Igor Kąkolewski(CBH PAN w Berlinie, INP UWM w Olsztynie), Dominik Pick (CBH PAN w Berlinie, UAM w Poznaniu)

**Historia Górnego Śląska 1919-1921 w polsko-niemieckiej serii podręcznikowej**

***Europa. Nasza historia* / *Europa – unsere Geschichte*.**

**Powstania śląskie jako temat we współczesnych podręcznikach polskich i niemieckich: zawłaszczenie i zapomnienie**

Zanim przejdziemy do przedstawienia kwestii powstań śląskich 1919-1921 w powstałym w polsko-niemieckiej kooperacji podręczniku do nauczania historii *Europa. Nasza historia* (kl. 7 szkoły podstawowej)[[1]](#footnote-1), spróbujmy pokrótce zestawić główne różnice w narracji dotyczącej tej tematyki w wybranych podręcznikach szkolnych do nauki historii w Polsce i Niemczech wydanych w ciągu ostatniego dwudziestolecia. Podstawowa różnica dotyczy dysproporcji w ukazywaniu tematu powstań śląskich i podziału Górnego Śląska w 1921 r. W podręcznikach niemieckich tematyka ta jest z reguły zupełnie pomijana w narracji autorskiej lub minimalizowana do jednozdaniowej informacji, np.: „W latach 1919 – 1921 doszło do trzech polskich powstań przeciwko niemieckim władzom”[[2]](#footnote-2), czy też zredukowana do zamieszczonej w legendzie materiału kartograficznego informacji, określającej część Górnego Śląska jako „teren przekazany” (*Gebietsabtretung*)[[3]](#footnote-3) nowo powstałemu w wyniku I wojny światowej państwu polskiemu.

 Wyjaśnienie przyczyn takiego redukcjonizmu w odniesieniu do problematyki Śląska we współczesnej dydaktyce niemieckiej jest złożone[[4]](#footnote-4). Na pewno jedną z ważniejszych jest położenie większego nacisku w nauczaniu szkolnym na procesy społeczne w dziejach, historię szeroko pojętej kultury czy życia codziennego, niż działań militarnych i walki o granice państwowe. Inny powód ignorowania historii śląskiej wynika z faktu mniejszego zainteresowania podstaw programowych obowiązujących w poszczególnych krajach związkowych, a także samych autorów i wydawców podręczników w RFN, historią środkowo-wschodniej części Europy, a co za tym idzie ograniczenia perspektywy do dziejów (również w długim trwaniu) głównie własnego państwa oraz dużych państw zachodnioeuropejskich. *Last but not least* poważną rolę w pomijania Śląska w nauczaniu historii odgrywa swoista współczesna niemiecka „kultura zapomnienia” w odniesieniu do terenów wschodnich Niemiec utraconych w 1945 r. Wyjątkiem jest tu jedynie tematyka „ucieczek i wypędzeń" (*Flucht und Vertreibung*) obecna wyraźnie zarówno w powojennej kulturze pamięci Niemców jak i oficjalnej polityce historycznej rządu federalnego[[5]](#footnote-5). Temat ten pozostawał zresztą przez wiele lat jednym z najbardziej kontrowersyjnych problemów w pracach powołanej do życia w 1972 r. Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej Historyków i Geografów[[6]](#footnote-6).

Mimo wieloletnich debat na ten temat ich wpływ na przedstawianie historii regionalnej we współczesnych niemieckich podręcznikach jest jednak znikomy. Przykładowo w wydawanych przez jedno z największych niemieckich wydawnictw edukacyjny Cornelsen dwóch podręcznikach dla Berlina i Brandenburgii, albo w ogóle nie pojawia się informacja o Śląsku[[7]](#footnote-7), bądź też nie odpowiada ona aktualnemu stanowi wiedzy. W jednym z nich czytamy np. „ZSRS osiedlił na Śląsku i w Prusach Wschodnich mieszkańców należących teraz do Związku Radzieckiego wschodniopolskich terenów”.[[8]](#footnote-8) Szczególnie ten ostatni przykład pokazuje, że winne temu stanowi rzeczy są nie tylko podstawy programowe[[9]](#footnote-9), które w niektórych landach zwracają uwagę również na dzieje sąsiadów Niemiec, lecz niekiedy ignorancja samych autorów podręczników.

Należy też zwrócić uwagę na specyfikę niemieckich programów szkolnych, które nie zawierają na poziomie krajów związkowych szczegółowych spisów tematów do realizacji w szkole. Programy z reguły formułują jedynie pewne punkty ciężkości, na które należy położyć zasadnicze znaczenie w edukacji historycznej. Stąd też w wyborze konkretnych tematów szkoły oraz poszczególni nauczyciele mają duży zakres swobody. Natomiast znacznie większym problemem są deficyty wiedzy autorów niemieckich podręczników, na temat Europy Środkowo-Wschodniej. Dotyczy to także większości nauczycieli, a dostępne na rynku materiały edukacyjne tych braków nie uzupełniają.[[10]](#footnote-10) W dużym skrócie można powiedzieć, że brak tematyki śląskiej w treściach podręczników szkolnych do nauczania historii we współczesnych Niemczech jest głównie efektem kulturowego „zapomnienia” niemieckiego dziedzictwa w Europie Środkowowschodniej – dziedzictwa trudnego, bo uwarunkowanego zmianami wynikłymi z przebiegu II wojny światowej i związanego z nią niemieckiego kompleksu winy[[11]](#footnote-11).

Inny obraz historii Śląska rysuje się we współczesnych podręcznikach polskich. Podobnie, jak w Niemczech problematyce dawniejszych dziejów tego regionu poświęca się w polskiej szkole niewiele miejsca. Zyskuje ona na znaczeniu dopiero przy omawianiu kształtowania się granic odrodzonej Polski w okresie 1918-1921. Przypatrując się narracji podręczników z pierwszej dekady transformacji (tj. do ok. 1999 r.) w oczy rzuca się np. znaczna dawka informacji o powstaniach śląskich w podręczniku autorstwa Anny Radziwiłł i Wojciecha Roszkowskiego[[12]](#footnote-12). Akademicki i encyklopedyczny charakter narracji, obudowy dydaktycznej oraz szaty graficznej tego skądinąd przełomowego w historii polskiej dydaktyki historycznej podręcznika nie był jednak dostosowany do ówczesnych realiów szkolnych i przygotowania nauczycieli. Z kolei w innych podręcznikach możemy odnaleźć odziedziczone wyraźnie po PRL-u sformułowania operujące przeciwstawieniem „nasi” – „obcy”, jak w np. przypadku omawiania plebiscytu 1921: „Za włączeniem Górnego Śląska do Polski głosowało około 480 tysięcy osób, a przeciwko ponad 700 tysięcy (…). Wyniki były więc ***dla nas*** [podkr. aut.] niekorzystne”[[13]](#footnote-13). Określenie „nas”, oznacza tutaj wyłącznie Polaków, nie pozostawiając wątpliwości, że około 480 tysięcy głosujących za przynależnością obszaru plebiscytowego do Polski, taką właśnie jasno określoną tożsamość rzekomo posiadało. Ten typ odziedziczonej po PRL „zawłaszczającej” narracji polską tożsamość nakłada też na „Ślązaków”: „W maju 1922 r. Polska objęła w posiadanie przyznaną jej część Górnego Śląska. Ślązacy uroczyście powitali wkraczające tam oddziały Wojska Polskiego”[[14]](#footnote-14). Ślązaków redukuje się tutaj wyłącznie do propolsko nastawionych mieszkańców regionu, całkowicie pomijając ich jako oddzielną grupę etniczną z własnym językiem i kulturą. Autorzy podręcznika nie zadają sobie trudu wskazania, że także w tej części Górnego Śląska mieszkały osoby głosujące za Niemcami. W konsekwencji poprzez zastosowanie czysto narodowej narracji zanika specyfika Śląska jako ukształtowanego przez wiele stuleci wielokulturowego regionu pogranicza, którego tereny wskutek zmian spowodowanych przez I wojnę światową stały się częścią trzech sąsiadujących między sobą państw: Polski (Województwo Śląskie), Rzeszy Niemieckiej (Provinz Oberschlesien) oraz Czechosłowacji (ziemia hulczyńska i część Śląska Cieszyńskiego). Choć w niektórych nowszych podręcznikach wydanych w Polsce w ostatnich latach można zauważyć pewne odejście od tego typu zawłaszczającej narracji, na rzecz bardziej zobiektywizowanej, unikającej przeciwstawienia: my – oni, to jednak zauważalny jest podstawowy deficyt w postaci braku wypracowanej w polskiej dydaktyce historii koncepcji nauczania dziejów regionalnych, a także wyłączności narodowej perspektywy. Jest to tym bardziej problematyczne, że nie pozwala uwzględnić specyficznej i autonomicznej kultury pamięci mieszkańców danego regionu[[15]](#footnote-15). Jednak również dla mieszkańców innych regionów kraju może oznaczać zawężenie perspektywy i zniechęcać do nauki historii.

**Problematyka historii regionalnej – problemy po stronie niemieckiej, zaniedbania po stronie polskiej oraz postulaty rozwiązań**

W przypadku współczesnych Niemiec istniejące podstawy programowe jak i podręczniki uwzględniają możliwość nauczania historii regionalnej rozumianej wszakże jako historia własnego kraju związkowego. Brak sięgania do historii Górnego Śląska, podobnie jak innych terenów utraconych przez Niemcy w 1945 r., wynika z powodów wspomnianych już powyżej.

Inaczej diagnoza tego stanu rzeczy wypada po stronie polskiej. Przykładów podręczników do nauczania historii regionalnej w Polsce prawie brak[[16]](#footnote-16). Jeszcze niedawno wydawało się, że w tym obszarze może dojść do znaczących zmian. W ramach reformy systemu oświaty z 1999 r. wprowadzającej gimnazja, utworzono także ścieżkę edukacyjną „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”. Dało to impuls do tworzenia materiałów edukacyjnych poświęconych historii regionalnej. Należy przypomnieć także postulaty polityczne ich tworzenia, jak w przypadku Ruchu Autonomii Śląska w odniesieniu do dziejów Górnego Śląska[[17]](#footnote-17), a także realizowany projekt *Eduś* – stworzenia zamiast tradycyjnego podręcznika nowoczesnej cyfrowej: *Platformy Edukacji Regionalnej – Województwo Śląskie Przyroda, Społeczeństwo, Kultura*[[18]](#footnote-18). Istniejące już na rynku bogato ilustrowane *Dzieje Śląska, Polski, Europy*[[19]](#footnote-19), czy też publikacje o charakterze syntetyzującym, jak *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, pod redakcją Ryszarda Kaczmarka (Katowice), Joachima Bahlcke (Stuttgart) i Dana Gawreckiego (Opava)[[20]](#footnote-20), ujmująca historię z trzech perspektyw: polskiej, niemieckiej i czeskiej, braku odpowiednio przygotowanych materiałów edukacyjnych nie zastąpią, choć mogą być pomocne dla nauczycieli w przygotowaniu materiału lekcyjnego. Kolejne zmiany w polskim systemie edukacji wyraźnie zmniejszyły nie tylko możliwości nauczania historii regionalnej, ale także zainteresowanie tym tematem ze strony historyków oraz dydaktyków.

Historia zarówno Górnego Śląska jak innych regionów nie jest dostatecznie prezentowana w podręcznikach historii narodowej dopuszczonych przez centralne władze edukacyjne Rzeczypospolitej. „W sumie można stwierdzić, że narracja o Górnym Śląsku w polskich podręcznikach do historii po 1989 r. przedstawia tylko częściowo (i jedynie w kilku kontekstach) aktualny stan badań historycznych i kulturoznawczych.”[[21]](#footnote-21), stanowiąc zaledwie „niecały procent całego zanalizowanego materiału, przy czym tendencja jest spadkowa” – stwierdza w swojej analizie Marcin Wiatr[[22]](#footnote-22). Również podstawy programowe szkolnego nauczania historii po 1989 r., choć stwarzały możliwość podjęcia tematyki regionalnej historii Górnego Śląska, w tym zwłaszcza dla okresu 1919-1921, z powodu informacyjnego przeładowania treściami historii narodowej, pozostawiły niewiele miejsce na nauczanie historii śląskiej[[23]](#footnote-23). W polskich podręcznikach powszechny jest sposób przedstawiania historii przez wydarzenia polityczne oraz konflikty zbrojne, pomijane są natomiast niezwykle atrakcyjne zagadnienia kształtujące świadomość uczniów, jak np. kwestie transferu kultury pomiędzy regionami europejskimi, mieszanie się i współistnienia różnych kultur na tych samych terenach. Bez zmian w zakresie wyboru tematów nauczanych na lekcjach historii trudno wyobrazić sobie skuteczne wzmacnianie u uczniów kompetencji międzykulturowych budujących zrozumienie dla innych narodów, grup etnicznych, religijnych itp.

Tymczasem historia Górnego Śląska, jak i w ogóle historia regionalna, odpowiednio prezentowana może, a nawet powinna, stanowić wzbogacenie programów nauczania historii narodowej, znajdując tym samym miejsce zarówno w podstawach programowych jak i podręcznikach szkolnych. Śląsk, podobnie jak inne europejskie regiony pogranicza, stanowi bowiem ciekawy przykład laboratorium wielokulturowości, który wymyka się wąskim definicjom mononarodowości, upowszechnionym w epoce tworzenia i dominacji państw narodowych w epoce od XIX do XX wieku. Należy stwierdzić, że historia regionów szczególnie w kontekście dziejów Polski i Niemiec, zwłaszcza zaś Śląska i tzw. Prus Królewskich (Polskich), dostarcza wielu fascynujących przykładów wzajemnych polsko-niemieckich wpływów i wymiany kulturalnej, które od XIX stulecia, czyli w okresie rozwoju nowoczesnego typu świadomości narodowej i nacjonalizmów zostały zapomniane i wykluczone z głównego nurtu narracji w podręcznikach narodowych[[24]](#footnote-24). Bez zrozumienia tej specyfiki regionów pogranicza w epoce przednowoczesności trudne jest z kolei wyjaśnienie procesów zachodzących w danym regionie w XX wieku.

Jednak również w XXI wieku zrozumienie specyfiki wielokulturowych regionów położonych pomiędzy dużymi kulturami europejskimi, które Philipp Ther trafnie określił mianem *Zwischenräume*[[25]](#footnote-25)*,* posiada znaczny potencjał dydaktyczny dla rozwoju przez ucznia umiejętności przygotowujących do życia w coraz bardziej wielokulturowym społeczeństwie. Dlatego też w naszym przekonaniu historia regionalna nie powinna być nauczana tylko i wyłącznie na podstawie dziejów własnego regionu, podobnie jak historii narodowej nie da się nauczać bez odwołań do historii innych krajów.[[26]](#footnote-26) Uczeń powinien mieć szansę poznania historii innych regionów, aby samodzielnie móc zrozumieć różnice i podobieństwa z regionem, w którym sam mieszka.

Należy jednak jasno podkreślić, że rozwiązaniem nie może być dodanie nowych treści i rozszerzenie, już i tak rozbudowanych programów nauczania. Trzeba go poszukiwać przede wszystkim w korekcie obowiązującej w szkołach narracji historycznej. Nadal bowiem na lekcjach historii w polskich szkołach, podobnie jak we wspomnianych powyżej podręcznikach, dominują dzieje polityczne i militarne, brakuje natomiast miejsca na historię społeczną. Bez zmian w tym zakresie nauczania trudno wyobrazić sobie skuteczne wzmacnianie w uczniach kompetencji międzykulturowych budujących zrozumienie dla innych narodów, grup etnicznych, religijnych itp. Doskonale nadaje się do tego właśnie historia regionalna Górnego Śląska. Dzięki różnorodności procesów kulturotwórczych oraz przenikaniu się różnych kultur poznanie dziejów tego regionu umożliwia ona z jednej strony zrozumienie procesów zachodzących w całej Europie, a z drugiej zaś strony może służyć jako punkt odniesienia i porównania z historią regionalną nauczaną w innych regionach Polski czy Niemiec. W przypadku współczesnych Niemiec istotny jest także postulat jeszcze szerszego włączenia dziejów Europy Środkowej i Wschodniej do lekcji historii, a tym samym zniwelowanie istniejącej w tym zakresie dysproporcji w nauczaniu historii obu części europejskiego kontynentu.

**Śląsk w podręczniku** ***Europa. Nasza historia* / *Europa – unsere Geschichte* jako „region, który łączy i dzieli”**

To co dotychczas nie udało się zrealizować autorom podręczników narodowych do historii, stara się implementować podręcznik binacjonalny, tj. polsko-niemiecka seria *Europa. Nasza historia* / *Europa – unsere Geschichte*, który stał się drugim transnarodowym szkolnym podręcznikiem w krajach Unii Europejskiej, po pionierskiej francusko-niemieckiej serii podręcznikowej *Histoire*/*Geschichte*[[27]](#footnote-27). Co ciekawe krąg polskich i niemieckich ekspertów opracowujący *Zalecenia*[[28]](#footnote-28), które stały się podstawą do opracowania podręcznika, wydawał się nie zdawać sprawy z wagi tego problemu. Dopiero podczas prac autorsko-redakcyjnych na samym początku projektu zrodził się pomysł umieszczenia w treści każdego z tomów i w odniesieniu do każdej epoki historycznej podrozdziału zatytułowanego: „Regiony, które łączą i dzielą”. Obejmuje on zasadniczo dzieje Śląska i Pomorza Gdańskiego (czy też szerzej dawnych Prus Królewskich), w których kultury polska i niemiecka (w przypadku zaś Śląska również czeska i morawska), poprzez wieki stworzyły wielowątkową syntezę, którą trudno zrozumieć wyłącznie w ramach koncepcji nowoczesnego państwa narodowego. Ze względu na objętość samego podręcznika treści dotyczące Śląska nie mogły być zbyt obszerne, stąd celem autorów było przede wszystkim wskazanie znaczenia regionów łączących różne kultury dla przebiegu procesów ogólnoeuropejskich lub ponadregionalnych jak np. transfer technologii, przemiany językowe i kulturowe itp.

 W tomie 1 podrozdział „Regiony, które łączą i dzielą” jest poświęcony zagadnieniu osadnictwa wiejskiego i miejskiego na terenach Śląska jako części Królestwa Polskiego w okresie od XIII wieku w kontekście ruchów migracyjnych ludności z terenów Niemiec i Europy Zachodniej na środkowowschodnio europejskie[[29]](#footnote-29). Przy tym autorzy omawiają z jednej strony transfer ludnościowy, kulturowy (w tym technologiczny) oraz procesy modernizacyjne zainicjowane przez ruchy migracyjne, nie uciekają jednak również od zwrócenia uwagi na konflikty (głównie na tle językowym) między przybyszami a ludnością miejscową. W znajdującej się kolejnej stronie rubryce „Punkty widzenia”[[30]](#footnote-30) zostają zaznaczone również typowe różnice interpretacyjne pomiędzy historiografią polską (podkreślającą rolę m.in. miejscowych władców w zagospodarowaniu terenów, na których rozwijało się osadnictwo) oraz niemieckiej (kładącej nacisk głównie na wagę transferu kulturowego technologicznego dzięki przybyszom z Zachodu). Stanowi to dobry przykład tzw. multiperspektywicznego ujęcie tematu, które dzięki obszernym cytatom źródłowym lub zaczerpniętym z opracowań naukowych, skłania uczniów do refleksji nad przyczynami różnych ujęć tego samego zjawiska przez cytowane źródła. Ta tzw. zasada wieloperspektywiczności zakorzeniona dobrze w nowoczesnej dydaktyce niemieckiej, stanowi prawdziwą rewolucję w polskiej dydaktyce historycznej. Zakłada ona, że tematy na lekcjach historii prezentowane powinny być z różnych perspektyw, w taki sposób, by uczeń samodzielnie wykształcił sobie własną ocenę przeszłych wydarzeń. Autor lub autorzy podręcznika powinni przy tym unikać własnej oceny, a jej wypracowanie pozostawić nauczycielowi i uczniom na lekcji historii. Tego typu zestawienie pokazuje uczniowi, jak ważne dla oceny minionych wydarzeń jest własna perspektywa mówiącego i że nie istnieje jedna właściwa ocena. Przy okazji warto podkreślić, że odpowiednia narracja, przede wszystkim zaś dobór źródeł do analizy oraz zadania, pozwalają na zbudowanie tematycznego „pomostu” między odległą przeszłością a współczesnością, a co za tym idzie umożliwiają też refleksję nad współczesnymi migracjami i towarzyszącymi im zjawiskami wykluczenia, opresji etc.

W tomie 2 *Europa. Nasza historia* materiał poświęcony historii regionów pogranicza skupia gros uwagi na dziejach Prus Królewskich i Książęcych, choć w podrozdziale „Regiony, które łączą i dzielą” w odniesieniu do Śląska w XVII wieku uwagę zwrócono głównie na kwestie wielowątkowości kultury regionu na poziomie tzw. kultury wyższej, przywodząc przykłady śląskich autorów piszących w języku polskim (Adam Gdacjusz) oraz najwybitniejszych twórców niemieckiej literatury epoki baroku (Martin Opitz)[[31]](#footnote-31).

 Obszerniej do problematyki śląskiej autorzy powracają w tomie 3, obejmującym historię „długiego” XIX wieku. Konkretnie tematyka związana z Górnym Śląskiem pojawia się w kontekście procesów industrializacji i urbanizacji w Europie w 2 poł. XIX stulecia. W oparciu o świadomie zastosowaną tutaj zasadę tzw. redukcji dydaktycznej tematykę tę przedstawiono na przykładzie rozwoju Katowic oraz Górnego Śląska jako drugiego (po Zagłębiu Ruhry) obszaru przemysłowego w Rzeszy Niemieckiej. W kolejnym podrozdziale są prezentowane skomplikowane podziały religijne, narodowe i językowe w tym regionie, uwzgledniające nie tylko napięcia polsko-niemieckie, ale również sytuację miejscowej ludności posługującej się gwarą śląską. Istotne znaczenie w strukturze całej tzw. rozkładówki ogrywa umieszczenie na niej dwóch cytatów źródłowych: z jednej strony opinii dyrektora gimnazjum miejskiego w Katowicach z 1896 r., podkreślającego tolerancyjny profil wyznaniowy tej szkoły, w której uczyli się katolicy, ewangelicy i żydzi, oraz krytycznego głosu Wojciecha Korfantego, który w 1904 r. w Reichstagu piętnował opresyjną postawę niemieckich właścicieli i administracji kopalni „Kleofas” koło Katowic wobec górników nie znających języka niemieckiego[[32]](#footnote-32).

 Dzięki temu łatwiejsze staje się wyjaśnienie uczniom w tomie 4 *Europa. Nasza historia* skomplikowanego splotu okoliczności, które doprowadziły do wybuchu trzech powstań śląskich oraz plebiscytu w marcu 1921 r. Odnośna rozkładówka tomu 4 zaskakuje. W części tej czytelnik bowiem natyka się aż na dwa podrozdziały zatytułowane „Regiony, które łączą i dzielą”. Pierwszy z nich jest poświęcony Alzacji-Lotaryngii, w których po przyłączeniu tych obszarów po 1871 r. do Rzeszy rozwinęła się silna tożsamość regionalna, jednak postulaty autonomii wysuwane przez część mieszkańców nie zostały spełnione, choć prowincja ta cieszyła się specjalnym statusem jako tzw. kraj Rzeszy Alzacja-Lotaryngia. Przyłączony do Francji po rozejmie 11 listopada 1918 r. podlegał on polityce segregacji ludności przez władze francuskie, które zmusiły do wyjazdu do Niemiec ok. 110 tys. osób zaliczonych do kategorii IV (czyli tych, którzy przyjechali tutaj po 1871 r.). Narrację autorską uzupełniają cytaty z wypowiedzi Charlesa Scheera, ewangelickiego, pastora z Miluzy później zaś członka francuskiego Zgromadzenia Narodowego, który przed I wojną światową podkreślał przynależność Alzacji do Niemiec, po „Wielkiej Wojnie” zaś wierność Alzacji wobec Francji[[33]](#footnote-33). Obydwa źródła są doskonałym przykładem zastosowania w praktyce zasady wieloperspektywiczności.

 Zarysowanie sytuacji Alzacji-Lotaryngii po 1918 r. pozwala uczniom lepiej uzmysłowić sobie zróżnicowaną sytuację w regionach pogranicznych po I wojnie światowej w konfrontacji z kolejnym podrozdziałem „Regiony, które łączą i dzielą”, który poświęcony jest Górnemu Śląskowi w okresie 1919-1921. Dzięki temu autorzy są w stanie dokładniej przedstawić na wybranym przykładzie mechanizmy związane z zaproponowaną przez prezydenta Stanów Zjednoczonych Thomasa Woodrowa Wilsona polityką *national self-determination* poprzez szkicowe zarysowanie scenariusza wypadków: trzech powstań śląskich, rezultatów plebiscytu oraz podziału obszaru plebiscytowego przez mocarstwa ententy. Podrozdział uzmysławia również komplikowane językowe podziały wśród miejscowej ludności, które nie zawsze musiały pokrywać się z jednoznacznymi wyborami przynależności narodowej. Sygnalizuje to plebiscytowy dwujęzyczny plakat: „Głosuj za Polską, a będziesz wolny / Stimme für Polen und du wirst frei”, z informacją, że podobne plakaty były stosowane również po stronie niemieckiej. Obrazu dopełnia obszerny cytat z *Ostatniej Polki* Horsta Bienka poświęcony tożsamościowym wyborom Wojciecha Korfantego: „Nikt kto dorastał w tych stronach, albo nie mieszkał dłuższy czas, nie pojmie, co to znaczy mówić po polsku i być Niemcem. Albo na odwrót: mówić po niemiecku, a być Polakiem […]. [Korfanty] Był to koś poszukujący swojej tożsamości, wyrosły między Polską a Niemcami, kto dokonał między nimi wyboru. Ponieważ tego chciał. […] Tragedia Górnoślązaka polega na tym, że nie jest on ani Polakiem, ani Niemcem, lecz właśnie Górnoślązakiem, i w każdym wypadku robi mu się krzywdę, gdy zalicza się go do Polski albo Niemiec”[[34]](#footnote-34). Przytoczone tutaj słowa Bienka nie tylko dobrze oddają dylematy wielu współczesnych Górnoślązaków, lecz także skłaniają uczniów do gruntownej refleksji nad problemem wielokulturowości śląskich dziejów, a także własnej tożsamości narodowej. Szczególnie dobrze korespondują one z materiałami umieszczonymi w rozdziale o II wojnie światowej. Górny Śląsk i Pomorze pod okupacją niemiecką są tematem, który dobitnie ukazuje, że prosty podział narodowościowy czasami nie odpowiadał skomplikowanej rzeczywistości. Próba przedstawienia wydarzeń historycznych poprzez odwołanie się wyłącznie do nowoczesnej koncepcji narodu nie jest bowiem wystarczająca, aby wyjaśnić np. wspomnienia Ślązaka powołanego do służby w Wehrmachcie, który opisuje pożegnanie udających się na front żołnierzy przez ich rodziny śpiewające na peronie kolejowego dworca polskie pieśni religijne i narodowe, czy też żołnierzy w mundurach niemieckich rozmawiających między sobą po polsku[[35]](#footnote-35). Przykład ten doskonale pokazuje, że historię regionów należy przedstawiać przede wszystkim przez pokazanie doświadczeń i emocji mieszkających na tych terenach ludzi, a nie skupiając uwagę wyłącznie na procesach politycznych „wielkiej” historii.

Wychodząc z takiego założenia chcielibyśmy na koniec poddać pod refleksję naszym zdaniem kluczową kwestię związaną m.in. z nauczaniem historii Górnego Śląska w okresie powstań śląskich 1919-1921. Czy w narracji współczesnych podręczników szkolnych oraz w treściach nauczania zarówno w Polsce nie należałoby zrezygnować ze szczegółowych opisów militarnych i politycznych wydarzeń związanych z genezą i przebiegiem powstań, w Niemczech zaś wprowadzić więcej informacji na temat z reguły kompletnie ignorowany? Zarazem w obu przypadkach należałoby poświęcić proporcjonalnie wystarczająco miejsca historii regionalnej, w tym różnym doświadczeniom Polaków, Niemców oraz Ślązaków w przełomowym okresie kształtowania granicy polsko-niemieckiej. Przy tym omawiane wydarzenia polityczne powinny naszym zdaniem służyć jedynie zarysowaniu szerszego kontekstu dla źródeł, których dokładna analiza na lekcji pozwoli wzmocnić kompetencje międzykulturowe uczniów.

1. *Europa. Nasza historia* / *Europa – unsere Geschichte*, WSiP / Eduversum, t. 1-4, Warszawa-Wiesbaden 2016-2020. Początkowo seria podręcznikowa wydawana w dwóch wersjach językowych, identycznych pod względem treści i strony graficznej, przeznaczona była dla szkół gimnazjalnych w Polsce, natomiast w Niemczech dla tzw. *Sekundarstufe 1.* Po ostatniej reformie systemu szkolnego w Polsce od 2018 roku wersja polska jest adresowana do uczniów klas 5-8 szkół podstawowych i uwzględnia zmiany w podstawie programowej. Jednostki lekcyjne poświęcone powstaniom śląskim 1919-1921 znajdują się w *Europa. Nasza historia*, [klasa] 7. [cz.] 2, Warszawa 2020, s. 19, *Europa – unsere Geschichte*, Wiesbaden 2020, s. 19, także w polskim dodatku narodowym do podręcznika głównego *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, 7. [klasa], s. 88n. Na temat genezy i rozwoju projektu do roku 2010 zob. przede wszystkim Th. Strobel, D. Wojtaszyn, *Na drodze do wspólnego podręcznika polsko-niemieckiego*, [w:] *Po dwóch stronach historii. Polsko-niemieckie inicjatywy edukacyjne*, red. D. Wojtaszyn i Th. Strobel, Wrocław 2012, S. 77-89; por. też I. Kąkolewski, *Polsko-niemiecki dialog podręcznikowy i jego wpływ na kulturę dialogu w Europie i Azji w XX i początkach XXI wieku*, [w:] *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze później*, red. K. Gładkowski, Olsztyn 2018, s. 61-72 oraz ostatnio *Die Rolle des Schulbuchdialogs in den Versöhnungsprozessen nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Anfang des 21. Jahrhunderts Frankreich-Deutschland-Polen*, [w:] *Schuld ohne Sühne? Deutschland und die Verbrechen in Polen im Zweiten Weltkrieg,* hrsg. von S. Lehnstaedt, Berlin 2021, s. 23-57. Więcej na temat serii podręcznikowej *Europa. Nasza historia* / *Europa – unsere Geschichte* zawiera strona internetowa projektu <https://europa-unsere-geschichte.org/> (dostęp: 22.12.2021). [↑](#footnote-ref-1)
2. *Kursbuch Geschichte*, Cornelsen, 2018 Berlin, s. 342n. Obszerniej na ten temat zob. D. Pick, *Śląsk. Sposoby prezentacji i interpretacji na lekcji historii,* [w:] *Wyzwania i uwarunkowania współpracy transgranicznej Dolnego Śląska,* 2021. [↑](#footnote-ref-2)
3. *Das waren Zeiten*, 2, C.C. Buchner, Bamberg 2018, s. 20. Podobnie pisze Hanna Grzempa, *Obraz Polski i Polaków w niemieckich podręcznikach do historii,* [w:] *Interakcje. Leksykon komunikowania polsko-niemieckiego,* <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/53> (dostęp: 15.08.2021). [↑](#footnote-ref-3)
4. Na ten temat obszerniej zob. M. Wiatr, *Oberschlesien und sein kulturelles Erbe. Erinnerungspolitische Befunde, bildungspolitische Impulse und didaktische Innovationen,* Göttingen 2016. [↑](#footnote-ref-4)
5. Na ten ostatni temat w kontekście polityki historycznej we współczesnych Niemczech zob. m.in. moje uwagi w I. Kąkolewski, *Polityka historyczna,* [w:] *Podstawowe kategorie nauk o polityce i administracji,* red. A. Żukowski, W. T. Modzelewski, M. Hartliński, Olsztyn 2021, s. 219-228. [↑](#footnote-ref-5)
6. U. Arnold, *Deutschordensgeschichte und deutsch-polnische Schulbuchgespräche*, [w:]: *Von Akkon bis Wien*. *Studien zur Deutschordensgeschichte vom 13. bis zum 20. Jahrhundert. Festschrift zum 90. Geburtstag von Althochmeister P. Dr. Marian Tumler O.T. am 27. Oktober 1977*, hrsg. von U. Arnold, Marburg 1978, s. 345. [↑](#footnote-ref-6)
7. *Kursbuch Geschichte, Cornelsen, 2018 Berlin.* [↑](#footnote-ref-7)
8. Geschichte plus, Berlin, 9/10, Cornelsen Berlin 2009. [↑](#footnote-ref-8)
9. Szczególnie dotyczy to wschodnich niemieckich krajów związkowych w RFN, zob. np. *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Geschichte*, Berlin 2006, s. VIII, *Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe*, Mecklenburg-Vorpommern 2019; *Lehrplan Gymnasium, Geschichte*, Sachsen, 2004/2007/2009/2011/2019, s. 15. s. 29, 36, 46, 47. [↑](#footnote-ref-9)
10. Por. np. *Grundwissen Geschichte. Sekundarstuffe II,* erarbiete von Robert Raug unter Mitarbeit von Dr. Wolfgang Jäger, Cornelsen 2018, czy *Basiswissen Schule. Geschichte*, Duden, PAETEC Gesellschaft für Bildung und Technik mbH, Mannheim 2003. W obu publikacjach Śląsk pojawia się jedynie w kontekście powstania tkaczy śląskich z 1844. Generalnie brakuje odwołań do historii terenów położonych na wschód od Niemiec. Polska wymieniona jest w obu publikacjach odpowiednio pięć i cztery razy. [↑](#footnote-ref-10)
11. Jeszcze w latach 1950-1960 sytuacja była odmienna, a w niemieckich szkołach nauczano w ramach różnych przedmiotów tzw. nauki o wschodzie, której celem było wskazanie historii i kultury terenów zamieszkałych tradycyjnie przez Niemców na wschodzie kontynentu. Por. B. Weichers, *Der deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahre*n, Peter Lang, Frankfurt am Main 2013. [↑](#footnote-ref-11)
12. A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia 1871-1945. Podręcznik dla szkół średnich*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1997, s. 142-143. [↑](#footnote-ref-12)
13. *A to historia! klasa 6 cześć II,* Nowa Era, Warszawa 2002, s. 75. [↑](#footnote-ref-13)
14. *Historia 8. Trudny wiek XX,* WSiP*,* Warszawa 1999, s. 95. [↑](#footnote-ref-14)
15. Ogólnie na ten temat *Oberschlesien gehört ins deutsch-polnische Gechichtsbuch. Interview mit Igor Kąkolewski*, „Jahrbuch Polen 2021. Deutsches Polen-Institut“, s. 65-76. W odniesieniu do okresu po I wojnie światowej zob. zwłaszcza *Powstania śląskie. Polityka, historia, pamięć*, red. M. Kopczyński, B. Kuświk, Warszawa 2021, szczególnie zaś B. Linek, *Pamięć powstań śląskich i plebiscytu*. Por. też obejmujący podobną problematykę nr „Teologii Politycznej”: *Śląsk – co tu Powstanie?* 2021-08-02, <https://teologiapolityczna.pl/tpct-279> (dostęp 22.12.2022), tamże I. Kąkolewski, *Plebiscyt na Górnym Śląsku w 1921 r. – porażka czy sukces? Spory o plebiscyty terytorialne po I wojnie światowej*, „Teologia Polityczna”, 2021-08-02, <https://teologiapolityczna.pl/igor-kakolewski-plebiscyt-na-gornym-slasku-w-1921-r-porazka-czy-sukces> (dostęp 22.12.2022). [↑](#footnote-ref-15)
16. Wyjątkowy pod tym względem jest: *Dziedzictwo ziem pruskich. Dzieje i kultura Warmii i Mazur. Podręcznik dla młodzieży*, Olsztyn 2011/2012. [↑](#footnote-ref-16)
17. A. Pustułka, *Podręcznik nauczania regionalnego dla hanysów i goroli*, „Dziennik Zachodni”, 11.05.2012, <https://dziennikzachodni.pl/podrecznik-nauczania-regionalnego-dla-hanysow-i-goroli/ar/550751> [↑](#footnote-ref-17)
18. <https://ibr.bs.katowice.pl/?p=2453> (dostęp 22.12.2022). [↑](#footnote-ref-18)
19. Zob. M. Szołtysek, *Dzieje Śląska, Polski, Europy*, Katowice 2004. [↑](#footnote-ref-19)
20. *Historia Górnego Śląska. Polityka, gospodarka i kultura europejskiego regionu*, red. R. Kaczmarek, J. Bahlcke i D. Gawrecki, Gliwice 2011. [↑](#footnote-ref-20)
21. M. Wiatr, op. cit., s. 244. [↑](#footnote-ref-21)
22. Marcin Wiatr, op. cit., s. 243. [↑](#footnote-ref-22)
23. J. Durka, *Problematyka sporu o Górny Śląsk z lat l919-1921 na tle innych wydarzeń z historii najnowszej Polski. Dotychczasowe doświadczenia w dziedzinie edukacji i historycznej a nowa podstawa programowa*. [w:] *Spór o Górny Śląsk 1919-1922. W 90. rocznicę wybuchu III powstania śląskiego*, red. M. Białokur i A. Dawid, Opole 2011, s. 309-323. [↑](#footnote-ref-23)
24. I. Kąkolewski, Fenomen dialogu, s. 67n. [↑](#footnote-ref-24)
25. Ph. Ther, *Einleitung*, [w:], *Regionale Bewegungen und Regionalismen in europäischen Zwischenräumen seit der Mitte des 19. Jhd. im Vergleich*, hrsg. v. Ph. Ther, H. Sundhaussen Marburg 2003, s. XIII. [↑](#footnote-ref-25)
26. Postulat ten formułujemy m.in. w oparciu o teorię historii wzajemnych stosunków Klausa Zernacka, por. np. K. Zernack, Niemcy – Polska: z dziejów trudnego dialogu historiograficznego, przekł. Łukasz Musiał, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006. [↑](#footnote-ref-26)
27. Wydanie w języku niemieckim ukazało się pod tytułem *Histoire/Geschichte*, t. 1-3, Stuttgart-Leipzig 2006-2011. Ostanie dwa tomy tego podręcznika zwracają uwagę na historię regionów francusko-niemieckiego pogranicza, zwłaszcza w doniesieniu do Alzacji i Lotaryngii w XIX i XX wieku. [↑](#footnote-ref-27)
28. Zalecenia w obu wersjach językowych są dostępne zarówno w formie edycji papierowej, jak i w Internecie: <http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/abteilungen/europa/Schulbuch_Geschichte._Ein_deutsch-polnisches_Projekt-Empfehlungen.pdf> (dostęp 22.12.2022). Choć zagadnienie regionalizmu pojawia się w samych zaleceniach, brakuje szerszego wyjaśnienia znaczenia historii regionalnej w nauczaniu historii. [↑](#footnote-ref-28)
29. W dalszej części artykułu odwołujemy się do polskiej wersji językowej: *Europa. Nasza historia*, [tom 1], Warszawa 2016, s. 234. [↑](#footnote-ref-29)
30. Tamże, 235. [↑](#footnote-ref-30)
31. *Europa. Nasza historia*, [tom 2], Warszawa 2017, s. 103-105. [↑](#footnote-ref-31)
32. *Europa. Nasza historia*, [klasa] 7. [cz.] 1, Warszawa 2019, s. 124n. [↑](#footnote-ref-32)
33. *Europa. Nasza historia*, [klasa] 7. [cz.] 2, Warszawa 2020, s. 18. [↑](#footnote-ref-33)
34. *Europa. Nasza historia*, 7.2 [klasa] 7. [cz.] 2, Warszawa 2020, s. 19. Szkicowe przedstawienie w tym rozdziale podręcznika wspólnego uzupełnia nieco bardziej rozbudowana prezentacja tej tematyki w polskim dodatku narodowym *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, 7. [klasa], s. 88n, która została uzupełniona o dwa fragmenty źródłowe (polską piosenkę śląską z okresu plebiscytowego oraz *Manifest do ludu górnośląskiego* z 3 maja 1921 r. Wojciecha Korfantego). [↑](#footnote-ref-34)
35. *Europa. Nasza historia*, [klasa] 8, Warszawa 2020, s. 28. [↑](#footnote-ref-35)