



MAŁGORZATA MACHAŁEK*

Obraz wsi polskiej z lat 1918–1989 w podręcznikach historii dla klasy III i IV szkoły ponadpodstawowej Przyczynek do dyskusji o szkolnej edukacji historycznej

The presentation of the Polish rural life from 1918–1989
in history textbooks for grades III and IV of secondary school
A contribution to the discussion on history education at school

Streszczenie: Celem artykułu jest ustalenie, z jakimi wiadomościami na temat XX-wiecznej wsi i jej mieszkańców zapoznają się uczniowie liceów ogólnokształcących i techników. Badaniom poddano najnowsze edycje podręczników dla klasy III i IV (zakres podstawowy i rozszerzony) zgodne z aktualną podstawą programową. Autorka zbadała ich treść merytoryczną (tekst autorski i teksty uzupełniające) oraz obudowę dydaktyczną. Zasadniczy zespół wiadomości, jakie zawierają podręczniki różnych wydawnictw, jest porównywalny. Nie jest on jednak wystarczający do zrozumienia przez uczniów procesu zmian zachodzących na polskiej wsi w XX w. Oznacza to, że koncepcja nauczania historii zbudowanego na układzie chronologicznym i wydarzeniowym powinna być poddana rewizji. Konieczne jest natomiast wypracowanie nowej koncepcji kształcenia historycznego opartego na zmodyfikowanej i okrojonej podstawie programowej.

* Instytut Historyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, ul. Krakowska 71-79, 71-017 Szczecin, malgorzata.machalek@usz.edu.pl; ORCID: 0000-0002-9581-2786.

Słowa kluczowe: historia społeczno-gospodarcza, historia wsi, historia edukacji, podstawa programowa, podręcznik historii

Abstract: This article aims to determine what secondary school students learn about Polish rural life in the 20th-century by examining the latest editions of textbooks for the basic and extended grade III and IV core curricula. The author analysed the substantive content (original materials and supplementary texts) and teaching framework. The basic knowledge presented in textbooks from different publishers is comparable. However, it is not sufficient for students to understand the process of change taking place in the Polish countryside in the 20th century. This means that the concept of teaching history based on a chronological and event-based arrangement should be revised. However, this would necessitate the development of a new concept of historical education based on a modified and shortened core curriculum.

Keywords: socio-economic history, rural history, history education, core curriculum, history textbook

W ostatnim ćwierćwieczu doszło do kilku reform edukacji o charakterze systemowym i programowym. W dalszym ciągu w dyskusjach publicznych i debatach specjalistów podnoszona jest jednak potrzeba kolejnych modyfikacji – także w odniesieniu do szkolnej edukacji historycznej. Szczególne niezadowolenie budzi podstawa programowa historii wprowadzona w 2022 r. (wraz z późniejszymi zmianami)¹. Jedyną kwestią, co do której panuje konsensus, jest powszechne przekonanie, że obowiązujący obecnie dokument jest nadmiernie przeładowany. Jednak odpowiedź na pytanie, w jaki sposób podstawa programowa powinna być przeformułowana, nie jest prosta. W przestrzeni publicznej spór toczy się częściej wokół treści (dodanie lub usunięcie haseł szczegółowych) niż celów nauczania historii. Inne spojrzenie na potrzebę przekształceń w edukacji historycznej prezentuje środowisko historyczno-dydaktyczne, z którego wychodzą apele o zasadniczą zmianę w podejściu do szkolnej edukacji historycznej i ponowne sformułowanie odpowiedzi na pytania: dlaczego uczymy historii

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2022 r., poz. 622.

i jakie kompetencje mają osiąść nasi uczniowie?² Dopiero odmienny paradigmat pozwoli przejść do dyskusji nad doborem treści i metod nauczania.

Podstawą każdej reformy powinna być analiza stanu dotychczasowego³. W odniesieniu do szkolnej edukacji historycznej można ją przeprowadzić na wiele sposobów i w wielu różnych obszarach. W niniejszym opracowaniu przedmiotem badań są podręczniki historii przeznaczone dla uczniów klas III i IV liceów ogólnokształcących i techników⁴. Warunkiem zatwierdzenia podręcznika przez ministra właściwego dla spraw oświaty i wychowania oraz dopuszczenia go do użytku szkolnego jest uwzględnienie w nim aktualnej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Artykuł ma na celu zbadanie obrazu polskiej wsi i jej mieszkańców w XX w., z jakim uczniowie zapoznają się za pośrednictwem współczesnych podręczników historii. Autorka postawiła sobie kilka pytań badawczych. Pierwsze z nich dotyczy tego, jak podręczniki wypełniają swoją funkcję głównego źródła wiedzy na temat historii wsi i jej mieszkańców w XX w. Chodzi tu o ustalenie, jakie elementy składają się na warstwę informacyjną, czyli jakie fakty i wydarzenia zostały w nich przedstawione. Kolejne pytanie odnosi się do obecności warstwy wyjaśniającej i wartościującej narracji podręcznikowej, czyli kształtowania właściwych poglądów na proces historyczny i kierujące nim prawidłowości. Natomiast ostatnie pytanie dotyczyło tego, jakie elementy zawiera obudowa dydaktyczna podręcznika i jakie te elementy pełnią funkcje. Cała analiza skupia się na kwestiach społecznych i gospodarczych⁵.

² Na przykład wypowiedzi na łamach „Wiadomości Historycznych” 2024, nr 1: J. Wojdon, *Wokół podstawy programowej do nauczania historii*; W. Mędrzecki, *Problematyka narodowościowa w edukacji historycznej*; I. Skórzyńska et al., *Kobiety w historii. Historia w nowej podstawie programowej*.

³ W kolejnych reformach edukacji zazwyczaj brakuje czasu lub woli politycznej, aby dokonać pełnej ewaluacji.

⁴ Przedmiotem badań były najnowsze edycje wszystkich podręczników z zakresu podstawowego i rozszerzonego dla klasy III i IV liceum ogólnokształcącego i technikum dopuszczonych do użytku szkolnego, opierających się na podstawie programowej z 2022 r. z późniejszymi zmianami. Analizie zostały poddane wyłącznie części zawierające treści dotyczące XX w.

⁵ Niniejsza analiza nie obejmuje niewątpliwie istotnych kwestii dotyczących ruchu ludowego i aktywności politycznej mieszkańców wsi. W podręcznikach wydanych przed 2020 r. zostały one przeanalizowane przez Marka Białokura, *Ruch ludowy w Drugiej*

Ograniczenie zakresu badań do treści związanych z historią wsi i jej mieszkańców w XX w. wynika z trzech powodów. Pierwszy z nich ma charakter ściśle techniczny – ramy artykułu nie pozwalają na objęcie analizą wszystkich podręczników szkolnych. Drugi powód łączy się z przekonaniem, że to właśnie historia najnowsza, jest najważniejsza dla zrozumienia przez uczniów współczesności oraz kształtowania ich umiejętności i kompetencji. Ostatni ma natomiast związek z rozwijającym się w ostatnich latach nurtem badań nad dziejami wsi⁶ oraz rosnącym zainteresowaniem społecznym historią jej mieszkańców⁷. Pod ich wpływem można, podobnie jak w przypadku badań nad obecnością kobiet w edukacji szkolnej⁸, postawić pytanie o obecność wsi i jej mieszkańców na kartach współczesnych podręczników.

Podręcznik historii stanowi częsty przedmiot badań i analiz, ponieważ wciąż jest najchętniej wykorzystywanym środkiem dydaktycznym i najistotniejszym, obok narracji nauczyciela, źródłem wiedzy uczniów o przeszłości⁹. Dzieje się tak, mimo że obecnie w edukacji historycznej pojawia się coraz więcej różnorodnych form przekazu. Podręcznik zawiera jednak uporządkowaną, odpowiednio ustrukturyzowaną, zweryfikowaną i dostosowaną do percepcji ucznia wiedzę, a także pełni wiele funkcji znaczących

Rzeczypospolitej na kartach wybranych szkolnych podręczników do nauczania historii. Casus opracowań dla klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych, „Zeszyty Wiejskie” 2021, z. 27. Nowsze wydania podręczników wymagają w tym zakresie odrębnego opracowania.

⁶ Na przykład D. Jarosz, G. Miernik, *„Zhańbiona” wieś Okół. Opowieść o buncie*, Warszawa–Kielce 2016; A. Leszczyński, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Warszawa 2020; M. Wyżga, *Chłoptwo. Historia bez krawata*, Kraków 2022; A. Wylegała, *Był dwór, nie ma dworu. Reforma rolna w Polsce*, Wołowiec 2022; *Ludowa historia kobiet*, red. P. Wielgosz, Warszawa 2023.

⁷ Na przykład J. Kuciel-Frydryszak, *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Warszawa 2023; K. Janicki, *Pańszczyzna: prawdziwa historia polskiego niewolnictwa*, Poznań 2021; B. Panek, *Zboże rośło jak las. Pamięć o pegeerach*, Wołowiec 2024.

⁸ I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *„Niegodne historii”? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań 2015.

⁹ E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 162.

dla procesu kształcenia¹⁰. Najważniejsze uzupełnienie treści podręcznikowych stanowi narracja nauczyciela, jednak w praktyce jest ona nieuchwytna badawczo. Co więcej, z reguły jest w dużym stopniu budowana właśnie na wybranym podręczniku szkolnym. Nie wyklucza to oczywiście dość licznej, choć pozostającej w mniejszości, grupy nauczycieli, którzy podchodzą do kreowania narracji w sposób całkowicie autorski.

Podręczniki są wydawane w ogromnych nakładach, a ponieważ kolejne edycje oparte na tej samej podstawie programowej zawierają analogiczne lub nieznacznie zmodyfikowane treści, przez lata kształtują obraz przeszłości kolejnych roczników uczniów. Dobór zawartych w nich treści jest zależny od takich czynników, jak obowiązujące akty normatywne (podstawy programowe, ramowe plany nauczania), które odzwierciedlają politykę oświatową państwa, a także postulaty dydaktyki historii (ale również dydaktyki ogólnej) i główne nurty historyczne w danym okresie oraz zainteresowania badawcze autorów podręczników. W sposób formalny podręczniki są weryfikowane jedynie pod kątem zgodności z obowiązującą podstawą programową. Ocena pozostałych elementów nie ma charakteru formalnego. O nadanie podręcznikom nowoczesnej szaty graficznej i wyposażenie ich w obudowę dydaktyczną dbają wydawnictwa, implementując wiele zaleceń dydaktyków. Wynika to raczej z działania praw rynku niż studiowania literatury dydaktycznej. Często jednak ograniczenia w modernizacji podręczników są efektem rygorów narzuconych przez podstawę programową. Najbardziej odczuwają je autorzy podręczników, ponieważ muszą uwzględnić przewidzianą w podstawie programowej nadmiernie rozbudowaną faktografię czy np. dominację treści z zakresu historii polityczno-wojskowej. Analizując opracowania, które powstały z myślą o aktualnej podstawie programowej, można natomiast zauważyć, że mimo jej wad ich autorzy potrafili w dużym stopniu zminimalizować mankamenty tego dokumentu, odpowiednio kształtując narrację podręcznikową i jej obudowę dydaktyczną, np. uwzględniając treści społeczne, gospodarcze i kulturowe. W efekcie różnią się one pod względem doboru treści szczegółowych, ocen, sądów wartościujących i interpretacji oraz obudowy, przez co stanowią ciekawy

¹⁰ J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993, s. 344.

problem badawczy i punkt wyjścia do dyskusji o formie szkolnej edukacji oraz kierunkach jej zmian.

W dotychczasowych badaniach przedmiotem analizy były różne elementy narracji dotyczące wydarzeń, procesów historycznych lub postaci z historii Polski i powszechnej¹¹. Analizowano też sposoby konstruowania narracji podręcznikowej, wpływ polityki oświatowej państwa na podręczniki historii czy obecność w nich treści propagandowych¹². Często pretekstem do zainteresowania się przez badaczy zawartością podręczników są rocznice ważnych wydarzeń historycznych¹³. Choć lista opracowań poświęconych różnym aspektom podręczników historii jest długa, stosunkowo rzadko badano je pod kątem ujętych w nich treści z zakresu historii społeczno-gospodarczej, a jeszcze rzadziej – dotyczących wsi i jej mieszkańców. W opublikowanej dotąd literaturze przedmiotu można wskazać zaledwie kilka pozycji odnoszących się do tych kwestii. Ostatnio na łamach „Wiadomości Historycznych” ukazał się artykuł Arkadiusza Maksima na temat hiperinflacji z 1923 r. w podręcznikach szkolnych¹⁴. W kontekście matury kilka uwag o miejscu historii gospodarczej w nauczaniu sformułował Henryk Palkij¹⁵. Pośrednio omawianą w niniejszym artykule problematykę dotyka artykuł Marka Białokura poświęcony dziejom ruchu ludowego w okresie międzywojennym¹⁶.

¹¹ Między innymi Z. Mazur, *Obraz Niemiec w polskich podręcznikach szkolnych do nauczania historii 1945–1989*, Poznań 1995; B. Jakubowska, *Szkolna wizja dziejów narodowych i powszechnych w Polsce 1948–1950*, „Wiadomości Historyczne” 1989, nr 2; A. Glimos-Nadgórska, *Krytyczna analiza koncepcji dydaktycznej podręczników szkolnych historii dla szkoły podstawowej obowiązujących w Polsce Ludowej w latach 1945–1980*, „Wiadomości Historyczne” 1984 nr 1, cz. I; 1986, nr 1, cz. II.

¹² Na przykład J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, Warszawa 2001.

¹³ Na przykład I. Lewandowska, S. Zloch, *Mikołaj Kopernik we współczesnych podręcznikach historii. Polsko-niemiecki dwugłos edukacyjny*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2025, t. 71, s. 63–92.

¹⁴ A. Maksim, „Nic nie warte banknoty”. *Hiperinflacja 1923 roku w świetle współczesnych polskich szkolnych podręczników historii*, „Wiadomości Historyczne” 2023, nr 2.

¹⁵ H. Palkij, *Problematyka gospodarcza w nauczaniu i na egzaminach z historii i wiedzy o społeczeństwie*, w: *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania*, red. B. Niemierki, M. K. Szmigiel, Kraków 2014, s. 393–400.

¹⁶ M. Białokur, *Ruch ludowy w Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 126.

Autor analizuje w nim działalność partii ludowych jako elementu sceny politycznej II Rzeczypospolitej, mocno jednak zahacza o kwestie dotyczące problemów społecznych i gospodarczych wsi, gdyż to one były punktem wyjścia programów politycznych tych partii. Obecnie jedyne opracowanie poświęcone w całości miejscu najliczniejszej grupy mieszkańców wsi w podręcznikach historii to opublikowana w 2006 r. monografia Czesława Nowarskiego zatytułowana *Chłopi w podręcznikach historii 1945–1980*¹⁷.

Uczniowie liceów i techników mogą realizować kształcenie w zakresie podstawowym lub rozszerzonym, który jest pomyślany jako przygotowujący do egzaminu maturalnego z historii. Najczęściej dla każdego z tych wariantów funkcjonuje odrębny podręcznik (tylko jedno wydawnictwo zaproponowało podręcznik obejmujący treści jednocześnie z obu zakresów)¹⁸. Ponieważ liczba osób przystępujących do matury z historii systematycznie spada, najwięcej uczniów korzysta z podręczników z zakresu podstawowego. Na potrzeby niniejszej analizy zbadane zostały oba warianty podręczników, ponieważ mieszczą one różne zestawy wiadomości. Ponadto w ramach jednego wydawnictwa zakres podstawowy i zakres rozszerzony danego opracowania są najczęściej pisane przez różne zespoły autorskie, co również wpływa na różnice w konstruowaniu narracji.

Z informacjami dotyczącymi wsi i jej mieszkańców w okresie dwudziestolecia międzywojennego uczniowie spotykają się po raz pierwszy podczas objaśniania zagadnień związanych ze społeczeństwem i gospodarką. W zależności od wydawnictwa kwestie te są omawiane łącznie lub oddzielnie. Z podręczników z zakresu podstawowego uczniowie dowiadują się, że II Rzeczypospolita była państwem, w którym najwięcej osób żyło na wsi. W podręczniku Nowej Ery zostało to doprecyzowane – na wsi mieszkało 75% ludności kraju¹⁹. Autorzy podręcznika GWO podają z kolei tylko informację na temat odsetka ludności utrzymującej się z rolnictwa (60%)²⁰.

¹⁷ C. Nowarski, *Chłopi polscy w podręcznikach historii 1945–1980*, Kraków 2006.

¹⁸ Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (dalej GWO).

¹⁹ J. Kłaczek, A. Łaskiewicz, S. Roszak, *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2024, s. 325.

²⁰ A. Chwalba, Ł. Kępski, *Historia 3. Ślady czasu 1815–1939. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, GWO, Gdańsk 2022, s. 484.

Charakteryzując sytuację, w jakiej II RP znalazła się u progu niepodległości, wszyscy autorzy zwracają uwagę na zróżnicowanie wewnętrzne kraju, które sprawiało, że najbardziej zurbanizowane regiony znajdowały się na zachodzie (Wielkopolska i Śląsk), natomiast Kresy Wschodnie stanowiły tereny rolnicze²¹. Uczniowie dowiadują się, że przyczyny tego podziału leżały w różnych drogach rozwoju ziem polskich w czasie rozbiorów. We wszystkich opracowaniach pojawiają się też pojęcia Polski A i Polski B. W podręczniku GWO dodano informację, że w najgorszej sytuacji znajdowali się mieszkańcy wsi na terenach Galicji i południowej części dawnego Królestwa, a kilka milionów z nich stanowiło „ludność zbędną”²². Odwołania do dziedzictwa zaborów są zazwyczaj łączone z opisem problemów gospodarczych, przed którymi stało odrodzone państwo polskie. Wyjaśniana jest potrzeba przeprowadzenia reform gospodarczych, w tym niezwykle ważnej dla całego społeczeństwa reformy rolnej. Zespół wiadomości o sytuacji wsi na początku dwudziestolecia międzywojennego jest porównywalny w badanych podręcznikach (oba zakresy) i dość skromny.

Znacznie więcej uwagi poświęcono okolicznościom przeprowadzenia reformy rolnej²³. Wywód na ten temat rozpoczyna się najczęściej od podania informacji o pierwszej próbie rozwiązania tego najważniejszego problemu wsi podjętej w 1920 r. W podręcznikach z zakresu podstawowego nie rozwijano szerzej tej kwestii, przechodząc do omówienia zasad reformy rolnej z 1925 r. Uczniowie otrzymują mniej lub bardziej dokładne informacje o normach powierzchni podlegającej parcelacji oraz zasadach wykupu i nabywania ziemi przez chłopów. Akapity poświęcone reformie kończą się oceną jej wyników. Autorzy stwierdzają, że ilość rozparcelowanych gruntów była znacznie niższa, niż zakładano, i wyjaśniają, że było to spowodowane faktem, iż ziemiaństwo stanowiło wpływową warstwę społeczną w Polsce i nie było zainteresowane wyzbywaniem się ziemi²⁴. Zwracają też uwagę na

²¹ J. Kłaczko, A. Łaszewicz, S. Roszak, op. cit., s. 214.

²² A. Chwalba, Ł. Kępski, op. cit., s. 484.

²³ W podręczniku GWO zaznaczono, że reforma rolna jest zagadnieniem z zakresu rozszerzonego; ibidem, s. 485.

²⁴ J. Kłaczko, A. Łaszewicz, S. Roszak, op. cit., s. 322.

to, że reforma nie rozwiązała problemu przeludnienia wsi²⁵. Dokładniej tę kwestię omawiają autorzy opracowania Operonu, którzy wymieniają liczbę nowo utworzonych gospodarstw (150 000) oraz gospodarstw powiększonych (500 000). Tłumaczą również, że parcelacja jedynie spowolniła proces rozdrobnienia wsi, ale go nie zahamowała, ponieważ jednocześnie rosła liczba ludności wiejskiej i dokonywały się kolejne działy ziemi. W ich ocenie jedynym sposobem likwidacji problemu przeludnienia wsi było uprzemysłowienie, gdyż nawet całkowite zniesienie wielkiej własności ziemskiej nie zapewniłoby dostatecznej ilości gruntów dla potrzebujących mało- i średniorolnych chłopów²⁶.

Autorzy podręczników z zakresu rozszerzonego również rozpoczynają od ustawy o reformie rolnej z 1920 r., z tym że czynią to znacznie dokładniej, opisując okoliczności jej uchwalenia (zachęcenie chłopów do wstępowania do armii)²⁷ oraz przyczyny fiaska (zaskarżenie zasad reformy przez kręgi ziemiańskie, które powołały się na konstytucyjne gwarancje nienaruszalności własności prywatnej). Jeszcze dokładniej przedstawili założenia reformy z 1925 r. i zwrócili uwagę na zmianę zasad wypłaty odszkodowań dotychczasowym właścicielom (odszkodowania odpowiadające rynkowej wartości ziemi). W podręczniku WSiP sprawom reformy poświęcono odrębny podrozdział zatytułowany *Rolnictwo i problem reformy rolnej*²⁸. Omówiono w nim różnice w poziomie rolnictwa w II RP i ich genezę. Uczeń może zatem dowiedzieć się, a w zasadzie przypomnieć sobie z tematów dotyczących okresu zaborów, że rolnictwo w dawnym zaborze pruskim było nowoczesne, a obok folwarków funkcjonowały duże gospodarstwa rolne. W dawnych zaborach austriackim i rosyjskim gospo-

²⁵ J. Czuby, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (dalej: WSiP), Warszawa 2024, s. 313.

²⁶ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3, cz. 2: Od początku XX w. do 1939 r. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2024, s. 170.

²⁷ J. Chocińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, *Historia 3. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2024, s. 563. Informacja o tym, że chłopom, aby zachęcić ich do wstępowania do wojska, obiecano reformę rolną, została podana również w temacie poświęconym kształtowaniu się granic; ibidem, s. 535.

²⁸ Ibidem, s. 563–564.

darstwa były natomiast małe, nawet karłowate, niezdolne do prowadzenia wydajnej produkcji. W województwach wschodnich występował nadmiar rąk do pracy, dlatego właściciele majątków ziemskich czy większych gospodarstw chłopskich nie mieli motywacji do mechanizacji. Najważniejszym jednak problemem był głód ziemi. Po tym pogłębionym opisie sytuacji wsi w II RP uczniowie mogą przeczytać o napięciach społecznych na wsi i próbach parcelacji podejmowanych w latach 1918–1919 (jednak bez wskazania obszaru, na którym do tego dochodziło). Powtórzone zostają informacje o pierwszej, niezrealizowanej reformie z 1920 r. Pojawia się też wątek partii politycznych – uczniowie poznają skrajne stanowiska reprezentowane przez poszczególne ugrupowania: stronnictwa prawicowe wraz ze środowiskami ziemiańskimi starały się ograniczyć zakres reformy, a lewicowe (PSL „Wyzwolenie”) postulowały szybszą parcelację bez wypłaty odszkodowań dla dotychczasowych właścicieli²⁹. W kulisy rozgrywek politycznych toczących się wokół ustawy o reformie rolnej zostali też wprowadzeni użytkownicy podręcznika Nowej Ery, którzy dowiadują się, że jej główne zasady ustalono w 1923 r. na skutek kompromisu zawartego między reprezentującym interesy warstwy chłopskiej PSL „Piast” i prawicą (pakt lanckoroński)³⁰. Bogaty zestaw wiadomości otrzymują czytelnicy podręcznika GWO, w którym podrozdział traktujący o reformie rolnej został poprzedzony podrozdziałem zatytułowanym *Rzeczpospolita rolniczo-przemysłowa*³¹. We wszystkich podręcznikach wywód na temat reformy kończą uwagi dotyczące wyników, sformułowane w podobny sposób jak w podręcznikach z poziomu podstawowego. W jednym podręczniku dodano, że reforma okazała się korzystna dla bogatych i średnich chłopów, ale najbiedniejsi na niej nie skorzystali³². Co ciekawe, aspekt porównawczy został uwzględniony wyłącznie w opracowaniu Nowej Ery (zakres podsta-

²⁹ Ibidem, s. 563.

³⁰ T. Krzeziński, A. Niewęglowska, *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2024, s. 504.

³¹ A. Chwalba, Ł. Kępski, op. cit., s. 484.

³² J. Choińska-Mika, P. Szlanta, K. Zielińska, op. cit., s. 564.

wowy) – zauważono w nim, że w państwach bałtyckich też były przeprowadzane podobne reformy, ale ich tempo było szybsze³³.

Ogólnie jednak różnice w podawanej faktografii oraz doborze wiadomości są niewielkie, odmienne są natomiast sposoby umiejscowienia zagadnienia w strukturze tematu. W podręczniku WSiP reforma rolna jest omawiana łącznie z reformą walutową, jako jedna z reform rządu Władysława Grabskiego, podczas gdy w podręcznikach Nowej Ery i GWO zdecydowano o wyodrębnieniu treści dotyczących reformy rolnej w osobnym podpunkcie – „Reforma rolna”³⁴.

Większe różnice widać w sposobie omawiania sytuacji wsi i jej mieszkańców w okresie wielkiego kryzysu gospodarczego. Autorzy podręcznika GWO odnieśli się do tej kwestii dość szeroko, poinformowali bowiem również o strajkach chłopskich w latach 1936–1937. Wykorzystany został też tekst źródłowy ilustrujący położenie mieszkańców wsi w latach 30. XX w. Ponownie do realiów wsi nawiązano w podrozdziale na temat Centralnego Okręgu Przemysłowego³⁵. Z opracowań WSiP i Nowej Ery uczeń dowiaduje się o tym, że głębokość kryzysu była konsekwencją rolniczego charakteru polskiej gospodarki, czym było zjawisko tzw. nożyc cenowych i jakie miało skutki dla mieszkańców wsi, a także o wzajemnych powiązaniach między miastem a wsią.

Ważnym dopełnieniem narracji autorskiej są elementy obudowy dydaktycznej. W podręcznikach Nowej Ery w odniesieniu do badanego zagadnienia nie została ona uwzględniona. Natomiast w książkach WSiP z zakresu podstawowego są dwie ilustracje, które pomagają zobrazować zróżnicowaną sytuację mieszkańców wsi. Jedna z nich przedstawia wiejski dom w północnej Polsce, a druga chałupę chłopską na Polesiu. Ten zestaw ilustracji został opatrzony poleceniem dla ucznia: „Porównaj obydwa gospodarstwa. Które z nich było zamożniejsze i co o tym świadczy?”³⁶. Obudowa podręcznika Operonu ogranicza się do wykonanej w 1931 r. fotografii prezentującej rodzinę chłopską z podkrakowskich Bronowic³⁷.

³³ J. Kłaczko, A. Łaskiewicz, S. Roszak, op. cit., s. 312.

³⁴ T. Krzemiński, A. Niewęgłowska, op. cit., s. 503. Ustawa o reformie rolnej została uchwalona na wniosek rządu Władysława Grabskiego, ale już po jego upadku.

³⁵ A. Chwalba, Ł. Kępski, op. cit., s. 485–487.

³⁶ J. Czuby, P. Szlanta, A. Zawistowski, op. cit., s. 312.

³⁷ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia* 3, cz. 2, s. 170.

Najbogatsza obudowa dydaktyczna została zamieszczona w podręczniku GWO. Składa się na nią ilustracja ukazująca kobiety na jarmarku w miasteczku w południowej Polsce w latach 30. XX w. oraz tekst źródłowy opisujący życie na wsi w opinii rolnika z powiatu skierniewickiego z czasu wielkiego kryzysu. W tekście znajdującym się przy ilustracji dodane zostały informacje uzupełniające o powierzchni domów wiejskich i różnicach w wynagrodzeniu między miastem a wsią³⁸. Autorzy opracowania Operonu zdecydowali się natomiast na zilustrowanie sytuacji wsi w okresie kryzysu gospodarczego. W tym celu wykorzystany został wykres obrazujący zmiany cen artykułów przemysłowych i rolniczych oraz dwa fragmenty pamiętników chłopskich dotyczące położenia ludności wiejskiej. Na końcu umieszczono zadanie dla ucznia³⁹.

W podstawie programowej treści odnoszące się do kondycji wsi i jej mieszkańców w czasie drugiej wojny światowej zostały uwzględnione tylko w jednym zapisie w punkcie „Polska pod okupacją”⁴⁰. Autorzy omawiają je zatem łącznie z prowadzoną przez Niemców bezwzględna eksploatacją gospodarczą i wprowadzeniem reglamentacji żywności. Uczniowie dowiadują się o obciążeniu mieszkańców wsi kontyngentami oraz istnieniu czarnego rynku. Najwięcej wiadomości zawierają podręczniki Operonu, w których uczniowie czytają, że za unikanie dostaw obowiązkowych groziła nawet kara śmierci, a wielu chłopów uczestniczyło w szmuglowaniu żywności do miast⁴¹. Kwestii wyżywienia w czasie wojny została w tych podręcznikach poświęcona część infografiki *Życie codzienne w Generalnym Gubernatorstwie*. Wykorzystano fotografie przedstawiające osoby handlujące na targowisku oraz niemieckich żołnierzy kontrolujących chłopską furmankę w ramach akcji

³⁸ „W 1921 r. 59% wiejskich domów miało tylko jedną izbę, a w 1931 r. już 51%. Podczas gdy w mieście mieszkania jednoizbowe stanowiły 39%”; A. Chwalba, Ł. Kępski, op. cit., s. 484.

³⁹ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 3*, cz. 2, s. 183–184.

⁴⁰ Podstawa programowa, XLVIII. Polska pod okupacją. Punkt 1. Przedstawia realia życia codziennego w okupowanej Polsce.

⁴¹ Te same informacje w podręcznikach z obu zakresów; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 4*, cz. 1: *II wojna światowa. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2022, s. 54; eidem, *Historia 4*, cz. 1: *II wojna światowa. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2022 s. 68.

przeciwko nielegalnemu ubojowi zwierząt⁴². W jednym z opracowań z zakresu rozszerzonego dodano informację, że Niemcy dokonali inwentaryzacji zwierząt gospodarskich, aby zapobiec nielegalnemu ubojowi i produkcji żywności. Chłopom, którzy nie wywiązywali się z obowiązkowych dostaw lub u których znaleziono nielegalną trzodę, groziły surowe represje, m.in. kara śmierci lub wywiezienie do obozu⁴³. Poza tekstami autorskimi wartość informacyjną mają elementy obudowy dydaktycznej, jednak w związku z sytuacją wsi jest ich niewiele i tylko fragmentarycznie odnoszą się do warunków, w jakich żyli wówczas mieszkańcy wsi. Na przykład w podręczniku WSiP (zakres rozszerzony)⁴⁴ została zamieszczona reprodukcja plakatu zachęcającego Polaków do wyjazdu na roboty rolne do Niemiec. Jest on wprawdzie adresowany do ludności wiejskiej, ale w omawianym podręczniku służy jako materiał dydaktyczny ilustrujący działanie propagandy niemieckiej⁴⁵. Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na fakt, że w podręcznikach opisywana jest głównie wieś pod okupacją niemiecką. Jeśli idzie o ziemie polskie pod okupacją sowiecką (1939–1941), autorzy ograniczają się do podania informacji o kolektywizacji rolnictwa.

Problem eksploatacji ekonomicznej wsi podczas okupacji łączy się z zagadnieniem oporu zbrojnego. Sprawa pomocy udzielanej przez mieszkańców wsi partyzantom została odnotowana jedynie w podręczniku Nowej Ery (zakres podstawowy)⁴⁶. Więcej uczniowie dowiadują się o Batalionach Chłopskich. Wiadomości te znajdują się w tematach poświęconych Polskiemu Państwu Podziemnemu i odnoszą się głównie do kwestii politycznych. Na przykład w podręczniku GWO są to informacje o trwającym od

⁴² Eidem, *Historia 4*, cz. 1: *II wojna światowa. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, s. 62. Ta sama infografika w podręczniku z zakresu rozszerzonego; eidem, *Historia 4*, cz. 1: *II wojna światowa. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, s. 78.

⁴³ J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4. Podręcznik liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, WSiP, Warszawa 2022, s. 97–98.

⁴⁴ Ibidem, s. 96.

⁴⁵ Na takie wykorzystanie ilustracji wskazuje zresztą towarzyszące jej zadanie dla ucznia: „Opisz scenę przedstawioną na ilustracji. Jakich środków wyrazu użył autor plakatu, aby przekonać Polaków do wyjazdu do Niemiec?”; ibidem.

⁴⁶ J. Kłaczek, S. Roszak, *Poznać przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2024, s. 98.

okresu międzywojennego konflikcie politycznym ugrupowań chłopskich z sanacją, czego konsekwencją była początkowa nieufność między BCh i AK⁴⁷. Szerzej o strukturach wojskowych utworzonych przez ludowców, ale też o celach politycznych można przeczytać w opracowaniu WSiP (zakres rozszerzony)⁴⁸. Jest tam również wzmianka o tym, że BCh walczyły z Niemcami, m.in. w obronie ludności Zamojszczyzny. Natomiast w podręczniku Nowej Ery BCh pojawiają się w tekście autorskim w kontekście podporządkowania dowództwu AK⁴⁹. Dalej jest mowa o zaangażowaniu oddziałów partyzanckich w obronę pacyfikowanej Zamojszczyzny, ale bez wymienienia nazw działających tam formacji zbrojnych⁵⁰. W podręcznikach z zakresu podstawowego wiadomości o BCh są bardziej ograniczone (odnotowano jedynie fakt powstania tej formacji).

Punkt wyjścia do tematów poświęconych powojennej historii Polski stanowią straty ludnościowe, terytorialne i materialne poniesione w wyniku wojny i okupacji. W opracowaniach z zakresu podstawowego informacje na ten temat zostały bardzo mocno uogólnione i odniesione do całej gospodarki. Jedynie w opracowaniu Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, zawierającym informacje z obu zakresów, autorzy przedstawili bardziej szczegółowe wiadomości. Uczniowie mogą zatem przeczytać, że na wsi przestało istnieć 500 000 zagród wiejskich, a pogłowie koni (potrzebnych do prac polowych) zmniejszyło się o połowę. Spadło też pogłowie bydła i trzody chlewnej, co wraz z deficytem maszyn rolniczych i nawozów sztucznych doprowadziło do problemów z zaopatrzeniem społeczeństwa w żywność⁵¹. W opracowaniu Nowej Ery pojawia się wzmianka o tym, że zabudowa wiejska najbardziej ucierpiała na dawnych ziemiach Polski. Dalej uczeń dowiaduje się również o wielowymiarowych zniszczeniach w rol-

⁴⁷ A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, *Historia 4. Ślady czasu. II wojna światowa i współczesność. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, GWO, Gdańsk 2023, s. 124.

⁴⁸ J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4. Podręcznik liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, s. 137.

⁴⁹ R. Śniegocki, A. Zielińska, *Zrozumieć przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2024, s. 141–142.

⁵⁰ Ibidem, s. 146

⁵¹ A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 233.

nictwie, np. o zaminowaniu niektórych użytków rolnych podczas działań wojennych, zatopieniu części żyznych ziem na Żuławach czy rozgrabieniu wielu gospodarstw, zwłaszcza na Ziemiach Odzyskanych⁵². W pozostałych opracowaniach z zakresu rozszerzonego informacje dotyczące spowodowanych wojną strat na wsi są jednak bardzo skromne.

Pierwsze lata powojenne to nie tylko odbudowa zniszczeń i masowe ruchy migracyjne, to przede wszystkim rewolucyjne zmiany związane z próbą przebudowy wsi podjętą przez komunistów. Jedną z pierwszych zmian była reforma rolna⁵³. Konieczność jej przeprowadzenia była oczywista dla wszystkich ugrupowań politycznych, zarówno na emigracji, jak i w kraju, jednak to komuniści zrealizowali ją na własnych zasadach⁵⁴. W podręcznikach z zakresu podstawowego informacje dotyczące okoliczności ogłoszenia dekretu o reformie rolnej oraz zasady jej przeprowadzenia zostały przedstawione w dość podobny sposób, choć w różnych tematach⁵⁵. Autorzy wyjaśniają, na czym polegała reforma, jakie obowiązywały limity parcelowanych majątków oraz zasady wywłaszczania dotychczasowych właścicieli. W jednym z opracowań dość szczegółowo zostały podane normy obowiązujące przy parcelacji (bezrolnym, mało- i średniorolnym chłopom przekazywano po 2–3 ha, a na ziemiach poniemieckich 7 ha)⁵⁶.

Ten podstawowy zręb wiadomości został uszczegółowiony w podręcznikach z zakresu rozszerzonego. Uczniowie dowiadują się, że oprócz majątków ziemiańskich parcelacji – bez względu na wielkość – podlegały gospodarstwa niemieckie i należące do kolaborantów. Rozbudowana jest również informacja o zasadach rozdzielania ziemi chłopom (była nadawana za minimalną opłatę i stawała się własnością chłopą, co miało wzmocnić

⁵² Na tej stronie znajduje się wykres obrazujący skalę zniszczeń wojennych, ale bez rolnictwa (majątek trwały, fabryki, tory kolejowe, mosty); R. Śniegocki, A. Zielińska, op. cit., s. 305.

⁵³ Jednak bez nawiązania do niedokończonej reformy rolnej z okresu międzywojennego.

⁵⁴ J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, WSiP, Warszawa 2022, s. 247.

⁵⁵ Autorzy podręcznika WSiP informacje dotyczące reformy zamieścili w temacie „Tworzenie podstaw komunistycznej władzy”, natomiast w opracowaniu Nowej Ery w temacie „Powojenna odbudowa”.

⁵⁶ J. Kłaczek, S. Roszak, op. cit., s. 185.

jego poczucie własności – w opracowaniu Nowej Ery uzupełnieniem tekstu autorskiego dotyczącego tej kwestii jest fotografia przedstawiająca wręczanie zaświadczeń o prawie własności ziemi). Kolejne informacje odnoszą się do wyników reformy, czyli powstania dużej liczby niewielkich gospodarstw o powierzchni nie większej niż 5 ha. Autorzy podręcznika Nowej Ery podają, że łącznie na 5 600 000 ha utworzono 814 000 gospodarstw chłopskich⁵⁷. W opracowaniu WSiP pojawiają się natomiast inne dane, z których wynika, że ogółem na ziemiach dawnej Polski wywłaszczono 3 100 000 ha, z czego rozparcelowano 1 200 000 ha, a na Ziemiach Odzyskanych rozdzielono dalsze 5 000 000 ha. Autorzy wyjaśniają, że w niektórych wypadkach parcelowane grunty przejmowało państwo, stąd różnica między wielkością wywłaszczeń i parcelacji⁵⁸. W książce GWO została z kolei podana informacja, że „państwo przejęło bez odszkodowania blisko 10 tys. majątków prywatnych liczących ponad 50 ha (na Ziemiach Zachodnich i Północnych przejściu podlegały majątki o powierzchni powyżej 100 ha)”⁵⁹. Ta druga część informacji nie jest prawdziwa, ponieważ limit 100 ha obowiązywał na obszarze przedwojennych województw zachodnich, a nie na Ziemiach Odzyskanych⁶⁰. Na odmienną sytuację prawną na ziemiach zachodnich i obszarze byłego Wolnego Miasta Gdańska zwracają uwagę jedynie autorzy podręcznika Nowej Ery (zakres rozszerzony), którzy stwierdzają, że wprowadzanie reformy rozpoczęto tam dopiero 6 września 1946 r.⁶¹ W podręczniku z zakresu podstawowego odnotowano natomiast, że na terenach polniemieckich chłopi otrzymywali większe nadziały, wynoszące 7 ha, co może sugerować, że parcelacje były tam przeprowadzane na podstawie dekretu o reformie rolnej z 6 września 1944 r.⁶²

⁵⁷ R. Śniegocki, A. Zielińska, op. cit., s. 307.

⁵⁸ J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4...*, s. 248. Nie podano jednak, że przejęte przez państwo grunty posłużyły do utworzenia Państwowych Gospodarstw Rolnych, jak to uczyniono w podręczniku A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 247.

⁵⁹ A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit.

⁶⁰ Dekret z dnia 6 września 1946 r. o ustroju rolnym i osadnictwie na obszarze Ziemi Odzyskanych i byłego Wolnego Miasta Gdańska, Dz.U. z 1946 r., nr 49, poz. 279.

⁶¹ R. Śniegocki, A. Zielińska, op. cit., s. 307.

⁶² W rzeczywistości na ziemiach zachodnich i północnych nadziały wynosiły 7–15 ha.

Autorzy wszystkich opracowań przedstawili również ocenę celów reformy rolnej, choć w różny sposób rozłożyli akcenty. Czytelnicy dowiadują się zatem, że oficjalnie miała ona zlikwidować nierówności materialne na wsi i pozwolić najbiedniejszym rodzinom chłopskim na samodzielne prowadzenie gospodarstwa, ale faktycznie była wymierzona w ziemian, których pozbawiała podstaw utrzymania. Władzom chodziło też o uzyskanie poparcia części ludności wiejskiej. Autorzy podręcznika WSiP zwracają ponadto uwagę na ekonomiczne skutki reformy, pisząc o tym, że likwidacja dużych gospodarstw rolnych produkujących żywność przede wszystkim na sprzedaż wpłynęła negatywnie na poziom zaopatrzenia w sklepach (małe gospodarstwa poparcelacyjne produkowały głównie na potrzeby ich właścicieli)⁶³. Natomiast autorzy podręcznika Nowej Ery koncentrują się na utrwaleniu rozdrobnienia wsi oraz stratach kulturowych – zniszczeniu dworów i ich wyposażenia oraz parków i budynków gospodarczych. Jedynie w tym opracowaniu zostały podane dokładne dane o skali reformy, która w latach 1944–1948 objęła 387 000 rodzin chłopskich⁶⁴. Autorzy GWO przekazują natomiast informację, że w wyniku realizacji dekretu o reformie rolnej państwo przejęło 10 000 majątków⁶⁵. W podręczniku Operonu wzmiankę o tym, że rozdawnictwo ziemi na wsi nie zapewniło nowej władzy oczekiwanego poparcia, wyjaśniono natomiast narzuceniem chłopom dostaw obowiązkowych⁶⁶.

Najbardziej dramatyczne wydarzenia w powojennej historii polskiej wsi są związane z próbą kolektywizacji rolnictwa. Początkowo komuniści zaprzeczali planom uspołdzielczenia wsi, w czym miało ich uwiarygodnić rozdawanie chłopom ziemi w ramach reformy rolnej. Kolektywizacja była jednym z najważniejszych celów politycznych w okresie stalinowskim. Pod

⁶³ P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Warszawa 2022, s. 165.

⁶⁴ J. Kłaczek, S. Roszak, op. cit., s. 185.

⁶⁵ A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 247.

⁶⁶ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 4, cz. 2: Po II wojnie światowej. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2022, s. 128. Te same informacje zostały powtórzone w podręczniku z zakresu rozszerzonego; eidem, *Historia 4, cz. 2: Po II wojnie światowej. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, Operon, Gdynia 2022, s. 206.

względem merytorycznym zespół wiadomości, jaki na temat kolektywizacji otrzymują uczniowie realizujący kurs podstawowy historii, jest bardzo podobny i dość ograniczony. Dowiadują się oni, że komuniści zmuszali chłopów do wstępowania do tzw. spółdzielni produkcyjnych wzorowanych na sowieckich kołchozach. Wrogów kolektywizacji nazywano kułakami i zwalczano ich różnymi metodami (prześladowano, atakowano za pośrednictwem propagandy, zastraszano). Mimo brutalnych działań władz udało się skolektywizować tylko 10% ziemi uprawnej.

W podręczniku WSiP (zakres rozszerzony) kolektywizacji poświęcono dość obszerny fragment tekstu autorskiego. Ułatwieniem dla uczniów jest zamieszczona w ramce definicja pojęcia. Autorzy przedstawili politykę państwa wobec rolników na przełomie lat 40. i 50. XX w. (dostawy obowiązkowe, polityka podatkowa, działalność aktywistów oraz agitacja polityczna). Wyjaśnili, że początkowo komuniści potrzebowali poparcia wsi, dlatego realizowali reformę rolną, ale gdy umocnili władzę, przystąpili do wdrażania wzorców sowieckich, czyli kolektywizacji rolnictwa. W porównaniu z informacjami zawartymi w podręczniku z zakresu podstawowego szerzej została omówiona walka z kułakami oraz rodzaje represji stosowanych wobec chłopów⁶⁷.

Również w podręczniku GWO kolektywizacja została ujęta w temacie poświęconym czasom stalinowskim. Struktura informacji jest podobna do opisanej wyżej. Dodatkowo autorzy zwracają uwagę na fakt, że mieszkańcy wsi ponieśli największy ciężar industrializacji – państwo wyzyskiwało ekonomicznie chłopów, aby skłonić ich do wstępowania do spółdzielni produkcyjnych. Podkreślają, że chłopci z dużą wrogością odnosili się do tworzenia spółdzielni, dlatego byli represjonowani (np. konfiskowano dobytek protestujących chłopów, kierowano ich do obozów pracy)⁶⁸. Jest to jedyne opracowanie, w którym zasygnalizowano postawy i reakcje mieszkańców wsi.

W podręczniku Nowej Ery kolektywizacja została omówiona razem z nacjonalizacją bezpośrednio po treściach dotyczących reformy rolnej. O ile reforma rolna i nacjonalizacja to procesy odbywające się w tym samym cza-

⁶⁷ J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, s. 275.

⁶⁸ A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 272–273.

sie i mające to samo źródło programowe (realizacja programu zawartego w Manifeście PKWN), o tyle kolektywizację należy ściśle wiązać z okresem stalinowskim i próbami implementacji w Polsce modelu sowieckiego. Zestaw wiadomości na temat kolektywizacji jest szczupły. Wyjaśniono, że była to próba upaństwowienia gospodarki chłopskiej, i połączono tworzenie spółdzielni produkcyjnych z utworzeniem Państwowych Gospodarstw Rolnych (tym drugim poświęcono znacznie więcej miejsca). Uczniowie dowiadują się, że w wyniku nacisków administracyjnych i propagandy doprowadzono do powstania ponad 8000 spółdzielni produkcyjnych. Autorska ocena obu przedsięwzięć (kolektywizacji i powołania PGR) koncentruje się na wskazaniu, że w polskich warunkach nie powiodły się plany komunistów związane z przejściem kontroli nad rolnictwem. Zarówno spółdzielnie, jak i PGR okazały się też nieefektywne, chociaż do 1956 r. państwo starało się upaństwowić cały ten sektor⁶⁹. Takie ujęcie pomija fakt, że PGR, w przeciwieństwie do spółdzielni, istniały do początku lat 90. Podobne ujęcie prezentują również autorzy opracowania Operonu⁷⁰.

W podręcznikach z zakresu rozszerzonego przekaz na temat kolektywizacji został przedstawiony szerzej, ale w tej samej lokalizacji i w podobnym układzie treści. Autorzy wyjaśniają, że celem kolektywizacji było przejęcie kontroli nad rolnictwem przez państwo, uspołecznienie wsi i przekształcenie tradycyjnej warstwy chłopskiej w nową wiejską klasę robotniczą. Opisują też metody, jakimi władze zmuszały chłopów do wstępowania do spółdzielni produkcyjnych, a następnie obowiązujące w nich zasady gospodarowania. W tym samym akapicie znajdują się również informacje dotyczące powstania PGR. Podsumowując, autorzy dopowiadają, że kolektywizacja osiągnęła największe sukcesy na Ziemiach Odzyskanych, gdzie ludność nie była przywiązana do ziemi, którą otrzymała zaledwie kilka lat wcześniej. Informują też, że do końca 1955 r. kolektywizacja objęła tylko nieco ponad 9% całej ziemi uprawnej⁷¹.

⁶⁹ J. Kłaczek, S. Roszak, op. cit., s. 185–186.

⁷⁰ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 4*, cz. 2: *Po II wojnie światowej. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, s. 140.

⁷¹ Eidem, *Historia 4*, cz. 2: *Po II wojnie światowej. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, s. 206; A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 273.

Autorzy podręczników mają problem z lokalizacją treści dotyczących PGR. Dążenie do tworzenia jak najbardziej syntetycznej narracji sprawia, że pojawiają się zbyt radykalne uproszczenia. Przekaz staje się nadmiernie faktograficzny i ograniczony chronologicznie. W odniesieniu do PGR widać też różnice w sposobie prezentacji treści między opracowaniami. W podręczniku WSiP (zakres rozszerzony) wiadomości dotyczące PGR zostały doprecyzowane informacjami o ich rozmieszczeniu terytorialnym, ale też związanymi z pełnionymi przez nie funkcjami propagandowymi (miały wykazywać wyższość gospodarki państwowej nad prywatną) oraz społecznymi („organizowały całe życie lokalnych społeczności, budowały bloki mieszkalne, zajmowały się dowozem dzieci do szkół, dbały o wypoczynek i życie kulturalne załóg”)⁷². Tymczasem w podręczniku GWO informacje o PGR znalazły się poza tekstem głównym. Fotografii przedstawiającej żniwa w PGR Lipowo w województwie olsztyńskim w 1950 r. towarzyszy tekst wyjaśniający. Mówi on o rozmieszczeniu PGR, ale również o tym, że

[w] pierwszej połowie lat 50. do pracy w PGR w ramach resocjalizacji kierowano osoby z marginesu społecznego, prostytutki, chuliganów czy włóczęgów. Wpłynęło to na wykształcenie się specyficznego typu społeczności. Nie była ona przywiązana ani do miejsca pracy, ani do miejsca zamieszkania. Wytworzyła własną kulturę, sposób bycia i obyczajowość⁷³.

Autorzy reprezentują zatem zupełnie różną ocenę omawianego zjawiska.

Obudowa dydaktyczna tematów powojennych jest bardziej zróżnicowana. Wykorzystano materiały propagandowe z epoki, takie jak fotografie dokumentujące wręczanie chłopom zaświadczeń o prawie własności ziemi⁷⁴ czy plakat zachęcający do wydajniejszej pracy w PGR⁷⁵ albo plakat propagandowy z czasów reformy rolnej⁷⁶. Część materiałów (reprodukcja plakatu z traktorzystką i plakatu wzywającego do udziału w akcji zwal-

⁷² J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4...*, s. 275.

⁷³ A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 247.

⁷⁴ J. Kłaczek, S. Roszak, op. cit., s. 185.

⁷⁵ R. Śniegocki, A. Zielińska, op. cit., s. 308.

⁷⁶ J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4...*, s. 247.

czania stonki ziemniaczanej) posłużyła do zilustrowania mechanizmów działania propagandy. Ważnym uzupełnieniem fotografii i reprodukcji plakatów są zamieszczone w podręcznikach opisy wyjaśniające oraz pytania. Niektóre z nich jednak zostały sformułowane bez głębszego związku z materiałem ilustracyjnym. Podobny zarzut można wysunąć wobec pytań do zamieszczonego na tej samej stronie tekstu źródłowego⁷⁷. Brakuje natomiast ciekawych uzupełnień tekstu głównego, takich jak ujęta w ramkę informacja na temat elektryfikacji (podręcznik WSiP)⁷⁸.

Po raz ostatni tematyka wsi pojawia się w podręcznikach w ramach zagadnień dotyczących Sierpnia 1980 oraz transformacji ustrojowej w Polsce. W podręcznikach z zakresu rozszerzonego została odnotowana informacja o powstaniu „Solidarności” Rolników Indywidualnych w 1980 r.⁷⁹ W obu podręcznikach WSiP zauważono problem bezrobocia na terenach popegeerowskich jako społecznego kosztu reform gospodarczych⁸⁰. Podobnie jest w podręcznikach Nowej Ery, w których dodatkowo odnotowano koszty poniesione przez rolników indywidualnych. Tekst w podręczniku z zakresu rozszerzonego został zilustrowany fotografią upadłego PGR⁸¹. Ten sam podręcznik poruszył również kwestię protestów na wsi organizowanych przez „Samoobronę”⁸². Natomiast w podręczniku Operonu w tekście towarzyszącym fotografiom autorzy dość szeroko tłumaczą, że likwidacja PGR w latach 90. była elementem prywatyzacji. Skutkiem było jednak bezrobocie, które stało się jednym z symboli kosztów społecznych reform wolnorynkowych. Informacja została zilustrowana dwoma fotografiami niszczących zabudowań dawnego PGR w okolicach Łodzi (nie ma natomiast wyjaśnienia, że największą skalę bezrobocie popegeerowskie osiągnęło na ziemiach zachodnich i północnych)⁸³.

⁷⁷ A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 246.

⁷⁸ P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4...*, s. 180.

⁷⁹ Na przykład A. Dudek, Ł. Kępski, J. Polit, op. cit., s. 307.

⁸⁰ Ibidem, s. 321; J. Choińska-Mika, P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4...*, s. 568.

⁸¹ Z błędną informacją, że PGR zlikwidowano pod koniec lat 80. XX w.; R. Śniegocki, A. Zielińska, op. cit., s. 486.

⁸² Ibidem, s. 484

⁸³ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 4*, cz. 2: *Po II wojnie światowej. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony*, s. 344.

Przedstawiona analiza pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Badane podręczniki dostarczają uczniom wielu wiadomości o sytuacji wsi i jej mieszkańców w XX w., są jednak niewystarczające do zrozumienia całości zmian społecznych i gospodarczych, jakie dokonały się na wsi w tym czasie. Omawiane są, mniej lub bardziej szczegółowo, tylko najważniejsze zjawiska i wydarzenia, jednak jest to obraz fragmentaryczny, w którym brakuje ciągłości. Czytelnicy np. nie dowiadują się niczego o zamianach zachodzących na wsi między połową lat 50. a początkiem lat 90. XX w. Dzieje wsi są oczywiście jedynie elementem szerszej narracji szkolnej, która ma na celu umożliwienie młodym ludziom zrozumienie najważniejszych zjawisk historycznych. Podlegają skrótom i uogólnieniom, co sprawia, że uczniowie, również kształcący się w zakresie rozszerzonym, nie mają jednak możliwości przyjrzenia się procesom historycznym w dłuższej perspektywie czasowej (np. każda reforma rolna omówiona oddzielnie niewiele mówi o przekształcaniach struktury agrarnej i społecznej wsi). W narracji brakuje też porównań (np. bez wiedzy, czy i w jaki sposób omawiane zjawiska zachodziły w innych państwach, trudno uczniom zrozumieć znaczenie oporu, jaki chłopci stawili próbie kolektywizacji)⁸⁴.

W tym kontekście warto zauważyć, że od uczniów, którzy zdają maturę z historii, oczekuje się umiejętności dostrzegania procesów historycznych w dłuższych okresach. Nie ma tu miejsca na analizę całych arkuszy maturalnych, ale można przyrzeć się tematowi wypracowań, czyli tych zadań, które w najszerszym stopniu sprawdzają wiedzę i umiejętności uczniów. W ostatnich latach tematy z zakresu historii społeczno-gospodarczej pojawiają się stosunkowo często, w tym również tematy dotyczące wsi. Przykładem może być zadanie z 2023 r. – „Przedstaw i oceń zmiany w rolnictwie od II RP do upadku PRL”. Jeśli porównać treść podręczników z zakresu rozszerzonego, to okazuje się, że jest to temat nierealny do opisanego, ponieważ maturzyści nie znajdują w nich wielu niezbędnych treści. Podobne zastrzeżenia można mieć do wcześniejszych tematów⁸⁵. Rozbieżności te stanowią dowód na brak

⁸⁴ Informacja, że Polska była jedynym krajem bloku wschodniego, w którym kolektywizacja zakończyła się porażką; P. Szlanta, A. Zawistowski, *Historia 4...*, s. 181.

⁸⁵ 2015 r. – „Scharakteryzuj gospodarkę i społeczeństwo w Polsce w latach 1971–1980”; 2017 r. – „Przedstaw bilans gospodarki II RP, charakteryzując sukcesy i porażki

korelacji między praktycznym wymiarem matury z historii a treściami podręczników. Henryk Palkij pisze, że egzamin maturalny może stanowić narzędzie wymuszania na nauczycielach zmian w nauczaniu historii⁸⁶. Należy jednak pamiętać, że dzieje się to kosztem uczniów.

Teoretycznie zestawy wiadomości na temat poszczególnych zagadnień można poszerzać, ale nie o to chodzi. Problemem nie jest ilość, ale sposób przedstawiania treści. Zwłaszcza w podręcznikach z zakresu podstawowego dominuje suchy, hasłowy i referujący styl, w którym brakuje miejsca na przykłady ilustrujące dane zjawisko czy ukazanie go z różnych stron. W rezultacie uczeń otrzymuje tekst, na podstawie którego niełatwo mu zrozumieć dany fragment przeszłości. Na przykład informacja o represjach wobec chłopów w czasie kolektywizacji bez podania, jakie to były represje, nie daje wyobrażenia o skali nacisków. W opisach podręcznikowych brakuje też drugiej strony, czyli chłopów. Wiadomo, że stawili oni opór presji władz, choć rzadko przybierał on tak spektakularne formy, jak np. bunt we wsi Okół. Takie przykłady są jednak przydatne, ponieważ w ciekawy sposób łączą ze sobą wątki tradycyjnie martyrologiczne, historii kobiet, historii społecznej⁸⁷. Podobnie w przypadku reformy rolnej: jaki stosunek do niej mieli chłopcy? czy były jakieś różnice regionalne? czy starczyło ziemi dla wszystkich? To tylko przykładowe pytania, na które uczeń nie znajdzie odpowiedzi w analizowanych podręcznikach.

Zamiast kolejnej dyskusji nad dodaniem treści kształcenia warto natomiast zastanowić się, czy młodzi ludzie muszą wychodzić ze szkoły z wie-

polskiej polityki ekonomicznej w latach 1918–1939”; 2020 r. – „Scharakteryzuj najważniejsze problemy społeczne II RP i oceń próby ich rozwiązania (praca z wykorzystaniem źródeł)”; 2023 r. – „Przedstaw i oceń zmiany w rolnictwie od II RP do upadku PRL (praca z wykorzystaniem źródeł, m.in. zdjęcie broszury propagandowej z 1946 r., dane statystyczne dotyczące struktury gospodarstw chłopskich wg wielkości w latach 1921, 1931 i 1938 oraz w latach 1950–1996)”; <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2015/arkusze/> (dostęp: 10.01.2025).

⁸⁶ Wprowadzenie do arkusza maturalnych zadań z historii najnowszej wymusiło na nauczycielach przesunięcie cezur, na której wcześniej kończyli kurs historii; H. Palkij, *Od podręczników do praktyki szkolnej – wpływ standardów wymagań z historii i wiedzy o społeczeństwie na kształtowanie przedmiotu*, s. 260, https://www.ptde.org/pluginfile.php/1262/mod_page/content/16/259.pdf (dostęp: 10.01.2025).

⁸⁷ D. Jarosz, G. Miernik, op. cit.

dążą o limitach parcelacyjnych ustalonych w poszczególnych reformach, czy cenniejsze będzie zrozumienie przez nich zmian, jakie zaszły na wsi na w określonym czasie. Ujęcia przekrojowe, porównawcze nie muszą stanowić litego tekstu odautorskiego, ale mogą zostać przedstawione przez trafnie dobrany zestaw tekstów źródłowych, ilustracje, mapy i diagramy. Choć w każdym z omawianych podręczników zostały użyte różne elementy obudowy dydaktycznej, to jednak w konkretnych podręcznikach nie było ich wiele i nie zawsze został wykorzystany potencjał tkwiący w ilustracjach, wykresach, tekstach źródłowych czy infografikach. Dobrze pomyślana obudowa dydaktyczna dostarcza wiedzy i pomaga ją strukturyzować oraz wspomaga proces kształcenia umiejętności, np. informacja dotycząca powierzchni rozparcelowanych majątków ziemskich będzie dla ucznia znacznie czytelniejsza na wykresie niż w opisie słownym, a zestawienie tabelaryczne pozwoliłoby pokazać historię reform rolnych na ziemiach polskich jako proces rozpoczynający się od pierwszej połowy XIX w. Praca z tekstem źródłowym może natomiast stanowić małe studium przypadku. Rozwiązania te wymagają jednak przeniesienia akcentu ze zdobywania wiadomości na ćwiczenie umiejętności i dalszej modernizacji podręczników historii.

Warunkiem sukcesu szkolnej edukacji historycznej jest jednak redukcja podstawy programowej stanowiącej punkt wyjścia dla autorów podręczników i nauczycieli. Powinna ona zawierać ograniczony wykaz treści obligatoryjnych w kształceniu historycznym na danym etapie. Takie próby były już podejmowane w historii polskich reform edukacyjnych, jednak bez powodzenia⁸⁸. Obecnie na potrzebę okrojenia faktografii oraz stworzenia przestrzeni dla swobody twórczej nauczycieli zwraca uwagę wielu dydaktyków⁸⁹. Odejście od sztywnego i szczegółowego regulowania wszystkich treści kształcenia historycznego oznacza także zrobienie przestrzeni dla twórczej

⁸⁸ D. Konieczka-Śliwińska, M. Machałek, *Środowisko dydaktyczno-historyczne wobec zmian strukturalnych i programowych po 1989 r.*, w: *Człowiek, twórca historii*, t. 8: *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. C. Kukło, W. Walczak, Białystok 2024, s. 145 i nast.

⁸⁹ Ostatnio M. Białokur, *Nauczyciel jako „twórca historii” między podstawą programową a refleksją historyczną. Współczesne wyzwania i perspektywy szkolnej edukacji historycznej*, w: *ibidem*, s. 280.

aktywności nauczyciela⁹⁰. Ewentualne obawy o sposób zagospodarowania tej wolności łatwo rozwiązać, dając mu wsparcie w postaci szkoleń i materiałów pomocniczych, co przy współczesnych możliwościach cyfrowych nie powinno stanowić problemu dla wydawnictw podręcznikowych. Można też pójść dalej i postawić pytanie o to, czy wszyscy uczniowie muszą wychodzić z edukacji szkolnej z takim samym obrazem wsi. Skoro z badań naukowych wyłaniają się duże różnice regionalne, to może w edukacji szkolnej powinno być miejsce nie na jeden, ale na różne obrazy wsi? Pytanie takie można sformułować również w odniesieniu do innych zagadnień.

Na koniec warto zauważyć, że zdecydowana większość narracji podręcznikowych jest konstruowana z perspektywy mieszkańca miasta i jego sytuacji (np. bardzo ciekawa infografika *Życie codzienne w okupowanym mieście* mogłaby mieć część drugą dotyczącą życia codziennego mieszkańców wsi w czasie okupacji)⁹¹. Większość współczesnych mieszkańców miast ma korzenie wiejskie, a część uczniów mieszka na wsi. W mojej ocenie szkolna edukacja historyczna powinna pomóc im w zrozumieniu przemian społecznych i gospodarczych na wsi, zwłaszcza tych, które zachodziły w ostatnich 10-leciach, czyli w okresie życia ich dziadków i rodziców. Jest to jedna z wielu zgłaszanych w ostatnim czasie propozycji zmian w myśleniu o szkolnej edukacji historycznej. Mam nadzieję, że stanie się przyczynkiem do dyskusji.

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ R. Śniegocki, A. Zielińska, op. cit., s. 126–127.