

Migracje z ziem polskich w XIX wieku we współczesnych podręcznikach do historii dla szkoły podstawowej

JOANNA WOJDON¹

ORCID: [0000-0003-2681-1226](https://orcid.org/0000-0003-2681-1226)

Uniwersytet Wrocławski

MAŁGORZATA SKOTNICKA-PALKA²

ORCID: [0000-0002-1284-7028](https://orcid.org/0000-0002-1284-7028)

Uniwersytet Wrocławski

Artykuł prezentuje problem migracji politycznych, ekonomicznych oraz przymusowych przesiedleń ludności z ziem polskich w XIX wieku przedstawiony we współczesnych podręcznikach do historii dla uczniów szkoły podstawowej. Porównano podręczniki napisane w oparciu o „starą” i „nową” podstawę programową.

Podręczniki przeanalizowano w oparciu o model wypracowany przez Raymonda Nkwenti Fru z Narodowego Uniwersytetu Lesotho (National University of Lesotho). Model ten pozwala dostrzec treści jawne i ukryte, uwzględnić różne typy narracji podręcznikowych.

Słowa kluczowe: Migracje, ziemie polskie pod zaborami, XIX wiek, podręczniki szkolne, reforma szkolna 2017.

19th century migrations from the Polish lands in contemporary primary school history textbooks

The article presents the problem of political, economic and forced migrations of people from Polish lands in the 19th century, discussed in recently published history textbooks for elementary school students. Textbooks based on the old and the new *core curriculum* were compared.

¹ Kontakt: joanna.wojdon@uwr.edu.pl

² Kontakt: malgorzata.skotnicka-palka@uwr.edu.pl

The analysis of textbooks was based on the model developed by Raymond Nkweni Fru of the National University of Lesotho. This model allows us to see explicit and implicit content and take into account different types of textbook narratives.

Key words: Migrations, Polish lands under partitions, 19th century, school textbooks, school reform of 2017

W warunkach polskiej praktyki edukacyjnej podręczniki szkolne do nauczania historii mogą być traktowane jako przybliżenie treści, przekazywanych uczniom w procesie szkolnej edukacji historycznej. Jak potwierdzają badania, oparte na ankietach przeprowadzonych wśród nauczycieli i uczniów, podręcznik jest podstawowym środkiem dydaktycznym używanym na lekcjach³. Jego stosowanie – jako zasadniczego źródła wiedzy o przeszłości oraz zbioru rozwiązań metodycznych – zaleca polska literatura dydaktyczna⁴. Nawet jeśli pojawiają się głosy krytyczne – np. że podręczniki są przeładowane treściami lub, odwrotnie, że pewne zagadnienia traktują w sposób zbyt pobieżny – i nawet jeśli są nauczyciele, którzy zalecają swoim uczniom korzystanie z innych książek niż podręcznik szkolny albo opierają nauczanie na własnych wykładach lub innych rozwiązaniach, to jednak lekcje polegające na „przerabianiu” wybranego przez nauczyciela podręcznika należą do szkolnego kanonu. Formalnie, obowiązujące treści nauczania reguluje sygnowana przez ministra edukacji podstawa programowa, w praktyce jednak nauczyciele czekają na podręczniki i dopiero je traktują jako obowiązującą wykładnię materiału do „przerobienia”⁵. O randze tego środka dydaktycznego świadczy fakt, że procedurę wyboru podręcznika przez zespół nauczycieli danej szkoły opisano w ustawie o systemie oświaty⁶. Dlatego podstawą źródłową niniejszych rozważań są polskie podręczniki szkolne głównych na rynku wydawnictw: Nowej Ery, Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, Wydawnictwa Operon oraz Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego⁷.

Pod uwagę wzięto w pierwszej kolejności podręczniki napisane w oparciu o najnowszą podstawę programową⁸. Weszła ona w życie 1 września 2017 roku i jest

³ J. Choińska-Mika et al. *Nauczyciele historii*, w: *Liczą się nauczyciele: Raport o stanie edukacji 2013*, pod red. M. Federowicza et al., Warszawa 2014, s. 227.

⁴ M.in. najnowszy podręcznik akademicki do dydaktyki historii: E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 163 zawiera podrozdział o wymownym tytule: „Dlaczego warto wykorzystywać podręcznik w kształceniu ucznia?”

⁵ Takie wnioski można wyciągnąć z rozmów z nauczycielami i rozmów nauczycieli, zasłyszanych podczas szkoleń metodycznych.

⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (z późniejszymi zmianami), art. 22 a, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425> (data dostępu: 01.09.2019).

⁷ Nie są dostępne informacje o nakładach ani sprzedaży książek szkolnych przez poszczególne wydawnictwa. Wybrane zostały podręczniki, z którymi autorki spotykają się na co dzień podczas hospitacji lekcji w szkołach w ramach zajęć z dydaktyki historii, wymieniane przez nauczycieli i obserwowane w spotykanych w różnych okolicznościach uczniów.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podsta-

wprowadzana stopniowo na poszczególnych etapach edukacyjnych. Zestawiono je z pozycjami zgodnymi z wcześniejszymi wersjami podstawy programowej, od 2002 r., a więc przyjętymi przez poprzednie rządy dla systemu szkolnego składającego się z sześciolletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum oraz trzy- lub czteroletniej szkoły ponadgimnazjalnej⁹.

Jeśli chodzi o migracje z ziem polskich, w podstawie programowej od lat występuje jedynie Wielka Emigracja. W aktualnej, przyjętej w 2017 r., podstawie absolwent szkoły podstawowej „charakteryzuje główne nurty oraz postacie Wielkiej Emigracji i ruch spiskowy w kraju.”¹⁰ W podstawie programowej dla liceum na poziomie podstawowym – czyli obowiązkowym dla wszystkich uczniów – emigracja w ogóle się nie pojawia¹¹, a na poziomie rozszerzonym – a więc dla zainteresowanych – uczeń „porównuje programy głównych obozów Wielkiej Emigracji, rozpoznając ich przedstawicieli”¹². Zapisy te praktycznie niczym nie różnią się od poprzednio obowiązujących regulacji, gdy od 2008 r. uczeń miał w gimnazjum „charakteryzować główne nurty i postaci Wielkiej Emigracji”, a na poziomie rozszerzonym w szkole ponadgimnazjalnej: „charakteryzować koncepcje polityczno-społeczne Wielkiej Emigracji XIX w. i ich wpływ na życie polityczno-społeczne w trzech zaborach”. Nieco szerszy był zapis podstawy programowej dla gimnazjum z 2002 roku, który zawierał hasło „losy Polaków na emigracji.”

wowej, Dz. U. 2017, poz. 356, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356> (data dostępu: 01.09.2019).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012, nr, poz. 977; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2005, nr 19, poz. 165; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2002, nr 51, poz. 458.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia*, pkt. XX (5), <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> (data dostępu: 30.11.2019).

¹¹ Z zagadnień związanych z emigracją na tym poziomie jest jedynie twórczość emigracyjna z dekady lat 80. XX wieku, którą uczeń ma uwzględnić przy rozpoznawaniu największych polskich osiągnięć w dziedzinie kultury i nauki.

¹² Tutaj też po raz pierwszy pojawia się też emigracja polityczna po II wojnie światowej: „[uczeń] omawia sytuację polskiej emigracji politycznej i działalność rządu Rzeczypospolitej na uchodźstwie”.

W trakcie powstawania niniejszego tekstu z najnowszych podręczników obejmujących swoim zakresem XIX wiek dostępne na rynku były jedynie te przeznaczone dla szkoły podstawowej. To one stały się przedmiotem szczegółowej analizy¹³.

1. Jarosław Kłaczek, Anna Łaszewicz, Stanisław Roszak (2017), *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, s. 58–61 (rozdział: *Wielka Emigracja*).
2. Igor Kąkolowski, Krzysztof Kowalewski, Anita Plumińska-Mieloch (2017), *Historia 7. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 26–30 (rozdział: *Wielka Emigracja*).
3. Tomasz Małkowski (2017), *Historia 7 podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 42–48 (rozdział: *Wielka Emigracja*).
4. Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki (2017), *Historia 7. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Operon, s. 31–32 (rozdział: *Emigracja i ziemie polskie w latach 1831–1846*, podrozdział: *Wielka Emigracja oraz Nurty polityczne na emigracji*).

Do jej przeprowadzenia zastosowany został model wypracowany przez Raymonda Nkwenti Fru z Republiki Południowej Afryki¹⁴, który pozwala zdekonstruować podręcznikową narrację i w oparciu o stwierdzenie prostych, niebudzących wątpliwości interpretacyjnych faktów prowadzi do pogłębionych wniosków. Wychodzi on od zarejestrowania najprostszych części składowych narracji: ram chronologicznych, postaci, miejsc, by następnie przejść do czynności i procesów oraz ich sprawców, a także stosowanych pojęć – jednostkowych i ogólnych. Za ich pomocą rekonstruuje się wreszcie schematy narracyjne, wpisujące się w kilka podstawowych paradygmatów myślenia historycznego i przekazywane przy ich użyciu treści – jawne i ukryte, zamierzone i niezamierzone.

Poziom wstępny (formalny) – ogólna charakterystyka podręczników, określenie objętości i rodzajów tekstów

W większości analizowanych podręczników na omówienie problemu Wielkiej Emigracji poświęcony jest osobny rozdział, zajmujący od dwóch do sześciu stron. Podręczniki są dość bogato ilustrowane, wyposażone także w mapy, fragmenty tekstów źródłowych, słowniczki nowych pojęć czy noty biograficzne postaci historycznych. Każdy rozdział zakończony jest podsumowaniem, w którym wskazane są najistotniejsze informacje dotyczące omawianego tematu. Dodatkowo przygotowany jest zestaw pytań i zadań do wykonania.

¹³ O ile nie zaznaczono inaczej, odniesienia i cytaty pochodzą z tych podręczników i ich rozdziałów.

¹⁴ R.N. Fru, *A Comparative Analysis of Reunification Discourses in Cameroonian History Textbooks*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Johanesa Wassermann, University of KwaZulu-Natal, 2017.

Poziom pierwszy analizy: ustalenie prostych faktów: Kto? Gdzie? Kiedy? Co robi?

Kto?

W tekstach można wyróżnić kilka grup postaci: 1) zaborcy, prześladowający ludność polską (władze carskie, urzędnicy państwowi, wojsko); 2) ludność polska pod zaborem (zwykli ludzie, niewyróżniający się żadnymi specjalnymi działaniami, żyjący w trudnych warunkach politycznych i ekonomicznych); 3) emigranci polityczni (przedstawiciele władz powstańczych, oficerowie, politycy, wybitni pisarze, naukowcy, artyści) oraz zesłańcy na Sybir; 4) mieszkańcy państw przyjmujących imigrantów oraz ich władze.

Gdzie?

Największa grupa emigrantów politycznych zamieszkała we Francji, głównie w Paryżu i okolicach, który był głównym ośrodkiem polskiej elity intelektualnej. Mniejsze grupy udały się do Belgii, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, a nawet do Turcji. Polacy uważani za wrogów politycznych oraz zwykli przestępcy kryminalni, skazywani na katorgę, przymusowo zsyłani byli na Syberię.

Kiedy?

Emigranci polityczni (Wielka Emigracja) opuszczali ziemię polską po klęsce powstania listopadowego w 1831 roku. Również w tym okresie (lata 30. XIX w.) zsyłano na Syberię wrogów politycznych cara. Podręczniki koncentrują się na przedstawieniu początków życia na emigracji. Np. w książce wydawnictwa Operon ostatnią datą, pojawiającą się w kontekście Wielkiej Emigracji, jest rok 1837, gdy Joachim Lelewel założył Zjednoczenie Emigracji Polskiej. W podręczniku wydawnictwa Nowa Era – 1835 i związane się w Anglii Gromad Ludu Polskiego (jedynie w biogramie A.J. Czartoryskiego widnieje rok 1861 jako data śmierci, ale opis działalności księcia kończy się na roku 1833, kiedy „osiadł w Paryżu, gdzie skupił wokół siebie środowisko konserwatywne, znane jako Hotel Lambert”; w podręczniku GWO w kontekście biografii księcia Czartoryskiego w podpisie do fotografii hotelu Lambert pojawia się 1843 – rok zakupu budynku przez księcia). WSiP odnotowuje koniec istnienia GLP w 1846 roku.

Co robią?

Podręczniki stosunkowo obszernie pokazują proces migracji. W podręczniku wydawnictwa Operon uczestnicy powstania „opuszczają” Królestwo Polskie, a w książce GWO „uciekli”. Niektórzy potem „wracają” do kraju, inni „pozostają”, „osiedlają się” albo „udają się” do innych krajów, np. Turcji czy Stanów Zjednoczonych.

Podręcznik Nowej Ery zaczyna od opisu carskich represji (wśród nich pojawiają się zsyłki na Sybir i katorga oraz pozbawienie majątków), pod wpływem których „wielu Polaków zdecydowało się na emigrację”. Następnie „opuszczają” kraj, „wyjeżdżają”, „zostawiają ojczyznę”, myśląc o szybkim do niej powrocie. Wspomina także, że na emigracji w tym samym czasie „znaleźli się” twórcy kultury, którzy „dołączyli” do tych, którzy „musieli opuścić” ziemię polskie.

Podręcznik ten opisuje pokrótce trasę podróży, czemu towarzyszy mapa. Wspomina, że w drodze powstańcy „byli entuzjastycznie witani”, „życzliwie przyjmowani” przez ludność, która „okazywała swoją solidarność”. Takie stwierdzenia towarzyszą ilustracjom, przedstawiającym *Demonstrację na zamku Hambach* (Kłaczkow, Łaskiewicz, Roszak 2017: 58); *Powitanie weteranów powstania listopadowego* przez francuskich gospodarzy (Kłaczkow, Łaskiewicz, Roszak 2017: 58; Małkowski 2017: 43 – tu mowa o tym, że podróż Polaków „przypominała marsz triumfalny”). W innych podręcznikach występuje jeszcze obraz Dietricha Montena *Finis Poloniae 1831* będący wyrazem współczucia wielu Niemców dla zrozpaczonych polskich powstańców udających się na emigrację (Kąkolewski, Kowalewski, Plumińska-Mieloch 2017: 27); czy rycina przedstawiająca przejście polskich emigrantów przez Lipsk (Małkowski 2017: 42).

Kontynuując narrację wydawnictwa Nowa Era, w Prusach i Austrii niektórzy Polacy „zostali zatrzymani” przez władze, „byli prześladowani i zmuszeni do powrotu do Królestwa Polskiego”. Natomiast w państwach położonych dalej na Zachód „uzyskali schronienie i niewielką pomoc finansową”. Podręcznik WSiP przeciwstawia politykę władz państw niemieckich („wskutek nacisków Prus”) „dowodom sympatii ze strony Niemców”, które „spotykały polskich uchodźców na każdym kroku” (s. 26).

Gros miejsca zajmuje omówienie działalności politycznej emigrantów. W narracji autorów z Operona „organizują się” oni i „toczą dyskusje polityczne”, „starają się zapoznać europejską opinię publiczną z sytuacją Polaków”. Twórcy romantyczni nieodmiennie „tworzą swoje najwybitniejsze dzieła”. Tomasz Małkowski (GWO) pisze o dziełach „zaliczanych do najważniejszych w literaturze polskiej”, natomiast działania polityczne przedstawia bardziej krytycznie: „szybko się skłócili” i „obwiniali się wzajemnie o klęskę powstania”, „nie mogli ustalić” programu politycznego, „nikomu nie udało się utworzyć organizacji jednoczącej wszystkich Polaków” – ale i ten obraz jasno definiuje istotę aktywności emigracji.

Powstają organizacje, a wśród nich dwa główne obozy: Hotel Lambert i Towarzystwo Demokratyczne Polskie, a także Młoda Polska i Gromady Ludu Polskiego, w ramach których emigranci dyskutują o przyczynach klęski powstania listopadowego i o wizji przyszłej Polski. Ich wspólnym celem (mimo różnic politycznych) jest odzyskanie przez Polskę niepodległości. Aby pozyskać dla swoich idei poparcie, wysyłają na ziemie polskie – zgodnie z podstawą programową – swoich przedstawicieli – emisariuszy.

Z podręcznika wydawnictwa Nowa Era uczeń dowiaduje się jeszcze, że emigranci podejmowali „inicjatywy”, dzięki którym powstawały polskie instytucje: Towarzystwo Literackie Polskie, Biblioteka Polska, Szkoła Polska. Książę Czartoryski „ufundował” Towarzystwo Naukowej Pomocy. Poza tym narracja jest niemal identyczna: emigranci dążyli do niepodległości Polski, „liczyli na pomoc innych narodów”, „angażowali się” w różnorodną działalność i wreszcie „zaczęli tworzyć” stronnictwa polityczne, które wysyłały swoich emisariuszy do kraju. Dwie strony zajmuje charakterystyka programów politycznych TDP, Hotelu Lambert i – w jednym akapicie – Gromad Ludu

Polskiego. Jest ona ilustrowana fragmentem Manifestu TDP, biogramami Joachima Lelewela i Adama Jerzego Czartoryskiego.

Obraz Antoniego Kwiatkowskiego, przedstawiający koncert Fryderyka Chopina w rezydencji księcia Adama Jerzego Czartoryskiego, zatytułowany w podręczniku Nowej Ery *Polonez Chopina*, zaprezentowany został jako portret zbiorowy Wielkiej Emigracji (Kłaczek, Łaszkiwicz, Roszak 2017: 61). W podręczniku Wydawnictwa Szkolnych i Pedagogicznych obraz ten został zaś podpisany jako *Bal w Hotelu Lambert* (Kąkolewski, Kowalewski, Plumińska-Mieloch 2017: 28).

Brak natomiast w podręcznikach informacji o życiu codziennym emigrantów. Uczeń nie dowie się, czym się trudnili poza formułowaniem programów politycznych, jak zarabiali na życie, gdzie mieszkali, z jakimi problemami musieli się zmagać na co dzień, jak przebiegał proces integracji ze społecznościami lokalnymi, co się działo z emigrantami i ich rodzinami wraz z upływem czasu.

Drugi poziom analizy: proste pojęcia.

Za Fru przyjmujemy podział pojęć na jednostkowe i ogólne. Z jednostkowych (czyli określających konkretne wydarzenia, postaci) w analizowanych tekstach można wymienić: upadek powstania listopadowego, represje wobec uczestników powstania, Wielka Emigracja, tworzenie ugrupowań politycznych na wychodźstwie (Towarzystwo Demokratyczne Polskie, Komitet Narodowy Polski, Hotel Lambert, Gromady Ludu Polskiego), rozwój kultury polskiej na emigracji. Pojawiają się postaci historyczne związane z polityką (książę Adam Jerzy Czartoryski, Joachim Lelewel, Wiktor Helman, Ludwik Mierosławski), kulturą (Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, Fryderyk Chopin).

Natomiast pojęcia ogólne, wprowadzane w tekście autorskim lub w tzw. słownikach pojęć, to przede wszystkim emigracja (w tym emigracja polityczna), amnestia, zsyłki, elity intelektualne, stronnictwa polityczne, emisariusz, mesjanizm polski, wieszcz narodowy. Sporo pojęć jest też stosowanych w tekście bez wyjaśnienia: insurekcja, inteligencja, szlachta, katorga, romantyzm, folklor, epopeja narodowa, rękopis, starodruk.

Jak widać pojęcia te związane są przede wszystkim z działalnością polityczną oraz kulturą polską na obczyźnie. Uwypuklają polityczny charakter emigracji, jej zaangażowanie w sprawę niepodległości Polski oraz jej dziejową doniosłość.

Trzeci poziom analizy: pojęcia bardziej skomplikowane, związane z myśleniem historycznym. Tu z kolei za punkty odniesienia przyjęliśmy sześć filarów myślenia historycznego, wyodrębnionych przez kanadyjskiego badacza edukacji historycznej Petera Seixasa, który za cel postawił sobie ustalenie, na czym polega specyfika myślenia historycznego, uprawianego przez historyków na poziomie akademickim, a następnie przetransponowanie tych ustaleń do praktyki szkolnej. Wyniki jego prac weszły do kanonu współczesnej światowej dydaktyki historii¹⁵.

¹⁵ P. Seixas, *The historical thinking project*, <https://historicalthinking.ca/peter-seixas> (data dostępu: 20.07.2020).

Po pierwsze: Myślenie przyczynowo-skutkowe

W podręcznikach można wyróżnić kilka ciągów przyczynowo-skutkowych związanych z Wielką Emigracją. Podstawowy to: klęska powstania listopadowego i wywołane nią represje władz rosyjskich skłoniły do emigracji znaczną część powstańców i przedstawicieli elit, co zaowocowało powstaniem ugrupowań politycznych oraz rozwojem kultury polskiej na emigracji. Inny, krótszy ciąg: emigracja z powodu represji i opresyjności państwa rosyjskiego wywołała życzliwość i solidarność wobec powstańców ze strony ludności Prus i Francji.

Zatem przyczyną emigracji były represje, emigracja była podyktowana koniecznością, a nie wolnym wyborem, zadecydowały o niej czynniki wypychające, a nie przyciągające. Znalazło to wyraz w przytoczonych wcześniej określeniach czynności emigrantów, wskazujących na przymus migracji. Są oni raczej przedmiotem niż podmiotem działań („znaleźli się”, byli zmuszeni, witani, przyjmowani). Polityczne podłoże emigracji zadecydowało o politycznym zaangażowaniu jej uczestników – przedstawianym w sposób znacznie bardziej czynny, oddający emigrantom inicjatywę.

Po drugie: Koncepcja ciągłości i zmiany

Emigranci, choć wiele lat żyli poza Polską, starali się utrzymywać z nią stałe i wielostronne stosunki. Bardzo mocno zajmowała ich – wedle podręczników – kwestia odzyskania przez Polskę niepodległości. Wyjazd za granicę niczego w tej kwestii nie zmienił. Emigracyjne organizacje niepodległościowe utrzymywały kontakty i organizowały spiski krajowe poprzez swoich wysłanników – emisariuszy. Diaspora, korzystając z dorobku myśli politycznej Zachodu, przekazywała swoje doświadczenia krajowemu środowisku politycznemu, działającemu nielegalnie, poddanemu uciskowi policyjnemu i ostrej cenzurze.

Jedyną zmianą widoczną w podręcznikach jest przemieszczenie się rzesz byłych powstańców i zmiana przez nich miejsca zamieszkania. Podręczniki nie pokazują właściwie przemian zachodzących na emigracji. Przedstawiają ją statycznie, skupiając się na pierwszych latach po powstaniu listopadowym. Nie widać więc ani procesów akulturacji, ani spadku zainteresowania sprawą polską, ani też np. sukcesów odnoszonych przez emigrantów na innych polach niż polityka polska. T. Małkowski (GWO) odnotował, że „entuzjazm zachodnich społeczeństw szybko minął”, a emigranci się skłócili, ale i w tym podręczniku ciągłość zdecydowanie dominuje nad zmianą.

Po trzecie: Pojęcie doniosłości historycznej

Doniosłość Wielkiej Emigracji nie budzi żadnych wątpliwości autorów podręczników. O ogromnym znaczeniu Wielkiej Emigracji mowa jest już w pierwszych zdaniach rozdziałów. Świadczy o nim już samo określenie „Wielka”. Autorzy wyjaśniają kryteria tej wielkości – wagę podejmowanych działań na rzecz walki o niepodległość Polski i kształtowania świadomości narodowej rodaków mieszkających pod zaborami, a przede wszystkim wpływ na rozwój kultury, nauki i sztuki czy myśli politycznej.

Szkoda tylko, że Wielka Emigracja jest miarą sama dla siebie. Nie jest porównywana ani z innymi większymi ruchami demograficznymi w Europie, ani na ziemiach polskich, choćby z emigracją ekonomiczną z drugiej połowy XIX wieku, wzmiankowaną w niektórych tylko książkach w kontekście nędzy galicyjskiej¹⁶, czy z wychodźstwem ponapoleońskim z jednej strony, zaś z drugiej strony – z emigracją z okresu II wojny światowej, zwaną przecież niekiedy „drugą wielką emigracją”.

Po czwarte: Szukanie dowodów historycznych i rozwijanie krytycznego myślenia

Podręczniki przytaczają kilka źródeł historycznych, np.: *Manifest Towarzystwa Demokratycznego Polskiego*, wzmiankowane już źródła ikonograficzne, takie jak *Polonez Chopina* Antoniego Kwiatkowskiego czy portrety głównych przedstawicieli Wielkiej Emigracji. Materiały te występują jednak wyłącznie w funkcji informacyjnej, nie są natomiast przedmiotem krytycznej analizy. Ilustracje traktowane są jak obrazki dydaktyczne, niemal jak fotografie na telefonach komórkowych, które odzwierciedlają – a nie interpretują – rzeczywistość. Podpisy stwierdzają, co przedstawia dany obraz. Nie zawierają natomiast pytań ani komentarzy dotyczących realizmu przedstawień, wymowy ideowej, pozycji czy intencji twórców.

W całym analizowanym materiale nie padają pytania o sensowność toczonych sporów i skuteczność podejmowanych działań ani o zasięg oddziaływania poszczególnych ugrupowań politycznych. Podręczniki nie stawiają pytań. Nawet szacunki liczbowe dotyczące populacji emigrantów przekazywane są jako pewnik.

Taki sposób przedstawiania treści – jako obiektywnej prawdy, jednoznacznie wartościującej wydarzenia, postaci i procesy – jest typowy dla polskich podręczników w ogóle, nie tylko w odniesieniu do Wielkiej Emigracji i nie tylko najnowszej generacji¹⁷.

Po piąte: Ukazywanie przeszłości z różnych perspektyw, różnych spojrzeń na dzieje

Wielka Emigracja przedstawiana jest w podręcznikach głównie z jednej perspektywy – Polski znajdującej się pod zaborami i walczącej o niepodległość. Emigranci opuszczają kraj, ale cała ich aktywność skupiona jest wokół odzyskania niepodległości. Nawet jeśli podręcznik WSiP zaczyna jeden z podrozdziałów obiecującym zdaniem:

¹⁶ „Wieś była przeludniona, a szanse znalezienia pracy poza nią niewielkie. Powodowało to dużą emigrację, zwłaszcza do USA” (Operon, s. 82). Najdłuższy passus zamieszcza Nowa Era: „W Galicji zafanowane były także majątki właścicieli ziemskich, którzy nie wprowadzali nowszych form gospodarowania, opierając się na taniej sile roboczej. Dlatego dla mieszkańców tych ziem jedynym wyjściem stała się pod koniec XIX w. emigracja zarobkowa. Wyjeżdżano sezonowo do Niemiec lub na stałe za ocean – do Stanów Zjednoczonych i Kanady. Dotyczyło to zarówno ludności polskiej, jak i ukraińskiej.” (s. 134). Por. też jedno zdanie w podsumowaniu działu na s. 153: „Wielu jej [Galicji] mieszkańców w poszukiwaniu lepszego życia emigrowało”.

¹⁷ Zob. na ten temat: J. Wojdon, *How to Make School History More Controversial? Controversies in History Education in Poland*, w: *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, red. H. Elmersjö, A. Clark, M. Vinterek, London: Palgrave Macmillan, 2017, s. 157–179.

„Środowisko emigrantów polskich nie zajmowało się wyłącznie kwestiami politycznymi”, to po to, by w kolejnym dodać: „Na emigracji, głównie we Francji, zwłaszcza zaś w samym Paryżu, rozkwitła polska kultura”, która nie miała szans rozwijać się pod zaborami (s. 29).

Jedynie Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe krótko odnotowuje, że „Życie na uchodźstwie okazało się trudne. Entuzjazm zachodnich społeczeństw szybko minął, a większość emigrantów żyła w bardzo skromnych warunkach” (s. 43). Można to uznać za przejaw perspektywy samych emigrantów oraz społeczeństw przyjmujących – ale właściwie jedyny w analizowanych materiałach i bardzo lapidarny. Podręczniki nie podają żadnych bliższych szczegółów dotyczących tego, jak emigranci organizowali sobie życie na uchodźstwie, czym oprócz walki o niepodległość i tworzeniem wybitnych dzieł kultury się zajmowali, a przecież nie wszyscy mieli majątki, pozwalające na utrzymanie się bez podejmowania pracy zarobkowej i nie wszyscy byli narodowymi wieszczami. Jak pisze zaś Idesbald Goddeeris, belgijski badacz polskiej emigracji do Belgii, „większość tych Polaków nie angażowała się w politykę”, lecz prowadziła zwykłe życie, czy to arystokratów, czy to przedstawicieli typowych zawodów emigranckich: artystów, drukarzy, nauczycieli czy lokajów¹⁸.

Praktycznie nieobecna jest perspektywa społeczeństw przyjmujących, poza powitaniem przybyszów w 1831 roku. Uczeń nie dowie się, jak układały się relacje Polaków z mieszkańcami krajów osiedlenia – czy to z grupy dominującej, czy z innych grup imigranckich.

Ta dominacja polskiej perspektywy nakazuje widzieć w emigracji głównie stratę – przede wszystkim demograficzną, ale także polityczną i kulturową – dla Polski. Wymusza koncentrację na stosunku emigrantów do sprawy niepodległości Polski. Rzutuje wreszcie na ocenę Wielkiej Emigracji, poszczególnych emigrantów i emigrantów w ogóle – czynioną rzecz jasna z punktu widzenia politycznych interesów Polski.

Dochodzimy w ten sposób do ostatniego z filarów myślenia historycznego: etycznego wymiaru przeszłości.

Po szóste: etyczny wymiar przeszłości

Podręczniki nie stronią od ocen przedstawianych wydarzeń, postaci i procesów. Już samo pojęcie „Wielkiej Emigracji” jest przecież nośnikiem oceny. Twórcy emigracyjni tworzą „najwybitniejsze” dzieła, które są „największymi osiągnięciami literatury polskiej epoki romantyzmu” (WSiP, s. 29).

Takie ustawienie oceny Wielkiej Emigracji rzutuje na etyczne wartościowanie emigracji z Polski w ogóle oraz na pożądany moralny profil emigranta. Emigracja jest dla Polski stratą, którą emigranci mogą starać się złagodzić, działając za granicą na rzecz polskich interesów, dążąc do powrotu lub przynajmniej tęskniąc za krajem. Emigrant powinien pielęgnować i rozwijać swoją polską tożsamość i myślami pozostawać

¹⁸ I. Goddeeris, Spór o emigrację polską w XIX w. – odpowiedź autora, „Kwartalnik Historyczny” 2016, nr 2, s. 323 (321–326).

w kraju. Książki szkolne właściwie nie przedstawiają innych modeli emigranckich karier. Wyjątek stanowi podręcznik Nowej Ery, który na końcu podsumowania kolejnych działów poświęconych dziejom ojczystym zamieścił mapy „Polacy na świecie” w poszczególnych okresach historycznych. Odnośnie do pierwszej połowy XIX wieku zaznaczone są tam kraje osiedlenia trzech osób: Fryderyka Chopina (Francja), Ignacego Domeyki (Chile) i Pawła Edmunda Strzeleckiego (Australia) i w kilku zdaniach opisane ich dokonania (s. 76). W analogiczny sposób druga połowa XIX wieku reprezentowana jest przez Stefana Szolca-Rogozińskiego (Kamerun), Jana Stanisława Kubarego (Mikronezja) i Ernesta Malinowskiego (Peru) (s. 154), zaś dwudziestolecie międzywojenne – przez Apolonię Chałupiec (USA), Artura Rubinsteina (ogólnie Europa, w biogramie wspomniano też o USA) i Bronisława Malinowskiego (Oceania, wspomniano też o Australii i Afryce) (s. 271).

Czwarty poziom analizy: treści jawne i ukryte, zamierzone i niezamierzone.

a) Treści jawne, zamierzone:

Deklarowanymi, zamierzonymi intencjami autorów podręczników jest przedstawienie ogromnego wpływu przedstawicieli Wielkiej Emigracji na kształtowanie polskiej kultury, a także świadomości narodowej Polaków pod zaborami i na rozwój polskiej myśli politycznej poprzez tworzenie wizji przyszłej odrodzonej Rzeczypospolitej. Książki szkolne odnotowują też, że działalność żyjących na emigracji twórców i polityków przypominała o losach znajdującej się pod zaborami Polski; pomagała także zjednywać sympatię dla polskiej sprawy w Europie.

b) Treści ukryte, być może niezamierzone:

Emigracja jest postrzegana jako strata dla kraju, narodu, kultury, rodziny. Podręczniki przedstawiają ją jako konieczność, przymus, poświęcenie, wywołujące cierpienie emigrantów i tych, którzy zostali w kraju. Ludzie opuszczają kraj, bo zmusiła ich do tego skomplikowana sytuacja polityczna, wyrok sądu, trudne warunki życiowe (np. konfiskata mienia). Polacy wyjeżdżają, bo muszą, a nie dlatego, że chcą. Działalność polityczna lub kulturalna na wychodźstwie, nakierowana na sprawę polską, jest z jednej strony cnotą, a z drugiej – niemalże obowiązkiem patriotycznym wychodźców. Jest to tym bardziej znamienne, że – jak wspomniano wyżej – zarówno w podstawie programowej, jak i w podręcznikach Wielka Emigracja jest jedyną polską falą migracyjną, której poświęca się tyle uwagi i miejsca. W rozdziałach o odzyskaniu niepodległości w 1918 r. wspomina się mimochodem o Armii Polskiej we Francji, do której wstępowali „Polacy z obu Ameryk i Europy” (GWO, s. 143), „polscy emigranci ze Stanów Zjednoczonych, Kanady i Brazylii” (WSiP, s. 165) – choć nie podaje się, skąd się w Amerykach znaleźli. Analizowane rozdziały można więc traktować jako szkolny przekaz o emigracji w ogóle.

Nie sposób nie dostrzec, że wyżej zdekonstruowany podręcznikowy przekaz odpowiada założeniom programu działań rządu wobec Polonii, gdzie wśród strategicznych

celów zapisano „wspieranie powrotów Polaków do kraju; tworzenie zachęt do osiedlania się w Polsce osób polskiego pochodzenia”, „zachowanie i umacnianie polskiej tożsamości” oraz „wspieranie nauczania języka polskiego”¹⁹.

Warto przy tym odnotować, że przemiany polityczne w Polsce w XXI wieku nie wywarły większego wpływu na obraz Wielkiej Emigracji – nie tylko w podstawie programowej, ale również w podręcznikach szkolnych. Porównując analizowane podręczniki do ich wcześniejszych wersji, trudno zauważyć istotne różnice interpretacyjne. Również tam problem migracji przedstawiany był pobieżnie, z koncentracją na dokonaniach narodowych wieszczów, walce o niepodległość i z analizą programów stronnictw politycznych.

Żaden z uwzględnionych podręczników do szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, wydanych w XXI wieku, nie odbiegał w zasadniczy sposób od wyżej omówionych schematów. Treści mogły być przedstawiane nieco bardziej lapidarnie lub kwieciste, sprawozdawczo lub emocjonalnie, ale w istocie był to ten sam przekaz.

Do porównania wykorzystane zostały następujące podręczniki:

1. Tomasz Małkowski, Jacek Rzeźniowiecki (2005), *Historia i społeczeństwo: podręcznik dla klasy VI szkoły podstawowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 44–49 (rozdział: *O wolną Polskę*) i s. 144–147 (rozdział: *Kultura XIX wieku*).
2. Grzegorz Wojciechowski (2010), *Dzień dobry historio! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, Warszawa: Nowa Era, s. 115 (rozdział: *Wielkie zmiany cywilizacyjne*, omawiany fragment to jedynie podpis pod ilustracją)
3. Grzegorz Wojciechowski (2014), *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, s. 23–27²⁰.
4. Radosław Lolo, Anna Pieńkowska (2015), *Historia wokół nas. Klasa 6. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 118–121 (rozdział: *Polacy na emigracji*).
5. Wojciech Kalwat, Małgorzata Lis (2015), *Klucz do historii 6. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 32–34 (rozdział: *W cieniu cytadeli*), s. 35–37 (rozdział: *Wielka Emigracja*).

W takim postrzeganiu emigracji można by dostrzec dziedzictwo PRL, gdy hamowanie mobilności obywateli było elementem zarówno działań propagandowych, jak

¹⁹ Rządowy program współpracy z Polonią i Polakami za granicą w latach 2015–2020, <https://www.gov.pl/attachment/f428c238-94e8-4581-9c8b-4dbbdc0796dd> (data dostępu: 20.07.2020).

²⁰ W tym wypadku warto odnotować, że obok wieszczów narodowych podręcznik wśród „wybitnych Polaków na emigracji” uwzględnił Ernesta Malinowskiego i Pawła Edmunda Strzeleckiego, umieszcza ich portrety i krótkie biografie, a na s. 27 odwołuje się także do współczesnych polskich twórców na emigracji. Trudno rozstrzygnąć, jakimi kryteriami kierował się autor, wymieniając wśród nich: A.P. Kaczmarka, laureata Oscara za muzykę do filmu „Marzyciel”, Romana Polańskiego [sic!] („mieszkającego od kilkudziesięciu lat w Paryżu”), Janusza Kamińskiego (podwójnego zdobywcy Oscarów za zdjęcia) oraz astronoma Aleksandra Wolszczana.

i „twardej” polityki państwa – w tym polityki paszportowej²¹. Lektura obowiązującego (z kosmetycznymi zmianami) w latach 1965–1974 podręcznika dla klasy VII autorstwa Stanisława Szostakowskiego²² przynosi niemal te same wnioski, z poprawką na negatywny stosunek rządów państw europejskich (w tym papieżstwa) do sprawy polskiej i do powstańców i na bardziej spolaryzowane oceny programów politycznych, z wyraźną aprobatą dla „postępowych” Gromad Ludu Polskiego i bardzo krytycznym spojrzeniem na konserwatyzm Hotelu Lambert.

Schemat ten przełamuje jednak obowiązujący w latach osiemdziesiątych podręcznik Jerzego Skowronka²³. Pokazuje on różne warstwy społeczne emigrantów i różne sposoby adaptacji do życia emigracyjnego. Odnotowuje tych, którzy skupili się na zapewnianiu sobie i rodzinom warunków życia, i tych, którzy prowadzili inną działalność niż polityczna i artystyczna. Pokazuje zmienność sytuacji emigrantów czasie – choćby na przykładzie Adama Jerzego Czartoryskiego, który z zaufanego człowieka cara stał się pozbawionym środków do życia emigrantem (podręcznik wspomina, że przez kilka lat jego żona, księżna Anna, osobiście wychowywała dzieci i wykonywała wszystkie prace domowe), który jednak – mimo niemłodego już wieku – z czasem odbudował swoją pozycję materialną, a – co więcej – z biegiem lat zyskał szacunek i uznanie w szerokich kręgach emigrantów o różnych zapatrywaniach politycznych czy społecznych. Również kilku innych działaczy emigracji – zwłaszcza Joachima Lelewela i Ludwika Mierostawskiego – przedstawia jako ludzi z krwi i kości, zwraca uwagę na wygląd zewnętrzny, odnotowuje ich pasje i słabości, koleje życia i przedsięwzięcia, pyta o źródła sukcesów i porażek.

Szkoda, że nie ten model przedstawiania emigracji rozwijają dzisiejsi autorzy. Wydaje się bowiem, że wywiedziona z przekazu historycznego bardziej pogłębiona i zniuansowana refleksja o losach migrantów pozwoliłaby na dojrzsze i bardziej merytoryczne spojrzenie także na migracje współczesne, które stały się przecież doświadczeniem powszechnym również w Polsce – ostatnio już nie tylko jako kraju emigracyjnym, lecz także przyjmującym, dostrzegając w nich nie tylko straty i zagrożenia, lecz również szanse i osiągnięcia.

Bibliografia

- Choińska-Mika J. et al. (2014) *Nauczyciele historii, w: Liczą się nauczyciele: Raport o stanie edukacji 2013*, pod red. M. Federowicza et al., Warszawa: IBE, s. 221–239.
- Fru, R. N. (2017) *A Comparative Analysis of Reunification Discourses in Cameroonian History Textbooks*, praca doktorska pod kierunkiem Johana Wassermanna, University of Kwazulu-Natal.
- Goddeeris, I. (2016) *Spór o emigrację polską w XIX w. – odpowiedź autora*, „Kwartalnik Historyczny” nr 2, s. 321–326.

²¹ Zob. D. Stola, *Kraj bez wyjścia. Migracje z Polski 1949–1989*, Warszawa: IPN, 2010.

²² S. Szostakowski, *Historia. Dla klasy VII*, Warszawa 1972, s. 48–54.

²³ Wykorzystano S. Skowronek. *Historia. Do niepodległej. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Wyd. 2 poprawione i uzupełnione, Warszawa: WSiP, 1987, s. 51–61.

- Kalwat W., Lis M. (2015), *Klucz do historii 6. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kąkolewski I., Kowalewski K., Plumińska-Mieloch A. (2017), *Historia 7. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kłaczek J., Łaszewicz A., Roszak S. (2017), *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era.
- Lolo R., Pieńkowska A. (2015), *Historia wokół nas. Klasa 6. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Małkowski T. (2017), *Historia 7 podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Małkowski T., Rzeźniowiecki J. (2005), *Historia i społeczeństwo: podręcznik dla klasy VI szkoły podstawowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/historia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> (data dostępu: 30.11.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2002, nr 51, poz. 458.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2005, nr 19, poz. 165.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dz. U. 2017, poz. 356, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356> (data dostępu: 01.09.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012, poz. 977.
- Seixas P., *The historical thinking project*, <https://historicalthinking.ca/peter-seixas> (data dostępu: 01.09.2019).
- Skowronek S. (1987), *Historia. Do niepodległej. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Wyd. 2 poprawione i uzupełnione, Warszawa: WSiP.
- Stola D. (2010), *Kraj bez wyjścia. Migracje z Polski 1949–1989*, Warszawa: IPN.
- Szostakowski S. (1972), *Historia. Dla klasy VII*, Warszawa: PZWS.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (z późniejszymi zmianami), art. 22 a, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425> (data dostępu: 01.09.2019).
- Wojciechowski G. (2010), *Dzień dobry historii! Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy 6*, Warszawa: Nowa Era.
- Wojdon, J. (2017), *How to Make School History More Controversial? Controversies in History Education in Poland*, w: *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, red. H. Elmersjö, A. Clark, M. Vinterek, London: Palgrave Macmillan, s. 157–179.