZTOWEJ

Tytuł	Indeks	Ilość egzemplarzy	Okres prenumeraty		Wartość
			od nr-u	do nr-u	

TYTUŁ
OKRES PRENUMERATY POCZTOWEJ

Tytuł	Indeks	Ilość egzemplarzy	Okres prenumeraty		Wartość
			od nr-u	do nr-u	

TYTUŁ
OKRES PRENUMERATY POCZTOWEJ

Indeks	Ilość egzemplarzy	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-u	do nr-u	

WARUNKI PRENUMERATY

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmowane są na okresy półroczne.
2. Cena prenumeraty krajowej na I półrocze 1993 r. wynosi 54.000,— (3 numery). Prenumerata ze zleceniem dostawy za granicę jest o 100% wyższa od krajowej.
3. Wpłaty na prenumeratę przyjmują:
 - na teren kraju — jednostki kolportażowe „Ruch” i urzędy pocztowe właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora,
 - na zagranicę — Zakład Kolportażu Prasy i Wydawnictw, 00-958 Warszawa, konto PBK, XIII Oddział W-wa 370044-1195-139-11.
4. Dostawa zamówionej prasy następuje:
 - przez jednostki kolportażowe „Ruch” — w sposób uzgodniony z zamawiającym,
 - przez urzędy pocztowe — pocztą zwykłą pod wskazany adres, w ramach opłaconej prenumeraty z wyjątkiem zlecenia dostawy na zagranicę pocztą lotniczą do odbiorcy zagranicznego, której koszt w pełni pokrywa prenumerator.
5. Terminy przyjmowania prenumeraty na kraj i zagranicę — do 20 XI na I półrocze roku następnego, do 20 V na II półrocze.

U W A G A — PRYWATNY KOLPORTER

Prenumeratę czasopisma „Wiadomości Historyczne” prowadzi również firma AMOS, 01-506 Warszawa, ul. Szenwalda 1. Wpłat na I półrocze 1993 r. w wysokości 54.000,— (3 numery) dokonywać należy na konto AMOS:

PKO VIII O/Warszawa, nr 1586-77578-136

do 15 grudnia 1992 r.

Jednocześnie AMOS prowadzi prenumeratę non-stop, w ramach której wpłaty na minimum 3 numery czasopisma, dokonane do 10. dnia każdego miesiąca w półroczu kalendarzowym powodują rozpoczęcie dostaw już w następnym miesiącu.

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa. Przy wysyłce lotniczej dodatkową opłatę pokrywa zamawiający.

UWAGA! Prenumeratorom zamawiającym minimum 10 egzemplarzy danego tytułu AMOS funduje dodatkowo 1 egzemplarz.

Podpisano do druku w listopadzie 1992 r.

Druk ukończono w grudniu 1992 r. Ark. druk. 5. Zam. 6505/762/c.

Drukarnia Oświatowa im. St. Staszica w Łodzi, ul. Kominiarska 1



Cena zł 15 000,—

Indeks 38116

WSiP
ZAKŁAD CZASOPISM
PEDAGOGICZNYCH
przy współudziale
POLSKIEGO TOWARZYSTWA
HISTORYCZNEGO

KOMITET REDAKCYJNY: Wojciech Biliński, Krystyna Dyba, Wit Górczyński, Anna Kardaszewicz, Krystyna Kersten, Zofia Kozłowska, Cezary Król, Czesław Majorek, Jerzy Maternicki (przewodniczący), Anna Mączakowa, Edward Potkowski, Janusz Rulka, Zofia Serwa, Adam Suchoński, Andrzej Syta, Tomasz Szarota, Elżbieta Wesolek, Wojciech Wrzesiński, Andrzej Zahorski, Alojzy Zielecki.

REDAKCJA: Jerzy Centkowski (redaktor naczelny), Jerzy Eisler (z-ca red. nacz.), Krzysztof Bauer (z-ca red. nacz.), Melania Bondaruk (redaktor), Robert Kupiecki (redaktor), Iwona Mrozek (redaktor techniczny)

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów

Adres Redakcji: 00-696 Warszawa, Pl. Dąbrowskiego 8; tel. 26-54-51 w. 91.

Pismo nasze jest do nabycia w księgarni WSiP przy pl. Dąbrowskiego róg Kredytowej.

W NASTĘPNYM NUMERZE
UKAŻĄ SIĘ:

- **ANDRZEJ PACZKOWSKI** — o terrorku i represjach stalinowskich
- **MAREK PERNAL** — Czechosłowacja 1948—1953
- **JANINA MAZUR** — W poszukiwaniu nowej koncepcji edukacji historycznej

