

Indeks 363146
Nakład 306 egz.



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIII: 2018

NUMER 4 (250)

niepodległa

POLSKA
STULECIE ODZYSKANIA
NIEPODLEGŁOŚCI



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIEDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Ruhr-Universität Bochum, Niemcy)

Vitaliy Bezrogov (Russian Academy of Education, Moskwa, Rosja)

Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)

Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)

Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy)

Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Włochy)

Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski)

Jiří Hnilica (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski)

Małgorzata Karowowska-Struczyk (Uniwersytet Warszawski)

Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)

Krzysztof Kosela (Uniwersytet Warszawski)

Anna Kowalewska (Uniwersytet Warszawski)

Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)

Stefan Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)

Josef Malach (Ostravská univerzita, Republika Czeska)

Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)

Krystyna Pankowska (Uniwersytet Warszawski)

Jiří Prokop (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska)

Małgorzata Przanowska (Uniwersytet Warszawski)

Zoltán András Szabó (Eötvös Loránd Tudományegyetem / Uniwersytet Budapeszteński
im. Loránda Eötvösa, Węgry)

Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Mara R. Wade (University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, USA)

Dietmar Waterkamp (Technische Universität Dresden, Niemcy)

Małgorzata Żyto (Uniwersytet Warszawski)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIII: 2018

NUMER 4 (250)

Edukacyjne narracje o polskim patriotyzmie
– w stulecie odzyskania Niepodległości

Zeszyt tematyczny pod redakcją naukową
Adama Fijałkowskiego i Piotra Zańko

niepodległa

POLSKA
STULECIE ODZYSKANIA
NIEPODLEGŁOŚCI



Warszawa 2018

**Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), Jan Rutkowski,
Magdalena Rzepka (sekretarz redakcji), Anna Wilkomirska, Piotr Zańko**

**Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej),
Janusz Gęsicki (socjologia oświaty), Stefan Kwiatkowski (pedagogika pracy),
Małgorzata Przanowska (filozofia edukacji, pedagogika ogólna),
Mirosław S. Szymański (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna),
Małgorzata Karwowska-Struczyk (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)**

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2018

Pismo dofinansowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Projekt realizowany w ramach obchodów stulecia odzyskania niepodległości
oraz odbudowy polskiej państwowości

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

DWA SZKICE O POLSKIM PATRIOTYZMIE	
Adam Fijałkowski – Polski patriotyzm i pedagogia Grunwaldu	9
Piotr Zańko – Wielki sztandar narodowy	20
ARTYKUŁY	
Anna Wilkomirska – Patriotyzm w czasach wolności – w stronę konstytucyjności, obywatelskości i etyczności	31
Katarzyna Dormus – Rozwój koedukacyjnego średniego szkolnictwa ogólnokształcącego w okresie II Rzeczypospolitej	44
Katarzyna Buczek – „Nie łzawo wspomnienia dawnych bojów, ale realna nauka z przeszłości”. O świętowaniu rocznicy niepodległości w szkołach II Rzeczypospolitej refleksji kilka	56
Ryszard Ślęczka – Wychowanie młodzieży w krakowskich szkołach zawodowych w duchu patriotycznym i obywatelskim (1918–1939)	72
Jacek Kulbaka – Szkolnictwo i kształcenie specjalne w Polsce. W perspektywie setnej rocznicy odzyskania niepodległości	86
Magdalena Rzepka – Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej na podstawie analizy treści „Przeglądu Pedagogicznego” (1918–1939)	102
Michał Rauszer – Edukacja dla narodu. Chłopi a procesy narodowościowe	124
Aneta Bołdyrew – Warunki i strategię działalności naukowej polskich akademikzek na niwie pedagogiki i psychologii w latach 1918–1939	140
Andrzej Kołakowski – „Ducha nie gości” – treści wychowawcze na łamach nacjona- listycznych czasopism konspiracyjnych w Polsce w okresie II wojny światowej	152
Andrzej Ciążęła – Juwenilia Bogdana Suchodolskiego. Niepodległość jako wyzwanie moralne	166
Rafał Marcin Leszczyński, Agnieszka Teresa Tys – Patriotyzm według Pawła Hulki- -Laskowskiego	178
Piotr Zańko – Pedagogie patriotyzmu	190

C O L L O Q U I A

Bogusław Śliwerski – Pluralism of pedagogy in Poland	212

M A T E R I A Ł Y I S P R A W O Z D A N I A Z B A D A Ń

Ewa Wołoszyn – Dyskusja nad rolą i zadaniami podręcznika szkolnego w Polsce w latach 1918–1939	234
Agnieszka Nowak-Łojewska, Wojciech Siegień – Wydobyte z ciszy – dziecięce narracje o świecie. Polsko-ukraińskie studium porównawcze	245
Hanna Pułaczewska – „Niemiecka szkoła, polski dom”. Analiza wypracowań o udziale polskiej kultury i języka polskiego w życiu dzieci polskich emigrantów w Bawarii	263

K R O N I K A

Irena Wojnar, Adam Fijałkowski – Świadek historii... w stulecie odzyskania Niepodległości... – z Ireną Wojnar rozmawia Adam Fijałkowski („Kwartalnik Pedagogiczny”)	289

R E C E N Z J A

Joanna Małgorzata Ogonowska – Dorota Żołądz-Strzelczyk, Izabela Gomułka, Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska <i>Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku</i>	303
Noty o Autorach	308

Contents

TWO ESSAYS ON THE POLISH PATRIOTISM	
Adam Fijałkowski – The Polish patriotism and pedagogy of Grunwald/Tannenberg	9
Piotr Zańko – The great national banner	20
ARTICLES	
Anna Wilkomirska – Patriotism in the times of freedom – towards constitutionality, citizenship and ethics	31
Katarzyna Dormus – The development of co-educational secondary schooling in the Second Polish Republic	44
Katarzyna Buczek – “Not tearful memories of ancient battles, but a real lesson from the past.” A few thoughts on independence anniversary celebrations in schools of the Second Polish Republic	56
Ryszard Ślęczka – Patriotic and civic education in the Cracow vocational schools in the interwar period (1918–1939)	72
Jacek Kulbaka – Education and special education in Poland. From the perspective of the hundredth anniversary of regaining independence	86
Magdalena Rzepka – The role of the teacher in moral education in the Second Polish Republic based on the analysis of the content of the “Pedagogical Review” (1918–1939)	102
Michał Rauszer – Education for the nation. Peasants and the creation of the nation	124
Aneta Böldyrew – The conditions and strategies of the Polish female scholars’ scientific activity in the field of psychology and pedagogy in 1918–1939	140
Andrzej Kołakowski – “Don’t quench the Spirit” – educational content in the nationalistic underground press in Poland during the Second World War	152
Andrzej Ciążela – The juvenilia of Bogdan Suchodolski. Independence as a moral challenge	166
Rafał Marcin Leszczyński, Agnieszka Teresa Tys – Patriotism according to Paweł Hulka-Laskowski	178
Piotr Zańko – Pedagogies of patriotism	190

 C O L L O Q U I A

Bogusław Śliwerski – Pluralism of pedagogy in Poland	212

 M A T E R I A L S A N D R E S E A R C H R E P O R T S

Ewa Wołoszyn – The discussion on the function and role of textbooks in Poland over the period 1918–1939	234
Agnieszka Nowak-Łojewska, Wojciech Siegień – Brought out of silence – children's narrations about the world. A Polish-Ukrainian comparative study	245
Hanna Pułaczewska – “German school, Polish home.” An analysis of essays by children of Polish immigrants in Bavaria – the place of the Polish culture and language	263

 C H R O N I C L E

Irena Wojnar, Adam Fijałkowski – The witness of history ... on the 100th anniversary of the Polish Independence. Adam Fijałkowski (“The Pedagogical Quarterly”) talks with Irena Wojnar	298

 R E V I E W

Joanna Małgorzata Ogonowska – Dorota Żołądź-Strzelczyk, Izabela Gomułka, Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska <i>Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku</i>	303

Contributors to this issue	308

DWA SZKICE O POLSKIM PATRIOTYZMIE

Adam Fijałkowski

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-1049-875X

Polski patriotyzm i pedagogia Grunwaldu

Summary

THE POLISH PATRIOTISM AND PEDAGOGY OF GRUNWALD/TANNENBERG

The article presents a historical vision of the Polish patriotism. The author shows the traditions of Polish patriotism in a historical perspective on the example of changes in the function and significance of the symbolic battle of Grunwald/Tannenberg of 1410 (as a case study) in the formation of the Polish patriotic identity. The author also tries to characterise the most important challenges that different educational milieux faced in 1918 and in the first years of the construction of the Second Polish Republic.

Key words: patriotism, public pedagogy, history of Poland, Grunwald/Tannenberg (1410), tradition and resistance

red. Paulina Marchlik

Stajemy w 100-rocznicę odzyskania przez Polskę Niepodległości i stawiamy sobie pytanie, co było ważne dla Polski, dla środowisk pedagogicznych w 1918 r. i w pierwszych latach budowy II Rzeczypospolitej, jakie były pedagogiczne nastroje, oczekiwania. Wydaje się, że panował nastrój wysublimowanego oczekiwania na coś istotnego, nastrój radosnego spełnienia oczekiwań kilku pokoleń Polaków, którzy żyli w niewoli i marzyli o wolności. Euforia niepodległościowa łączyła się z poczuciem chęci budowania nowej, lepszej Polski. Nakładały się na to dramatyczne często warunki życia codziennego, konsekwencje I wojny światowej, trudów egzystencji, nędzy, głodu, spustoszenia moralnego, rodzinnego. Nastroje te wyczytać możemy choćby w *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego.

Dla ludzi odpowiedzialnych za edukację w niepodległej Polsce ważne było, by zapanować nad chaosem i dokonać scalenia szkolnictwa z trzech zaborów, z trzech różnych tradycji edukacyjnych. Jednym z przejawów tych starań był tak zwany Sejm Nauczycielski, który obradował na Uniwersytecie Warszawskim od 14 do 17 kwietnia 1919 r. (Czeszejko-Sochacki 1995). Na terenie dawnego zaboru rosyjskiego należało wprowadzić obowiązek szkolny. 7 lutego 1919 r. wydano dekret o obowiązku szkolnym, który wprowadzał obowiązkową 7-letnią szkołę powszechną dla wszystkich dzieci od 7 do 14 roku życia; szkoła miała być bezpłatna, co nakładało na państwo obowiązek zapewnienia dostępu do niej wszystkim dzieciom (Dz.Pr.P.P. 1919 r. nr 14, poz. 147). Należało także zmienić nastawienie Polaków do szkoły. Dotychczas szkoła była narzędziem państw zaborczych, które w bardziej lub mniej otwarty sposób chciały uczynić z uczniów przyszłych uległych obywateli tych państw. Teraz Polacy i polskie dzieci miały polską szkołę polubić. Wynikała stąd ważna rola wychowania patriotycznego w pierwszych latach po odzyskaniu Niepodległości. Należało zmienić dotychczasowy polski patriotyzm militarny i heroiczny na patriotyzm obywatelski, na postawę służby innym ludziom, pomocy zwłaszcza słabszym, wspólnego działania, altruizmu. Wyrazem tych dążeń jest książka Artura Górskiego (1870–1959) *Ku czemu Polska szła*. Opublikowano ją po raz pierwszy w 1917 r., ale w latach następnych wielokrotnie ją wznawiano; była prawdziwym bestsellerem.

Specyfiką polskiej edukacji odziedziczoną po zaborach było także nastawienie na samokształcenie, na edukację pozaszkolną, nieformalną lub wręcz nielegalną, bo edukacja oficjalna była związana z państwami zaborczymi. Miało to swoje strony pozytywne, to jest zwrócenie uwagi na autentyczne i wewnętrznie motywowane nastawienie do kształcenia i wychowania, ale mogło prowadzić do umniejszania roli nauczyciela, którego postrzegano często jako przedstawiciela oficjalnej szkoły państw zaborczych. Stąd bardzo zobowiązujące zadanie, jakie stawiano przed nauczycielem w pierwszych latach po odzyskaniu Niepodległości, wręcz na misję nauczyciela w społeczeństwie, na samorozwój nauczycieli, ich samokształcenie, działalność pozaszkolną, na to, by wychowywali świadomych Polaków-obywateli, to jest: i ludzi, i obywateli, by głosili zdecydowany priorytet wartości moralnych (Rzepka 2018). Rok 1918 i lata następne, to czas poszukiwania drogowskazów edukacyjnych dla budowania nowej Polski, potrzeby budowania w ludziach cywilnej odwagi, cnót obywatelskich, otwartości, autentyczności postaw – w odróżnieniu od „podwójnej moralności” czasów zaborów. Nie można nie zauważyć, jak dużą rolę w tym procesie odegrał także Kościół i inne związki wyznaniowe, ale także socjaliści i narodowcy,

działacze spółdzielczy i samorządowi, ludowi i robotniczy. Wartością jednoczącą był patriotyzm.

Słowo „patriotyzm” pochodzi z języka greckiego: πατρίς (*patris*) znaczy – ojczyzna, πατριώτης (*patriōtēs*) – pochodzący z tego samego kraju; po łacinie: *patria* to ojczyzna. Patriotyzm to, najprościej mówiąc, miłość do ojczyzny. Patriotyzm definiowany bywa także jako pozytywne emocje i oceny wobec własnej grupy, jej członków i terytorium (Skarżyńska 1998: 35). Sam termin „patriotyzm” pojawia się dopiero na początku XVIII w. Mówienie o patriotyzmie przed początkiem XVIII w. jest pewnego rodzaju uproszczeniem i należałoby używać zamiennie określić: miłość do (małej lub dużej) ojczyzny, przywiązanie do ziemi i języka ojców, a także: świadomość narodowościowa / narodowa lub tożsamość etniczna i językowa. Patriotyzm ma swe konotacje etniczne, kulturowe, polityczne i historyczne. A te występowały zdecydowanie wcześniej niż w wieku XVIII – w Polsce – co najmniej od średniowiecza.

*

Jednym z ważniejszych elementów istotnych w polskim patriotyzmie i w budowaniu polskiej tożsamości w latach odzyskiwania Niepodległości i w II Rzeczypospolitej była historia. Jednym z elementów tej historii, do której się odwoływano, była bitwa pod Grunwaldem. Wielką manifestacją polskości było odsłonięcie pomnika Grunwaldzkiego w Krakowie 15 lipca 1910 r., w pięćsetną rocznicę bitwy. Ignacy Jan Paderewski, fundator pomnika, mówił wówczas: „Dzieło, na które patrzymy, nie powstało z nienawiści. Zrodziła je miłość głęboka Ojczyzny, nie tylko w jej minionej wielkości i dzisiejszej niemocy, lecz i w jej jasnej, silnej przyszłości. Zrodziła je miłość i wdzięczność dla tych przodków naszych, co nie po łup, nie po zdobycz szli na pole walki, ale w obronie dobrej, słusznej sprawy zwycięskiego dobyli oręża”. Mówi się, że w uroczystości tej udział wzięło udział ok. 500 tysięcy ludzi. Chór złożony z Polaków przybyłych z trzech zaborów, śpiewał wspólnie *Rotę* Marii Konopnickiej. Uroczystości rocznicy bitwy pod Grunwaldem odegrały bez wątpienia ogromną rolę w budzeniu polskiego patriotyzmu i polskiej tożsamości narodowej niedługo przed I wojną światową. Skąd znaczenie tego wydarzenia w dziejach polskiego patriotyzmu? Kiedy i gdzie motyw ten był ważny? Jak się uformował? Jaką pełnił funkcję w dziejach? Jak motyw ten ożył w latach poprzedzających odzyskanie Niepodległości? Jaką funkcję pełnił w II Rzeczypospolitej, w Polsce Ludowej i obecnie?

Przyjrzyjmy się Grunwaldowi – jako studium przypadku polskiego patriotyzmu. Najpierw – samo wydarzenie z 1410 r. Jednym z ważniejszych źródeł, z których czerpać możemy wiedzę na ten temat, są *Roczniki* Jana Długosza. Ich autor urodził się wprawdzie 5 lat po tej bitwie, ale brał w niej udział jego ojciec, a echa tego wydarzenia wciąż żywe były w świadomości społecznej. Z jakich elementów budowania tożsamości polskiej składała się legenda bitwy pod Grunwaldem w XV w.?

Pierwszym elementem tożsamości był język. Długosz wspomina, że jeszcze przed bitwą posłowie Władysława Jagiełły, którzy wysłani byli do Pragi, by usłyszeć wyrok rozjemczy Wacława IV Luksemburskiego w sporze polsko-krzyżackim, zaczęli wychodzić z sali, gdy pisarz zaczął czytać niekorzystny dla Jagiełły wyrok po niemiecku. Na pytanie Wacława IV, dlaczego posłowie polscy wychodzą, ci odpowiedzieli: „Ponieważ mówi się tutaj po niemiecku. My, jako Polacy nie znamy języka niemieckiego, idziemy zatem stąd gdzie indziej, by znaleźć ogłoszenie w języku polskim”. Długosz zaznacza wprawdzie, że posłowie nie chcieli słuchać niekorzystnego wyroku w żadnym innym języku – także po czesku, a „król rzymski i czeski Wacław przesłał posłom króla i książąt pełny jego odpis opatrzony pieczęcią”, a więc demonstracyjne wyjście posłów z sali nie miało praktycznego znaczenia. Długosz jednocześnie uprzedza zarzut o niekompetencję językową wysłańców Jagiełły do Pragi i stwierdza, że niektórzy polscy posłowie „rozumieli dobrze język niemiecki i umieli nim mówić” (Długosz 1982: 60–61).

Sprawa języka powraca także w trakcie przeprawy wojsk polskich, udających się pod Grunwald, przez Wisłę przez most koło Czerwińska. 2 lipca 1410 r. po udanej przeprawie,

[...] biskup Jakub [z Korzkwi Kurdwanowski] po uroczystej mszy świętej, jako pasterz tej diecezji [płockiej], miał do całego wojska, które w bardzo wielkiej liczbie zgromadziło się w świątyni, kazanie po polsku (*in vulgari*). Rozprawiając bardzo wiele na temat wojny sprawiedliwej i niesprawiedliwej – jako że był to człowiek niezwykle wykształcony, mający dar wymowy – wieloma jasnymi dowodami wykazał, że wojna podjęta przez króla z Krzyżakami jest jak najbardziej słuszna. Dziwnym darem przekonywania zapalił serca wszystkich słuchających rycerz do obrony Królestwa i ojczyzny i do podjęcia mężnie walki z wrogiem (Długosz 1982: 76).

Język polski jest wyraźnym czynnikiem łączącym, zrozumiałym, wzbudzającym pozytywne emocje. Inna sprawa czy rzeczywiście, już przed bitwą pod Grunwaldem, mogła pojawić się po stronie polskiej argumentacja o wojnie sprawiedliwej z Krzyżakami, czy jest to przypuszczenie *ex post* Długosza. Faktem jest, że Paweł Włodkowic, jeden z twórców nauki o wojnie sprawiedliwej

i przedstawiciel Polski na Soborze w Konstancji (1414–1418), od 1400 r. był kanonikiem plockim, a więc współpracował z biskupem Jakubem z Korzkwi (Ehrlich 1968: XII).

Kolejny ważny element to symbole państwowe i związane z nimi emocje patriotyczne towarzyszące wojnie z Krzyżakami. 4 lipca 1410 r. wojska sprzymierzone pod wodzą Władysława Jagiełły przekroczyły granicę państwa krzyżackiego i jak czytamy w kronikach Długosza:

Król polski Władysław ze łzami w oczach wzięwszy wielki sztandar, na którym był pięknie wyhaftowany biały orzeł z rozpostartymi skrzydłami, otwartym dziobem i koroną na głowie – jest on herbem całego Królestwa Polskiego – przy jego rozwijaniu użył następujących słów modlitwy: „Najłaskawszy Boże, [...] w imię więc Twoje dla obrony sprawiedliwości i mojego narodu podnoszę ten sztandar. Ty, Najłaskawszy Boże, zechciej być dla mnie i dla mojego ludu łaskawym obrońcą i pomocnikiem i domagać się pomsty za krew chrześcijańską [...]”. Te słowa modlitwy wypowiedział król z taką pobożnością i tak głośno, że mogła ją usłyszeć stojąca naokoło rzesza rycerzy. U większości wojska wycisnęła ona łzy. [...] Po ich całkowitym rozwinięciu całe wojsko zaczęło śpiewać pieśń ojczyzną *Bogu Rodzica* (Długosz 1982: 82–83).

Dwa dni przed bitwą, 13 lipca 1410 r., król Władysław mówił do posłów węgierskich, że „chwytamy za broń, by bronić naszej słusznej sprawy” (tamże: 95). Widzimy, że „słuszna sprawa” w przemówieniu Paderewskiego w 1910 r. ma swe źródło u Długosza.

W obrazie autora *Roczników* jest więc „nasza słuszna sprawa”, jest docenienie roli języka polskiego – w wyraźnej opozycji do języka niemieckiego, jest kazanie po polsku – o wojnie sprawiedliwej, są łzy dumy w oczach rycerzy na widok chorągwi z herbem Królestwa Polskiego – białym orłem w koronie, jest hymn *Bogurodzica*, jest w końcu serdeczna radość i entuzjazm z powodu zwycięstwa i ustanowienie pierwszego polskiego święta państwowego. Jest także wróg – zaczepny, niesprawiedliwy, potężny, zuchwały, pyszny, chcący nam siłą narzucić swoją rzekomą wyższość kulturową i swój język. Wszystkie te elementy wraz z barwnym opisem samej bitwy i zwycięstwa tworzą pierwszy zwarty obraz polskiego patriotyzmu.

Polski patriotyzm opisany przez Długosza musiał być fenomenem społecznym. Faktem jest świętowanie 15 lipca, faktem były pruskie chorągwie spod Grunwaldu w katedrze krakowskiej, faktem jest polska pieśń anonimowa, spisana w setną rocznicę bitwy pod Grunwaldem, *Pieśń o pruskiej porażce*, w której czytamy między innymi:

[...] Mistrz z kontury, wszyscy zbici,
Miecze, co przynieśli – i ci:
Pokora sama wygrała,
Bo u Boga miejsce miała.
Obóz, działa, wszystko wzięto:
Tak Niemcom pychę odjęto!
[...] Tak ci Pan Bóg hardość traci,
A pokorę hojnie płaci;
Sprawiedliwość w bitwie może:
Daj tak zawsze wygrać, Boże! (Chrzanowski 1916: 61).

Można się spodziewać, że ta pieśń w języku polskim była znana szerszym warstwom społecznym. Obraz zwycięstwa pod Grunwaldem stał się z czasem coraz bardziej czytelnym i trwałym znakiem naszej tożsamości – z czasem pewnie bardziej zrozumiałym społecznie, jak w roku 1410.

Postawę patriotyczną Długosza, który był naocznym świadkiem zakończenia wojny trzynastoletniej z krzyżakami w 1466 r. przez Kazimierza Jagiellończyka, najlepiej charakteryzują pewnie jego własne słowa:

I mnie piszącego obecnie *Roczniki* ogarnęła niemala radość z powodu zakończenia wojny pruskiej i zwrotu ziem dawno oderwanych, a także połączenia Prus z Królestwem, jako że nader boleśnie znośiłem, że Królestwo Polskie było szarpane przez różne narody i ludy. Szczęśliwy jestem, że doczekałem tego dnia, ja i inni moi współcześni, którym przypadło w udziale widzieć to ponownie zjednoczenie po tylu wiekach. Wierzę, że byłbym szczęśliwszy, gdyby na moich oczach za miłosierdziem Bożym, zwrócono też i zjednoczono z Królestwem Polskim Śląsk, ziemię lubuską i śluską, w których znajdują się trzy biskupstwa ufundowane przez pierwszego króla Polski Bolesława Wielkiego i jego ojca Miecysława, mianowicie wrocławskie, lubuskie i kamieńskie; odszedłbym bowiem stąd weselszy i leżałbym w moim śnie przyjemniej i milej odpoczywając (Długosz 2006: 186).

Wojna trzynastoletnia była więc dla Długosza najwyraźniej dopełnieniem wojny z Krzyżakami w latach 1409–1411, której punktem kulminacyjnym była właśnie bitwa pod Grunwaldem.

Za panowania Kazimierza Jagiellończyka powstał również *Memoriał w sprawie uporządkowania Rzeczypospolitej* (*Monumentum pro Reipublicae ordinatione*, ok. 1477) autorstwa Jana Ostroroga (1436–1501), magnata wielkopolskiego, świadka zawarcia II pokoju toruńskiego po zakończeniu wojny trzynastoletniej. Ostroróg z nieznaną dawniej w literaturze polskiej dumą narodową, ze świadomością, że Polacy to naród wielki i potężny, szczyci się, że jest Polakiem i z niechęcią wyraża się o obcokrajowcach, w szczególności o Niemcach (mimo że wykształcenie zdobył na uniwersytetach w Erfurcie i w Bolonii). Postulował

między innymi zniesienie wszelkich danin na rzecz papieżstwa, równouprawnienie wszystkich mieszkańców Królestwa, krytykował odwoływanie się miast do sądu prawa niemieckiego w Magdeburgu. Trudno rozstrzygnąć faktyczne znaczenie tego zarzutu, ponieważ już Kazimierz Wielki ustanowił sąd wyższy prawa niemieckiego na zamku krakowskim (1356), którego celem było m.in. położenie kresu odwołaniom do Magdeburga poprzez ustanowienie miejscowych sądów apelacyjnych prawa niemieckiego. Ostroróg w ostrych słowach wyrażał się o kazaniach w języku niemieckim w miastach na terenie Polski:

O! co za ujma i niesława dla wszystkich Polaków! W wielu miejscach w świątyniach naszych odbywają się kazania po niemiecku, i to w miejscu wyniosłym i okazałym; słuchają je jedna lub dwie baby, a tłumy Polaków duszą się gdzieś tam w kąciку ze swoim kaznodzieją! Ponieważ zaś pomiędzy tymi dwoma językami (jak i pod innym jeszcze względem) samo przyrodzenie zaszczerpiło wieczną niezgodę i nienawiść, napominam, aby w tym języku nie wygłaszano kazań. Niech się uczy mówić po polsku ten, kto chce w Polsce mieszkać! Chyba że takie z nas półgłówki, że zapominamy, iż Niemcy z naszym językiem podobnie się obchodzą u siebie. Jeżeli zaś potrzeba takich kazań dla przybyszów, niech się one odbywają gdzieś na ustroniu, bez ujmy dla godności Polaków (Chrzanowski 1916: 30).

Traktat Jana Ostroroga, mimo że napisany przez przedstawiciela świeckiej, lecz wykształconej magnaterii wielkopolskiej w drugiej połowie XV w., a opublikowany dopiero w XIX w., zdaje się być odbiciem poglądów szerszych warstw społeczeństwa w Polsce. Nie miejsce, by omawiać tu ten temat szczegółowo. Warto posłużyć się przykładami. W Krakowie, dopiero podczas obrad sejmku na przełomie lat 1536/1537, na prośbę posłów i za zgodą senatorów, król Zygmunt I Stary nakazał przeniesienie kazań polskich z małego kościoła św. Barbary do dużego kościoła Mariackiego, a niemieckich – z kościoła Mariackiego do kościoła św. Barbary. Akt ten może być interpretowany jako przejaw świadomości i dumy narodowej Polaków, a pewnie także postępującej polonizacji niemieckich rodów mieszczańskich. Innym przykładem może być wielkopolskie opactwo cystersów w Łądzie (Lenda) nad Wartą – fundowane jeszcze przez Mieszka Starego, w którym dopiero od 1511 r. umożliwiono Polakom wstępowanie do tego klasztoru; w 1538 r. opatem został pierwszy Polak – Jan Wysocki. Cystersi niemieccy jako znak protestu opuścili wówczas Łąkę i udali się do klasztoru w Henrykowie na Śląsku. Przykładów jest oczywiście więcej. Bitwa pod Grunwaldem była więc najwyraźniej symbolem, elementem trwającego wcześniej i kontynuowanego później procesu budowania polskiej tożsamości.

Od Hołdu pruskiego w 1525 r., w XVII i do połowy XVIII w. znaczenie Grunwaldu jako elementu polskiej tożsamości najwyraźniej zmalało, a pamięć

o bitwie pod Grunwaldem pewnie przygasła. Wojny toczyły na wschodniej i północnej granicy. Zagrożenie ze strony Niemców wydawało się mniej istotne. Chorągwie krzyżackie spod Grunwaldu, opisane przez Długosza w rękopisie *Banderia Prutenorum* z 1488 r., znajdowały się jednak w katedrze na Wawelu i z pewnością przypominały o zwycięstwie z 1410 r. Jest jednak znamienne, że były jedną z pierwszych symboli wielkości państwa, które zostało zniszczone przez zaborców. W 1795 r. polskie insygnia koronacyjne wywiezione zostały przez Prusaków do Berlina i tam kilka lat później przetopione na monety. W 1797 r. chorągwie spod Grunwaldu wywiezione zostały z kolei przez Austriaków do Wiednia i tam zagięły.

Do odrodzenia się pamięci Grunwaldu przyczyniło się bez wątpienia wydanie w Krakowie w latach 1867–1877 w języku łacińskim i polskim *Roczników* Jana Długosza przez Aleksandra Przezdzieckiego (1814–1871) (Długosz 1867–1877). *Roczniki* Długosza wydawano wprawdzie wcześniej – w 1614 r. w Dobromilu, w latach 1701–1703 i w roku 1711 w Lipsku (Kuczyński 1955: 7) – ale tłumaczenie polskie ukazało się dopiero w wydaniu Przezdzieckiego. Czas i miejsce nie były przypadkowe: Kraków tuż po klęsce Austrii w wojnie z Prusami (1866), Kompromisie (*Ausgleich*) w 1867 r., powstaniu Austro-Węgier i początkach autonomii Galicji, a z drugiej strony – kilka lat po klęsce powstań 1846, 1848 i 1863/1864 r.

W roku 1872 Jan Matejko zaczął malować w Krakowie obraz *Bitwa pod Grunwaldem*. Było to zaledwie rok po rozpoczęciu Kulturkampfu w Niemczech. Symbolika obrazu była jasna: w centrum obrazu chorągiew polska wznosi się w górę, podczas gdy chorągiew krzyżacka chyli się ku upadkowi, wielki mistrz ginie przebijany włócznią św. Maurycego – jednym z najdawniejszych polskich insygniów koronacyjnych. Znowu czas i miejsce nie są przypadkowe. W roku 1878 obraz ten wystawiono po raz pierwszy na widok publiczny w Krakowie, następnie w Warszawie, Wiedniu.

W latach 1897–1900 na łamach warszawskiego „Tygodnika Ilustrowanego” ukazywała się powieść Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*. Jednym z ważniejszych źródeł Sienkiewicza były *Roczniki* Długosza. Wydanie książkowe *Krzyżaków* ukazało się w 1900 r. – w czasie wzmożonej germanizacji w zaborze pruskim, rok przed strajkiem dzieci polskich we Wrześni (1901–1902). Książka ta była czytana przez Polaków we wszystkich zaborach. Nie tylko po polsku. Arkadiusz Bożek (1899–1954), znany Ślęzak i obrońca polskości, czytał ją z innymi kolegami w pruskiej szkole, oczywiście potajemnie, w języku niemieckim (!) (Sapia-Drewniak 2010: 249; Kubis 2015: 287; Sienkiewicz 1901).

W okresie II Rzeczypospolitej tematyka Grunwaldu powracała w czasie zagrożenia ze strony Niemiec. Na przykład w 1939 r. Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948) w książce *Wycieczki szkolne* zalecał organizowanie wycieczek szkolnych na Pola Grunwaldzkie (Jaxa-Bykowski 1939: 4). Nie zapominajmy, że Grunwald znajdował się wtedy na obszarze Niemiec (Prus Wschodnich). Nie było w tym miejscu żadnego pomnika upamiętniającego polskie zwycięstwo z 1410 r., a jedynie pomnik zwycięstwa armii niemieckiej nad armią rosyjską w 1914 r. i od 1934 r. mauzoleum Paula von Hindenburga. Propozycja Ludwika Jaxy-Bykowskiego, profesora pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim, tym bardziej w roku 1939, wydaje się w konkretnym kontekście miejsca i czasu wręcz dramatyczna.

Podczas II wojny światowej pomnik Grunwaldzki w Krakowie był systematycznie burzony przez Niemców od listopada 1939 r. do kwietnia 1940 r. Odbudowano go dopiero w 1976 r. Znane są także dramatyczne dzieje obrazu *Bitwa pod Grunwaldem* Jana Matejki podczas II wojny światowej: wywieziony z Muzeum Narodowego w Warszawie z obawy przed Niemcami do Lublina, a następnie do jednej z podlubelskich wsi, schowany w stodole. Za wskazanie miejsca ukrycia Goebbels wyznaczył nagrodę w wysokości 2 milionów marek. Kwestia Grunwaldu powróciła także 1 sierpnia 1944 r. Na wiadomość o wybuchu powstania warszawskiego, Himmler miał powiedzieć do Hitlera:

Mój Führerze, pora jest dla nas niezbyt pomyślna. Z punktu widzenia historycznego jest [jednak] błogosławieństwem, że Polacy to robią. Po pięciu, sześciu tygodniach wybrniemy z tego. A po tym Warszawa, stolica, głowa, inteligencja tego byłego 16-, 17-milionowego narodu Polaków będzie zniszczona, tego narodu, który od 700 lat blokuje nam Wschód i od czasu pierwszej bitwy pod Tannenbergiem [niemieckie określenie bitwy pod Grunwaldem – A.F.] leży nam w drodze. A wówczas historycznie polski problem nie będzie już wielkim problemem dla naszych dzieci i dla wszystkich, którzy po nas przyjdą, ba, nawet już dla nas (*Zbrodnie okupanta* 1962: 306).

Hitlerowcy najwyraźniej doskonale rozumieli i doceniali znaczenie symboliki Grunwaldu dla polskiej tożsamości.

Grunwald stał się jednym z mitów założycielskich Polski Ludowej. Order Krzyża Grunwaldu przyznawany był w latach 1943–1992. Obraz *Bitwa pod Grunwaldem* ujawniony został zaraz po wyzwoleniu w 1944 r. i przekazany PKWN w Lublinie. Wykorzystano to wydarzenie w propagandzie w sposób prosty i mistrzowski zarazem. W pierwszym numerze Polskiej Kroniki Filmowej z 1944 r. (PKF nr 1, 1944), jako drugi materiał podano wiadomość, o tym wydarzeniu

z komentarzem: „pod tym klepiskiem butwiały obrazy Matejki czekając na nowy Grunwald”. Konserwacją obrazu miał się zająć prof. Rybnikow, konserwator z Galerii Trietiakowskiej w Moskwie, który z piękną i wyraźną dykcją, po rosyjsku zapewniał, że *obie eti zamiecztel'nyje kartiny mogut i dolżny byt' polnost'ju vosstonovleny. Oni budut żyt' i kak wielikije szedevry pol'skogo isskustva, i kak unikal'nyj istoriczeskij dokument varvarstva faszistov* (oba te znakomite obrazy [„Bitwa pod Grunwaldem” i „Kazanie Skargi”] mogą i powinny być w pełni odrestaurowane. One będą żyć i jak wielkie skarby polskiej sztuki, i jak unikalny historyczny dokument barbarzyństwa faszystów – tłum. i przyp. A.F.). Znany jest także propagandowy plakat „Grunwald 1410–Berlin 1945” zaprojektowany w 1945 r. przez Tadeusza Trepkowskiego. Wykorzystywano Grunwald jako uzasadnienie „powrotu na Ziemię Odzyskane”. Dwa miecze spod Grunwaldu widoczne są na setkach pomników upamiętniających walki z Niemcami podczas II wojny światowej. Bardzo uroczyście świętowano 550. rocznicę bitwy pod Grunwaldem w 1960 r. Zrealizowany został film fabularny *Krzyżacy* w reżyserii Aleksandra Forda, który do dziś uchodzi za film z największą oglądalnością w Polsce. Na Polach Grunwaldzkich odsłonięty przez Aleksandra Zawadzkiego został pomnik Grunwaldzki, a Władysław Gomułka mówił o nowym polskim i socjalistycznym patriotyzmie (PKF 30a/60 oraz PKF 30b/60).

Rocznica bitwy pod Grunwaldem obchodzona jest także po 1989 r. Ważniejsze od przemówień i „wielkich słów” są jednak pokazy grup rekonstrukcyjnych. W uroczystościach 600 rocznicy bitwy pod Grunwaldem udział wziął Bronisław Komorowski, prezydent Polski, i Dalia Grybauskaitė, prezydent Litwy, ale także Bruno Platter – obecny wielki mistrz zakonu krzyżackiego. Było to raczej uroczyste wspomnienie wydarzenia i pokaz grup rekonstrukcyjnych niż manifestacja patriotyczna. Upamiętniający i naukowy charakter miała także wystawa zorganizowana na Wawelu w 2010 r. „Na znak świetnego zwycięstwa” (Nowacki, red. 2010). Symbolika dwóch mieczy jest zrozumiała dla każdego Polaka i nadal często jest stosowana, choćby na używanym obecnie banknocie 100-złotowym. **Wszystko to wiązało i wiąże Grunwald z patriotyzmem obywatelskim, stonowanym, poprawnym politycznie.** Czy wszystkim to jednak wystarczy?

Bibliografia

Chrzanowski I. 1916. *Historia literatury niepodległej Polski (z wypisami)*, Gebethner i Wolff, Warszawa.

- Czeszejko-Sochacki J. 1995. *Ostatni dzień obrad Sejmu Nauczycielskiego*, [w:] *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 137–141.
- Długosz J. 1867–1877. *Ioannis Długosz Senioris Canonici Cracoviensis Opera omnia*, A. Przezdziecki, t. 10–13, [b.w.] Kraków, 1873–1877; t. 2–6 z tyt. *Dzieła wszystkie zawierają Dziejów polskich ksiąg dwanaście*, w tłum. K. Mecherzyńskiego, [b.w.] Kraków, 1867–1870.
- Długosz J. 1982. *Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, wyd. S. Gawęda i in., tłum. pol. J. Mrukówna, ks. XI (1410), PWN, Warszawa.
- Długosz J. 2006. *Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, ks. XII, wyd. K. Baczkowski i in., tłum. pol. J. Mrukówna, J. Wyrozumski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dz.Pr.P.P. 1919 nr 14 poz. 147: „Dekret o obowiązku szkolnym” – ze strony: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19190140147> (dostęp 15.12.2018).
- Ehrlich L. 1968. *Przedmowa*, [w:] *Pisma wybrane Pawła Włodkowica*, red. L. Ehrlich, t. 1, PAX, Warszawa, s. X–LXIX.
- Jaxa-Bykowski L. 1939. *Wycieczki szkolne*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Kubis B. 2015. *Powstania śląskie w literaturze wspomnieniowej i pieśni*, [w:] *Górny Śląsk 1918–1922*, red. T. Skoczek, Muzeum Niepodległości, Warszawa, s. 279–306.
- Kuczyński S. 1955. *Wielka wojna z Zakonem Krzyżackim w latach 1409–1411*, MON, Warszawa.
- Nowacki D., red. 2010. *Na znak świętego zwycięstwa; w sześćsetną rocznicę bitwy pod Grunwaldem*, t. 1–2, Katalog wystawy 15 lipca–30 lipca 2010 r., Państwowe Zbiory Sztuki, Zamek Królewski na Wawelu, Kraków.
- PAT MF.303 – Tygodnik Dźwiękowy Polskiej Agencji Telegraficznej, lipiec 1939, dostępny w Repozytorium Cyfrowym Filmoteki Narodowej: <http://www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/8039> (dostęp 15.12.2018).
- PKF 1/45 – Polska Kronika Filmowa nr 1, 1945 (data wydania: 1944), dostępna w Repozytorium Cyfrowym Filmoteki Narodowej: <http://www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/4173> (dostęp 15.12.2018).
- PKF 30b/60 – Polska Kronika Filmowa, dostępna w Repozytorium Cyfrowym Filmoteki Narodowej: <http://www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/10444> (dostęp 15.12.2018).
- Rzepka M. 2018. *Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej na podstawie analizy treści „Przeglądu Pedagogicznego” (1918–1939)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 4, s. 102–123.
- Sapia-Drewniak E. 2010. *Życie szkolne ucznia górnośląskiego na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, K. Buczek, Uniwersytet Warszawski Wydział Pedagogiczny, Warszawa, s. 244–254.
- Sienkiewicz H. 1901. *Die Kreuzritter: historischer Roman aus dem 15. Jahrhundert*, tłum. E. i R. Ettinger, Waldshut-Benziger, Einsiedeln–Köln.
- Zbrodnie okupanta w czasie powstania warszawskiego w 1944 roku (w dokumentach)*, red. S. Datner, K. Leszczyński. 1962. Wydawnictwo MON, Warszawa.

Piotr Zańko

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-3931-2928

Wielki sztandar narodowy

Summary

THE GREAT NATIONAL BANNER

The author of this essay puts forward the thesis that civic patriotism should be associated with action for the benefit of the community – regardless of nationality, race, class origin, political convictions or sexual orientation of its citizens – rather than with top-down celebrations of subsequent historical anniversaries. At the same time, the author argues that educational narratives about patriotism cannot escape political discourse. Education, like culture, cannot exist as an enclave, a neutral space beyond the power relations. Such thinking requires – according to the author – a change in the pedagogical perspective into a performative one and a change in the way of writing about culture and education going beyond the positivist and post-positivist framework. The author refers to the reflection of Norman K. Denzin and Yvonne S. Lincoln, and asserts that there is a need for educators who are close to the figure of a political bricoleur realising that there is no science free of value and at the same time seeking civic social science, whose basis is the “policy of hope”.

Key words: civic patriotism, (critical) public pedagogy, history of Poland, nationalism, resistance

red. Paulina Marchlik

Adam Fijałkowski, czyniąc bitwę pod Grunwaldem studium przypadku polskiego patriotyzmu, stawia tezę, że celebrowanie tego wydarzenia jest przejawem patriotyzmu obywatelskiego, stonowanego i poprawnego politycznie (Fijałkowski 2018). Jednocześnie na zakończenie historyk wychowania pyta, czy taki rodzaj patriotyzmu wszystkim wystarcza? Otóż, po pierwsze, nie wystarcza, po wtóre, stoję na stanowisku, że patriotyzm obywatelski, wiązać należy

bardziej z działaniem na rzecz dobra wspólnoty – bez względu na narodowość, rasę, pochodzenie klasowe, przekonania polityczne, czy orientację seksualną jej obywateli – niż z np. z mitem Grunwaldu i z kolejnymi rocznicami, akademiami, pomnikami, słynną bitwę upamiętniającymi. Afirmowany przez Polskę Ludową patriotyzm socjalistyczny nie był ani obywatelski, ani stonowany, ani poprawny politycznie. Jak słusznie zwraca uwagę Marcin Zaremba (2001), dzierżąca ster władzy Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, oficjalnie głosząc hasła internacjonalizmu, tak naprawdę konserwowała i wzmacniała negatywne stereotypy narodowe, co było szczególnie widoczne tuż po wojnie i w czasie wydarzeń marcowych 1968 r.:

[Partia – przyp. P.Z.] bazowała [wówczas – przyp. P.Z.] na najniższych instynktach mas, tylko po to, by w ich oczach stać się wreszcie polską, „swoją”. W tej kwestii przypominała najbardziej skrajne odłamy przedwojennej polskiej prawicy. Nacjonalizm w wydaniu polskich komunistów był więc zasadniczo tępy i prostacki, ksenofobiczny, antyniemiecki i antysemicki, w dużej mierze tradycyjny, nieobywatelski, szablonowy i nachalnie instrumentalny. Nie było chyba przypadkiem, że w fazie schyłkowej komunizmu, w łonie tego ruchu, nie tylko zresztą w Polsce, narodziły się grupy silnie szowinistycznie. Okazało się, że „czerwonemu” potrafi być blisko do „brunatnego” (Zaremba 2001: 399–400).

Opisanej przez Adama Fijałkowskiego (2018) „pedagogii Grunwaldu” – zarówno tej przedwojennej, powojennej i nam współczesnej – bliżej jest do tej formy pedagogii, którą Gert Biesta (2012) nazywa „pedagogią dla społeczeństwa”¹ (*pedagogy for the public*). Jej istotę stanowi moralizatorskie ostrze, a podstawowym *modus operandi* jest „instruowanie” obywateli. W rzeczowej koncepcji pedagogii, świat społeczny jawi się jako ogromna szkoła, a rola pedagogów, edukatorów sprowadza się do dawaniu wskazówek, wpajania obywatelom-uczniom – na wzór wyobrażonego przez Witolda Gombrowicza (1956), profesora Bładaczki – jak mają myśleć, działać i jacy powinni być:

A zatem dlaczego Słowacki wzbudza w nas zachwyt i miłość? Dlaczego płacemy z poetą czytając ten cudny, harfowy poemat *W Szwajcarii*? Dlaczego, gdy słuchamy heroicznych, spiżowych strof *Króla Ducha*, wzbiera nas poryw? I dlaczego nie możemy oderwać się od cudów i czarów *Balladyny*, a kiedy znowu skargi *Lilli Wenedy* zadźwięczą, serce rozdziera się na kawały? I gotowiśmy lecieć, pędzić na ratunek nieszczęsnemu królowi? Hmm... dlaczego? Dlatego, panowie, że Słowacki wielkim poetą był! [...] Nieroby, nieuki, mówię wam przecież spokojnie, wbijcie to sobie dobrze w głowy – a więc jeszcze raz powtórzę, proszę panów: wielki poeta, Juliusz Słowacki, wielki poeta, kochamy Juliusza Słowackiego i zachwycamy się jego poezjami,

¹ Refleksję Gerta Biesty rozwijam szerzej w przygotowywanej do druku (2019) książce *Pedagogie oporu* w Wydawnictwach Uniwersytetu Warszawskiego.

gdyż był on wielkim poetą. Proszę zapisać sobie temat wypracowania domowego: «Dlaczego w poezjach wielkiego poety, Juliusza Słowackiego, mieszka nieśmiertelne piękno, które zachwyt wzbudza»? (Gombrowicz 1956: 46–47).

Elementy „pedagogii dla społeczeństwa” odnajdziemy także w tekstach kultury popularnej. Za przykład niech posłuży piosenka *To wychowanie*, zespołu T. LOVE, która między innymi parodiuje język naiwnej szkolnej indoktrynacji dotyczącej patriotyzmu (Pęczak, Wertenstein-Żuławski 1991: 258): „Ojczyznę kochać trzeba i szanować. Nie deptać flagi i nie pluć na godło. Należy też w coś wierzyć i ufać. Ojczyznę kochać i nie pluć na godło [...] Tak bardzo chciałbym, abyśmy zwariowali. Tak bardzo chciałbym, lecz tak nas wychowali”.

Zdaniem Biesty, problemem „pedagogii dla społeczeństwa” jest to, iż jest skoncentrowana na likwidowaniu mnogości (dyskursów) i różnic (w społeczeństwie), czyli elementów będących fundamentem społeczeństwa obywatelskiego, czy demokracji w ogóle. Z taką formą pedagogii publicznej stykamy się wtedy – choć nie tylko wtedy² – gdy państwo instruuje obywateli, by przestrzegali prawa, byli tolerancyjni, aktywni, obdarzali należytym szacunkiem – jak cytowany profesor Bładaczka – Juliusza Słowackiego. A czynią to instytucje państwowe zazwyczaj na dwa sposoby. Albo jawnie, sugerując obywatelom, jak powinni się zachowywać. Albo mniej jawnie, stosując system nagród i kar. Wszystko po to, by sterować ich zachowaniami (Biesta 2012). Jak pamiętamy uczeń Gałkiewicz, który wyraził brak zachwytu nad twórczością wieszczki narodowej otrzymał ocenę niedostateczną („pałkę”). Bowiem – jak stwierdził Bładaczka – „wielka poezja, będąc wielką i będąc poezją, nie może nie zachwycać nas, a więc zachwyca” (Gombrowicz 1956: 48).

Zasadniczym problemem „pedagogii dla społeczeństwa” – jak konkluduje celnie Biesta – jest to, że nie uwzględnia różnicy między „logiką” nauczania a „logiką” demokracji. Bowiem z demokratycznego punktu widzenia istotna jest świadomość tego, że świat nie jest szkołą, i co ważne, nie powinien się nią stać (tamże). Pewnie nie bez powodu niesiony na fali kontrkultury lat 60., Ivan Illich³ wysunął – skądinąd słuszny – postulat „odszkolnienia społeczeństwa” (Illich 1974). W istocie rzeczy, ten anarchizujący pedagog przywołał myśl Jana Jakuba Rousseau, który w wydanej w 1750 r. *Rozprawie o naukach i sztukach* (Rousseau 1956) dowodził, że „zakorzeniona w formalnych pedagogikach

² Zdaniem Gerta Biesty również obywatele mogą udzielać sobie nawzajem „moralizatorskich lekcji”.

³ Wątek relacji między antypedagogiką a rewoltą młodzieżową lat 60. rozwijam szerzej w przygotowywanym do druku artykule *Antypedagogika a kontrkultura*.

europiejskich akademii i zmanierowanych rytuałach ich społecznych instytucji, cywilizacja demoralizuje ludzkość” (Carducci 2010: 61).

Emanacją patriotyzmu obywatelskiego byłaby zatem nie tyle odgórnie narzucona celebrowanie kolejnych rocznic (w Polsce zazwyczaj tragicznych) ideologicznie powiązana z polityką historyczną, rządzącej w danej chwili partii; ile działanie, które – za Biestą (2012) – nazwać można „pedagogią troski o publiczną wartość ludzkiej wspólnotowości”. Biesta nawiązując do myśli Hannah Arendt (1994) stwierdza, że tak rozumiana pedagogia nie oznacza li tylko fizycznego przeniesienia (obywateli) z domu na ulicę, lub z *oikos* do *polis*; ale oznacza osiągnięcie, definiowanej przez pluralizm, „formy ludzkiej wspólnotowości, w której [...] działanie jest możliwe i wolność może się pojawić” (Biesta 2012: 693). Przypomnijmy, że według Arendt (1994) wolność jest możliwa wyłącznie w *polis*, czyli w sferze publicznej (politycznej), gdzie mamy możliwość obcowania z innymi ludźmi; a nie w *oikos*, czyli w sferze prywatnej, w której rządzi konieczność:

Wolność (lub jej przeciwieństwo) uświadamiamy sobie pierwotnie podczas obcowania z innymi, a nie z samym sobą. Zanim stała się ona przymiotem myśli lub jakością woli, rozumiano ją jako status człowieka wolnego. Status ów sprawiał, że człowiek mógł się swobodnie poruszać; mógł opuszczać dom, wchodzić w świat i dzięki zdolności mówienia i działania spotykać tam innych ludzi. Taką wolność poprzedzało oczywiście wyzwolenie: aby być wolnym trzeba się było wyswobodzić spod panowania konieczności życiowych. Jednakże wolność jako trwały stan rzeczy nie wynikała automatycznie z aktu wyzwolenia. Poza samym oswobodzeniem wymagała towarzystwa innych ludzi o tym samym statusie. Wymagała też wspólnej przestrzeni publicznej, gdzie ludzie ci mogli się spotykać. Inny słowy, trzeba jej było zorganizowanego politycznie świata, do którego każdy wolny człowiek mógł wkroczyć słowem i czynem (Arendt 1994: 181).

W tak rozumianą Arendtowską pedagogię publiczną, wpisywałyby się zarówno praktyki społeczno-kulturowe miejskich grup dzielnicowych działających na rzecz dobra wspólnoty (Czarnecka 2019), jak i ostatnie, ogólnopolskie protesty obywateli dotyczące Konstytucji. Jednakże od buzującego w agorze obywatelskiego niezadowolenia, donośniejsze zdają się głosy środowisk narodowych, uosabiających zgoła odmienną wizję patriotyzmu, którą dobrze oddaje ten oto fragment wiersza:

Ulicami idą chłopcy i śpiewają bycze pieśni,
żeby Polskę wszyscy obcy
opuścili jak najwcześniej.

Idą, idą szeregami i tak piszą na parkanach:
Precz z komuną! Precz z Żydami!
– cała Polska zapisana.
Wali marszu tupot, stukot,
aż tu serce chce wyskoczyć.
Temu szybką bombką stłuką,
Tego pięścią między oczy

Przywołany fragment wiersza Tadeusza Hollendra, jednego z najbardziej niepokornych poetów i satyryków dwudziestolecia międzywojennego, który przeżywa obecnie drugą młodość dzięki punk-folkowemu zespołowi Hańba (grupa skomponowała piosenkę *Narodowcy* do słów poety) pochodzi z 1937 r. My jednak, by dotknąć istoty problemu przeniesiemy się na chwilę do czasów zaborów i za punkt wyjścia do dalszej, krytycznej refleksji o polskim patriotyzmie uczynimy następujący wyimek:

Oto jest *społeczność Polska!* społeczność narodu, który nie zaprzeczam, iż o tyle *jako* *patryotyzm* wielki jest, o ile *jako* *społeczeństwo* jest żaden. Wszystko, co *patryotyzmu* i historycznego dotyczy uczucia, tak wielkie i wielmożne jest w narodzie tym, iż zaiste że kapelusz zdejmam przed ulicznikiem warszawskim – ale – ale wszystko to, czego nie od *patryotyzmu*, czego nie od *narodowego*, ale czego od *społecznego* uczucia wymaga się, to jest tak początkujące, małe i prawie nikczemne, że strach wspominać o tem! Przecież i kwestya krzyczącej do Boga sprawiedliwości, kwestya chłopów, o którą trzech papieży po sobie idących dopominało się u narodu Polskiego – dopiero jako – *narodowa* a nie jako *Chrystusowa* podniesioną i rozstrzygniętą jest. Jesteśmy żadnem *społeczeństwem*. Jesteśmy wielkim *sztandarem narodowym*. Może powieszą mię kiedyś ludzie serdeczni za te prawdy, których istotę powtarzam lat około dwanaście, ale, gdybym miał dziś na szyi powróż, to jeszcze gardłem przywartem chrypiałbym, że Polska jest *ostatnie na globie społeczeństwo a pierwszy na planecie naród* [...] Gdyby Ojczyzna nasza była tak dzielnem społeczeństwem we wszystkich *człowieka* obowiązkach, jak znakomitym jest narodem we wszelkich *polaka* poczuciach, tedy bylibyśmy na nogach dwóch, osoby całe i poważne – monumentalnie znamienite. Ale tak jak dziś jest, to *Polak jest olbrzym, a człowiek w Polaku jest karzeł* – i jesteśmy karykatury, i jesteśmy tragiczna nicość i śmiech olbrzymi... Słońce, nad *polakiem* wstawa, ale zasłania swe oczy nad *człowiekiem* [...] Bóg osądzi resztę (Norwid 1937: 419–420)⁴.

Tak przenikliwie i zarazem gorzko pisał rok przed wybuchem powstania styczniowego Cyprian Kamil Norwid, nieco zapomniany poeta, pozostający – zupełnie niesłusznie – w cieniu Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego. Przywołany cytat pochodzący z listu poety do Michaliny z Dziekońskich Zaleskiej, choć pokryty pajęczyną czasu, nic nie stracił na swej aktualności. Oczywiście

⁴ Zachowałem oryginalną pisownię listu wraz z kursywą – przyp. P.Z.

kontekst jest dzisiaj inny. Po pierwsze, Polska jest krajem suwerennym, niepodległym. Po drugie, przestrzeń kultury *hic et nunc* nie ma już, tak jak ongiś stałych punktów zaczepienia (pytanie czy takowe istniały wcześniej?). Żyjemy bowiem w kulturze „płynnej nowoczesności” (Bauman 2011), bez dominującego kanonu, narracji, interpretacji (Śliwerski 2018).

Pomimo „ponowoczesnego przejścia” problem dostrzeżony w 1862 r. przez Norwida mocno rezonuje w III Rzeczpospolitej, która – jak sugeruje Wojciech J. Burszta (2013) – od 2005 r. stała się areną swoistych wojen kulturowych, w ramach których, toczono są także bitwy o patriotyzm. Po jednej stronie barykady tego symbolicznego sporu mamy – w taksonomicznym i dychotomicznym uproszczeniu – apologetów patriotyzmu martyrologiczno-narodowego, zamkniętego, ślepego; po drugiej zaś zwolenników patriotyzmu krytycznego, otwartego, obywatelskiego, etycznie-wspólnotowego (Wiłkomirska, Fijałkowski 2016). Owe potyczki odbywają się nie tylko na mównicy sejmowej, w mediach, ale także w przestrzeni ulicy i kultury popularnej. Odwołując się do myśli Stuarta Halla, można skonstatować, że walka ta przyjmuje wiele form: oporu, negocjacji, czy odzyskiwania (znaczeń). Co ważne, nie ma w niej ostatecznych zwycięzców. W bitwie tej można, co najwyżej na chwilę, zdobyć lub utracić pozycje strategiczne (Hall 1981).

W edukacyjnych narracjach o patriotyzmie nie sposób zatem uciec od dyskursu politycznego. Edukacja bowiem, podobnie jak i kultura, nie może istnieć jako enklawa, neutralna przestrzeń poza relacjami władzy (tamże). Możemy za Stephenem Duncombem (2002) przyjąć, że polityka jest właściwie dyskursem kulturowym, współdzielonym zestawem symboli i znaczeń, którego wszyscy się trzymamy. Z kolei kultura jest w gruncie rzeczy równoznaczna z edukacją, co próbował dowieść Antonio Gramsci. Przypomnijmy, że twórca tak ważnych dla studiów kulturowych pojęć (koncepcji) „hegemonii” i „kontrhegemonii” (Baker 2005) postrzegał edukację w kategoriach produkcji, cyrkulacji, przekazu wiedzy formalnej i zwyczajowej (Inglis 2007).

Idąc tym politycznym tropem, być może należałoby przyznać rację Normanowi Denzinowi, sugerującemu – w duchu marksowskim – że dzisiaj jako naukowcy nie jesteśmy już wezwani do interpretowania świata, co było domeną np. tradycyjnej etnografii; tylko wezwani do zmiany świata, przeciwstawiania się wszelkim przejawom niesprawiedliwości społecznej, a także – odnosząc się do tematu tego artykułu – stawiania oporu wszelkim przejawom nacjonalizmu i szowinizmu, ideologiom, które często przywdziewają maskę patriotyzmu. Taki zwrot oznaczałby jednak zmianę (meta)perspektywy: z pedagogicznej na

performatywną (Denzin 2010), a także zmianę sposobu pisanie o kulturze i edukacji wychodzącą poza pozytywistyczne i postpozytywistyczne ramy. Potrzebni nam są zatem pedagodzy-naukowcy bliscy wyobrażonej przez Normana K. Denzina i Yvonnę S. Lincoln (2009) figurze politycznego brikolera⁵, zdającego sobie sprawę, że nie istnieje nauka wolna od wartości i jednocześnie szukającego obywatelskiej nauki społecznej, której podstawą jest „polityka nadziei”. By jednak głos „pedagoga zaangażowanego”, czy też „pedagoga radykalnego” (Giroux, Witkowski 2010) był w edukacyjnej agorze słyszalny, należy po pierwsze uznać, że obiektywność w naukach społecznych i humanistycznych nie istnieje. Zauważył to jeszcze przez zwrotem postmodernistycznym Max Weber, który w tekście *«Obiektywność» poznania w naukach społecznych*, pisał:

Nie istnieje po prostu „obiektywna” analiza naukowa życia kulturowego, albo też zjawisk społecznych [...] niezależna od swoistych «jednostronnych» punktów widzenia, wedle których, jawnie bądź milcząco, świadomie lub nieświadomie wybiera się te zjawiska jako przedmiot badania, analizuje je, przedstawia i szereguje (Weber 1985: 64).

Po drugie, jak celnie ujął to Bogusław Śliwerski (2018), powinniśmy (jako pedagodzy) nasz edukacyjny wysiłek skierować w stronę tworzenia przestrzeni pedagogicznych – jako miejsc na wskroś pluralistycznych, otwartych na dialog i poszukiwanie prawdy. Innymi słowy przestrzeni demokratycznych, których fundamentem są wartości humanistyczne (Śliwerski 2018, Wojnar 2018). Tylko z takim kapitałem aksjologicznym, kulturowym można poddawać w wątpliwość, kwestionować, dekonstruować roszczenia do bycia prawdą objawioną wszelkie naukowe „-izmy” (Frankl 1976), praktyki dominującego dziś neoliberalizmu, traktującego obywateli, kulturę i edukację jako przybudówkę wolnego rynku (Polanyi 1944); czy rosnące w siłę nacjonalistyczne ideologie.

Już w latach 90. ubiegłego wieku ks. Józef Tischner w jednym z wywiadów dla Telewizji Polskiej ostrzegał przed odradzającym się w Europie

⁵ Brikoler (fr. *bricoleur*) – osoba, która w pracy wykorzystuje różne, nietypowe, dostępne pod ręką narzędzia, by osiągnąć swoje cele. Brikoler w odróżnieniu od inżyniera, nie jest uzależniony od środków i narzędzi wymyślonych i zdobytych na potrzeby danego przedsięwzięcia (zob. Lévi-Strauss 2001). Brikoler uprawia brikolaż (fr. *bricolage*), który może być rozumiany jako „zmiana układu i zestawienia uprzednio niepołączonych obiektów znaczących w celu wytworzenia znaczeń w nowych kontekstach” (Baker 2005: 510). Z kolei Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln (2009) nawiązując do myśli Michela de Certeau zwracają uwagę, że praca brikolera sprowadza się do tego, by w polu dominującej ekonomii kulturowej „majstrować” [...] niezliczoną i nieskończoną liczbę przekształceń jej prawa w prawo właściwe interesom użytkowników i ich zasadom” (Certeaux 2008: xxvii).

„terroryzmem prawicowym”, będącym nośnikiem nacjonalizmu, szowinizmu; terroryzmie odwołującym się często – na poziomie deklaratywnym – do wartości chrześcijańskich:

Patrząc na sytuację w świecie wydaje mi się, że był taki czas, kiedy Europa, także Polska była zagrożona przez terroryzm lewicowy. W tej chwili, jakby terroryzm lewicowy, „Czerwone Brygady” [...] odeszły w przeszłość. Natomiast podnosi głowę, daje o sobie znać terroryzm prawicowy. I uważam, że to jest jakieś niebezpieczeństwo. Bo ten prawicowy terroryzm ma bardzo często pełną gębę religii. On się legitymizuje szlachetnymi, pięknymi wartościami chrześcijańskimi, no i kusi Kościół. To jest wielka pokusa pod adresem Kościoła. Ma bardzo piękne obietnice. Pech chce, że ja znam trochę historię, a szczególnie ten okres romansu Kościoła z hitleryzmem w Niemczech i ostrzegam. Ale nie po to, żeby obrazić, ale po to, żeby przemyśleć (Tischner 2009).

Wspomnianej przez Tischnera pokusie uległ kilkanaście lat później między innymi ks. Jacek Międlar⁶, który w „przepełnionym duchem Polskiego nacjonalizmu kazaniu” – by użyć sformułowania jego apologetów – wygłoszonym 2016 r. w katedrze białostockiej z okazji 82. rocznicy powstania Obozu Narodowo-Radykalnego, zamanifestował *explicite* swoją pogardę wobec Żydów:

Największą zatem przeszkodą na drodze ruchu wolnościowego, ruchu poszukującego prawdy, ruchu zdążającego do umocnienia narodu nie są oligarchowie, mafia, establishment czy wrogowie, ale jest zwykle tchórzostwo, zwykła żydowska pasywność, która wkrada się w grupy społeczne na całym świecie. Bo, moi drodzy, tchórze nie chcą móc zrzucić kajdan niewoli, bojąc się przy tym przelania choćby jednej kropli krwi. Zatem żydowską tragedią nie była egipska tyrania, lecz zwykle – wybaczenie za kolokwializm – frajerstwo. I z takimi «frajerami» miał do czynienia również Jezus, o czym słyszeliście w dzisiejszej Ewangelii – Ewangelii wg św. Jana, rozdział szósty. Ci „frajerzy” zostawili Chrystusa, pozostawili Go, odrzucili Jego naukę, odrzucili Mistrza i Nauczyciela, który gotów był oddać za nich życie i oddał za nich życie. I z takimi, szukającymi taniego poklasku karierowiczami mają nawet do czynienia środowiska nam pokrewne, o czym doskonale wiemy. Z taką postawą ma do czynienia każde społeczeństwo, bez względu na to, czy podziela narodową ideę czy nie. Ale na szczęście, moi drodzy, wasza obecność mówi coś absolutnie, zupełnie innego – wasza obecność mówi, że wy porzuciliście tchórzostwo, że wy porzuciliście bierność, że was nie obchodzi pasywność i defetyzm, ale wy poddaliście się odwadze, której źródłem jest Chrystus. Wy macie w sobie męstwo i chęć porzucenia kajdan niewoli, co dla wielu jest solą w oczach. Dlatego, moi drodzy, ciemiężyciele i pasywny, **żydowski motłoch** [podkr. – P.Z.] będzie chciał was rzucić na kolana, przeczołgać, przemilić, przełknąć, przetrawić, a na koniec będzie chciał was wypłuć, bo jesteście niewygodni, bo żyjecie Chrystusem, tym, który zwyciężył śmierć, tym,

⁶ We wrześniu 2016 r. ks. Jacek Międlar wystąpił ze zgromadzenia Księży Misjonarzy św. Wincentego a Paulo.

który zwyciężył grzech, tym, który nie daje żadnego przyzwolenia na fałsz (Kazanie ks. Jacka Międlara 2016).

Prawdopodobnie ks. Jacek Międlar nie słuchał ani przywołanego tu wywiadu z ks. Józefem Tischnerem, ani nie zapoznał się z filozofią Nikołaja Aleksandrowicza Bierdiajewa, który w obliczu rodzących w pierwszej połowie XX w. totalitaryzmów (brunatnego i czerwonego) dowodził, że nacjonalizm głoszący samowystarczalność, izolacjonizm, zamknięcie się na wpływy innych kultur i narodów jest sprzeczny z chrześcijańskim sumieniem i etyką personalistyczną – odrzuca bowiem z zasady i na wieki braterstwo narodów oraz najwyższą wartość osoby ludzkiej (Bierdiajew 2003).

Jak szlachetne i patriotyczne nie byłyby pobudki ruchu narodowego, przeciwstawiającego się hitlerowskiemu najeźdźcy (zob. Kołakowski 2018), nic nie zmyje jego infamii związanej z przedwojenną *numerus clausus*, czy zabójstwem pierwszego prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Gabriela Narutowicza, który zginął w murach warszawskiej „Zachęty” od kul Eligiusza Niewiadomskiego, sympatyka Narodowej Demokracji. Cieniem na ruch narodowy kładą się także rasistowskie praktyki jego sympatyków widoczne podczas organizowanych w Warszawie Marszów Niepodległości, czy akty przemocy, których coraz częściej doświadczają obcokrajowcy w środkach komunikacji miejskiej. Notabene nie trzeba być obywatelem obcego państwa, by stać się potencjalną ofiarą stojących na straży polskości nacjonalistów. Przekonał się o tym niedawno jeden z profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, który został pobity w tramwaju tylko dlatego, że rozmawiał ze swoim kolegą po niemiecku (Karpieszuk 2016).

Marek Edelman, jeden z przywódców powstania w getcie warszawskim, stwierdził ongiś: „Rozpadł się Związek Sowiecki, upadła tyrania. I co zobaczyliśmy? Dalej ta sama mentalność powoduje wojny. Nacjonalizmy, szowinizmy, żądza władzy, chęć zniewolenia człowieka stają się dominującą siłą destabilizacji. Mur berliński został zawalony. Nie ma totalitaryzmu w Europie. Ale istnieje on nadal w świadomości ludzi” (Edelman, Sawicka 2015: 148). Trudno się z tą opinią nie zgodzić.

Celebrując setną rocznicę odzyskania Niepodległości może warto, za działaczem Bundu, poddać refleksji następujące pytanie: „Czy jesteśmy w pierwszym rządzie Niemcami, Francuzami, Polakami, Żydami, czy – przede wszystkim jesteśmy ludźmi”? (tamże: 149).

Bibliografia

- Arendt H. 1994. *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Barker Ch. 2005. *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bauman Z. 2011. *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Agora SA, Warszawa.
- Bierdiajew M. 2003. *Nowe Średniowiecze. Los człowieka we współczesnym świecie*, tłum. H. Paprocki, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Biesta G. 2012. *Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere*, „Social & Cultural Geography”, nr 7, s. 683–697.
- Carducci V. 2010. *Prowokacja kulturowa. Perspektywa socjologiczna*, tłum. K. Sosnowska i P. Zańko, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 57–84.
- Certeau Michel de. 2008. *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czarnecka M. 2019. „Moja dzielnica, nasze miasto”. *Praktyki społeczno-kulturowe warszawskich grup dzielnicowych*, m-pis pracy doktorskiej na Wydziale Pedagogicznym UW, Warszawa.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. 2009. *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, tłum. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 19–62.
- Denzin N.K. 2010. *A Critical Performance Pedagogy That Matters*, [w:] *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*, red. J.A. Sandlin, B.D. Schultz, J. Burdick, Routledge, New York–London, s. 56–70.
- Duncombe S. red. 2002. *Cultural Resistance Reader*, Verso, New York.
- Edelman M., Sawicka P. 2015. *I była miłość w getcie*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Fijałkowski A., Wilkomirska A. 2016. *Jaki patriotyzm*, Difin, Warszawa.
- Fijałkowski A. 2018. *Polski patriotyzm i pedagogia Grunwaldu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4, s. 9–19.
- Frankl V.E. 1976. *Homo patiens*, tłum. R. Czernecki, J. Morawski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Giroux H.A., Witkowski L. 2010. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska i in., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gombrowicz W. 1956. *Ferdynand*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Hall S. 1981. *Notes On Deconstructing “the Popular”*, [w:] *People’s History and Socialist Theory*, red. R. Samuel, Routledge, London, s. 227–240.
- Inglis F. 2007. *Kultura*, tłum. M. Stolarska, Wydawnictwo Siel, Warszawa.
- Karpieszuk W. 2016. *Profesor UW pobity w tramwaju, bo rozmawiał po niemiecku*, dostępny na: <http://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,34862,20667716,profesor-pobity-w-tramwaju-bo-rozmawial-po-niemiecku.html> (10 stycznia 2019).
- Kazanie księdza Jacka Międlara. 2016. dostępne na: <https://www.youtube.com/watch?v=fIODKSBcHUU> (otwarte 10 stycznia 2019).

- Lévi-Strauss C. 2001. *Myśl nieoswojona*, tłum. A. Zajączkowski, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Norman K. Denzin, Lincoln Y.S. 2009. *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 19–62.
- Norwid C.K. 1937. *Listy*, cz. 1, Wydanie i Nakład Z. Przesmyckiego, Warszawa.
- Polanyi K. 1944. *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*, Beacon Press, Boston.
- Rousseau J.J. 1956. *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, tłum. H. Elzenberg, PWN, Warszawa.
- Skarżyńska K. 1998. *Różne oblicza i funkcje patriotyzmu*, [w:] *Patriotyzm. Tożsamość narodowa, poczucie narodowe*, red. E. Nowicka-Włodarczyk, MCRD, Kraków.
- Śliwerski B. 2018. *Pluralism of pedagogy in Poland*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 212–233.
- Wojnar I., Fijałkowski A. 2018. *Świadek historii... w 100-lecie Odzyskania Niepodległości z Ireną Wojnar rozmawia Adam Fijałkowski*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 289–302.
- Weber M. 1985. „Obiektywność” poznania w naukach społecznych, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, wybór A. Chmielecki i in., tłum. M. Skwieciński, PWN, Warszawa, s. 45–100.
- Wertenstein-Żuławski J., Pęczak M. 1991. *Tekst piosenki rockowej*, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*, red. J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 253–271.
- Wilkomirska A. 2018. *Patriotyzm w czasach wolności – w stronę konstytucyjności, obywatelskości i etyczności*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 31–43.
- Zańko P. 2019. *Pedagogie oporu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (w druku).
- Zaremba M. 2001. *Komunizm, legitymizacja, nacjonalizm. Nacjonalistyczna legitymizacja władzy komunistycznej w Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.

ARTYKUŁY

Anna Wilkomirska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-2413-245X

Patriotyzm w czasach wolności – w stronę konstytucyjności, obywatelskości i etyczności

Summary

**PATRIOTISM IN THE TIMES OF FREEDOM – TOWARDS CONSTITUTIONALITY, CITIZENSHIP
AND ETHICS**

A discussion of various definitions of patriotism and the characteristics of the chosen approaches is included in the article. The presented approaches and the classifications of patriotism form the basis for a choice of the concept of patriotism, which on the hundredth anniversary of Polish independence seems to be a reasonable proposal for patriotic education. It has been called ethic-community based patriotism. It requires an effort for building moral power and a law abiding attitude in the community. A patriotic attitude consists of engagement, responsibility, honesty in inner and external relationships, favour, solidarity, respect for others and critic loyalty. For a patriotism understood in such a way, important are the values leading to the elimination of various forms of injustice like discrimination, violence and oppression, as well as the promotion of the common good of one's own society and all humankind.

Key words: patriotism, nationalism, patriotic education, independence

red. Paulina Marchlik

W historii każdego kraju są takie okresy i daty, kiedy słowo patriotyzm zyskuje szczególne znaczenie. Są to czasy, w których uznajemy konieczność obrony ojczyzny lub obchodzimy ważne dla niej rocznice. W polskiej historii mieliśmy dramatyczny okres stu lat utraty państwowości, wymazania Polski z politycznych map świata. Narody wydają się jednak trwalsze niż państwa i polityczne ustroje. Trwałość ta budowana jest postawą przywiązania i poświęcenia

dla ojczyzny i rodaków. Postawę tę określamy terminem patriotyzmu. W warunkach zagrożenia utratą niepodległości, w sytuacjach konfliktowych i wojennych, bronimy, nawet heroicznie, naszego terytorium i jego niezależności od sił postrzeganych jako wrogie i zagrażające naszej niezależności. W kilku zdaniach powyżej użyte zostały trzy ważne dla rozważań nad patriotyzmem określenia: państwo, naród i ojczyzna. Chociaż dla konkretnych jednostek mogą stanowić jedność, znaczeniowo różnią się od siebie. Do których z nich przede wszystkim odnosi się pojęcie patriotyzmu? Kiedy Polska 100 lat temu zniknęła z map świata, walka o odzyskanie wolności łączyła państwo, naród i ojczyznę w jedno ciało. Jednak są to teoretycznie oraz formalnie odrębne byty i może, poza pojęciem państwa, ich zdefiniowanie nie jest łatwe. Państwo, niezależnie od wielu teorii dotyczących jego powstawania i różnorodności rodzajowej z reguły definiowane jest jako polityczna forma organizacyjna, która sprawuje suwerenną władzę nad ludnością i terytorium, stanowi prawo i jest też podmiotem prawa międzynarodowego. Naród natomiast stanowi wspólnotę o określonej samoświadomości, wyrażającej się w poczuciu przynależności. Wspólnotę narodową łączy język, historia, kultura i często etniczność. Z tych trzech pojęć najtrudniej jest zdefiniować ojczyznę, a ta właśnie struktura najczęściej pojawia się w prostych definicjach patriotyzmu. Polscy filozofowie analizując to pojęcie często wracają do rozważań Karola Libelta, ucznia Hegla, który w znanej pracy *O miłości ojczyzny* z 1844 r. zaproponował dziewięć czynników kluczowych dla wydobycia znaczenia tego terminu, układając je w trzy wymiary (triady). Pierwszy wymiar materialny, tworzą ziemia (terytorium), naród i prawo, drugi – duchowy, budowany jest przez obyczaje narodowe, język i literaturę. Ostatnią triadę, najważniejszą tworzą państwo, Kościół i historia. Ojczyzna łączy w sobie wszystkie te czynniki (Stróżewski 2009).

Władysław Stróżewski uznaje ziemię i dzieje za cechy konstytutywne ojczyzny. Każdy człowiek może uznać określone terytorium, jego ziemię i historię za swoje. Ci, którzy poczuwają się do wspólnoty ziemi oraz historii są narodem. „Nic innego – nie pochodzenie, miejsce urodzenia czy miejsce zamieszkania, lecz akceptacja tych dwóch czynników decyduje o przynależności do narodu – czyni obywatelem ojczyzny” (Stróżewski 1980: 291–292). Stróżewski wyrażnie łączy pojęcia ojczyzny i narodu. Co więcej wprowadza określenie obywatel ojczyzny, prawdopodobnie ze względu na prawo do jej wyboru.

Stanisław Ossowski w pracy *O ojczyźnie i narodzie* wyróżnia ojczyznę prywatną i ojczyznę ideologiczną. Pierwsza wyznaczona jest miejscem urodzenia czy stałego przebywania jednostki, druga, stanowi wspólne terytorium narodowe.

W ten sposób przedstawiciele jednego narodu mogą mieć różne ojczyzny prywatne, a łączy ich ojczyzna ideologiczna. Ossowski włącza się w spór pojęciowy dotyczący relacji między patriotyzmem i narodem – „Fakt rozdzielenia pomiędzy ojczyzną prywatną i ideologiczną, nie należy do tych, które uwzględnia dogmatyka narodowa” (Ossowski 1984: 43). W dyskusji z tą dogmatyką określa ojczyznę jako ziemię rodzinną. Patriotyzm z ojczyzną łączy Ossowski w kategorii kultury – „Ojczyzna stanowi bogaty zespół wartości odgrywających doniosłą rolę w kulturze narodowej, a pewna swoista postawa względem ojczyzstego terytorium jest nieodzownym elementem tej kultury” (Ossowski 1984: 54). Naród jest zbiorowością o określonej kulturze. Ograniczenie kulturalnych elementów tożsamości narodowej do etniczności (więź substancjalna – wspólne pochodzenie i biologiczne pokrewieństwo) jest nieadekwatne wobec złożoności świata oraz stwarza zagrożenia wynikające z zamykania się grup i wykluczania innych. Drugi rodzaj więzi (więź konwencjonalna) opiera się na dobrowolności wyboru. Każdy, po spełnieniu określonych warunków społecznych a nie genealogicznych, może stać się członkiem grupy. Ossowski traktuje patriotyzm w kategoriach normatywnych i inkluzyjnych, więź wyraża się w akceptacji reguł kulturowych.

Ojczyzna i naród silnie się przeplatają w dyskursie patriotyzmu. Patriotyzm można łatwo zdefiniować określając go słownikowo jako miłość do ojczyzny. Między innymi w *Encyklopedji Powszechnej* z 1929 r., wydanej przez znany Dom Wydawniczy Trzaski, Everta i Michalskiego, hasło „patriotyzm” opisane jest krótko – „miłość do ojczyzny”. Już w poematach homerowych bardzo często występują słowa: *πατρίδα* (*patrida*), *πατρίδος* (*patridos*) odnoszące się do miłości: do „miłej ojczyzny” i do „miłej ziemi ojczystej”. W *Iliadzie* słowa te występują ponad 30 razy. Pojęcie patrioty ma rodowód antyczny i oświeceniowy, sam termin patriotyzm, ma też źródłosłów antyczny, zaczyna być używany dopiero na początku XVIII w. (Fijałkowski, Wiłkomirska 2016).

Z naukowego, jak również ze społecznego, punktu widzenia miłość do ojczyzny – to jednak określenie niejednoznaczne i niewystarczające dla głębszych rozważań. To krótkie wprowadzenie wymaga dyskusji nad pojęciami „miłości” i „ojczyzny”. Według Józefa Marii Bocheńskiego niejednoznaczność słowa ojczyzna powoduje spory, czym jest patriotyzm. Opowiada się za etycznym podejściem (obowiązek miłości ojczyzny) w definiowaniu, uznając prymat kultury, a następnie, takie czynniki jak: miejsce urodzenia rodziców, kraj, ziemia, naród (Bocheński 2009). Zobowiązanie podejmowane jest świadomie, chociaż czynniki kulturowe, historyczne, rodzinne na pewno mają na niego wpływ.

To wola, obok miłości, pozwala wypełniać święty obowiązek wobec ojczyzny. Bocheński nie waha się pisać, iż „w obronie ojczyzny nie tylko wolno, ale ma się obowiązek toczyć wojnę, o ile nie ma innych środków obrony [...] skoro wolno wymagać dla obrony ojczyzny życia jej obywateli, tym bardziej wolno używać śmiertelnej broni przeciw najeźdźcy [...]” (Bocheński 2009: 71). Autor jako wytrawny filozof nie mógł nie zdawać sobie sprawy z pewnego pokrewieństwa takich przekonań z raczej obcymi mu ideowo zaleceniami Machiavellego: „Kiedy chodzi bowiem o ocalenie ojczyzny, nie wolno się kierować tym, co słuszne lub niesłuszne, litościwe lub okrutne, chwalebne lub sromotne. Nad wszystko inne zważać należy wtedy na to, aby zapewnić jej przetrwanie i uratować jej wolność” (1972: 612). Jednak obrona wolności jest traktowana jako cel najważniejszy, nawet jeżeli jest okupiona krwią patriotów.

Także Stróżewski zmagając się z niejednoznacznością określenia „miłość”, wyróżnia dwa jej rodzaje: subiektywną i obiektywną. Pierwszą opisuje pragmatycznie, za wartościowe uznając wszystko, co sprawia, że jest mi dobrze. Rozumiejąc niebezpieczeństwa takiego rozumowania Stróżewski przestrzega: „Wszystko wolno dla ojczyzny i wszystko wolno w imię ojczyzny [...] byłby to patriotyzm koszmarny” (Stróżewski 1981: 298). Z kolei miłość obiektywna wymaga wzięcia odpowiedzialności za historię i działania, podejmowane także w imię patriotyzmu, zarówno przynoszące dumę, jak i niechlubne.

Stróżewski wierzy, że każda ojczyzna realizuje się poprzez zestaw wartości: podstawowych i najwyższych. Z historycznego punktu widzenia w sposób nieuzasadniony przyjmuje, że wartości, takie jak: „zakorzenienie, bliskość, sprawiedliwość, równość, bezpieczeństwo, wolność, suwerenność [...] są wspólne dla wszystkich zbiorowości” (Stróżewski 1981: 294). Wartości te uznaje za uniwersalne. Związane z nimi cele zwłaszcza w czasie zagrożenia mają charakter partykularny i dlatego mogą być konfliktogenne oraz prowadzić do nacjonalizmu czy szowinizmu, co Stróżewski dostrzega, ale nie rozwija refleksji nad wieloznacznością wymienionych wartości, jedynie sygnalizuje zagrożenia płynące z koncentracji na celach własnej grupy.

Ewa Nowicka-Włodarczyk (1996) uznaje, że trudności z definiowaniem i badaniem patriotyzmu wynikają z nasycenia emocjonalnego desygnatu pojęcia, a także jego polityczności. Postawy patriotyczne w przeciwieństwie do idei mogą być niejednoznaczne moralnie (co jest dyskusyjne, ale nie jest to przedmiotem artykułu) oceniane odmiennie przez różne grupy, w zależności od ich celów i stosowanych metod. Pewne rodzaje manifestacji postaw patriotycznych, o ekskluzywnym charakterze, mogą wręcz wywoływać poważne konflikty.

Dramatycznych przykładów z historii można wskazać wiele. Zwłaszcza po II wojnie światowej pacyfistyczne ideologie w całej Europie z powodu zagrożenia nacjonalizmem odrzucały patriotyzm jako wartość (w Polsce do takiej krytyki nie doszło, chociaż łatwo to wytłumaczyć ogromną ofiarą, jaką złożyli Polacy walcząc z najeźdźcą).

Podobne napięcie dostrzega Krzysztof Michalski (2013). Dwoistość zawarta w postawie patriotycznej jest problematyczna w czasach współczesnych, kiedy w wielu krajach, w tym w Polsce nie ma powodu do dominacji martyrologicznej wizji patriotyzmu. Tak pisze o tym:

Patriotyzm można zdefiniować, jak sądzę, przez kryjące się w nim napięcie. Z jednej strony patriotyzm to więź emocjonalna, to przywiązanie do pewnych wartości, do instytucji i do historii, z których biorą się te wartości i instytucje. Nie są to naturalnie wartości spójne bądź moralnie jednoznaczne; dobro miesza się w nich ze złem [...]. Z drugiej strony patriotyzm to zbiór obowiązków, zebranych, tak jak i odpowiadające im uprawnienia, w pojęciu «obywatel». Uczucia, zmysły, obrazy nie mają w tym kontekście znaczenia [...]. Nie określają tego wierzbę płaczące, pierogi, kościół Mariacki – tylko ustawy, prawa, konstytucje (Michalski 2013: 9).

Dla psychologów kluczowym elementem patriotyzmu jest przywiązanie do grupy, z którą jednostka się identyfikuje. W najszerszym rozumieniu będzie to każda grupa (np. patriotyzm lokalny, nawet zawodowy), natomiast w węższym – poczucie identyfikacji z narodem. Istotne jest rozumienie narodu – czy w kategoriach etnicznych czy jako wspólnoty kulturowej czy państwa narodowego. Relacje ze wspólnotą narodową mogą być budowane na różnych podstawach i przybierać różne formy. Wskazywana wyżej dwoistość dostrzegana jest także w analizach psychologicznych. Więzi mogą być symboliczno-afektywne, z naciskiem na sentymentalne przywiązanie do symboli i wartości swojej grupy lub mieć charakter instrumentalno-funkcjonalny, kiedy istotne są prawa, ale i obowiązki związane z przynależnością do wspólnoty (Skarżyńska 2008).

Większość badaczy zjawiska patriotyzmu podkreśla, że z pozytywnymi cechami (troska, dbałość o dobro grupy, przywiązanie, gotowość do poświęceń) współwystępują uczucia negatywne wobec innych i gotowość do aktów agresji, działania na szkodę tych, których uznajemy za obcych, innych, gorszych. Napisano wiele rozpraw i raportów na temat zagrażających odmian patriotyzmu, takich jak: etnocentryzm, nacjonalizm i szowinizm.

Odbicie niepokojów wynikających ze świadomości mrocznych następstw określonego rozumienia patriotyzmu można odnaleźć w licznych klasyfikacjach patriotyzmu (niezależnie od niejednoznaczności pojęciowej). Edward Staub (1997) zaproponował na początku lat 90., później często cytowany, dychotomiczny

podział na patriotyzm ślepy i patriotyzm konstruktywny. Podstawą obu jest pozytywny stosunek emocjonalny, przywiązanie do własnego narodu, kraju, w którym się urodziło i pozytywna identyfikacja. Patriotyzm ślepy ma charakter ekskluzywny, który wypływa z przeświadczenia o wyższości własnej grupy. Dlatego kultywować i popierać należy tylko własne wartości, historię, obyczaje, prawa oraz gotowość do narzucania własnych reguł innym (jako lepszych). Krytycyzm wobec własnej grupy jest traktowany jako brak lojalności, a tym samym brak patriotyzmu. Ślepym patriotom brakuje zainteresowania oraz zaangażowania w życie społeczno-polityczne, chociaż mogą pojawić się grupy, które np. prześladowanie innych uznają za przejaw partycypacji społecznej lub politycznej, wspierającej swój naród. Brakuje refleksji o charakterze etycznym nad konsekwencjami tego rodzaju patriotyzmu. Autor zwraca uwagę, że jest to destrukcyjne nie tylko dla grup atakowanych i odrzucanych, ale przede wszystkim stanowi zagrożenie moralne dla samych „ślepych patriotów”. Późniejsze badania wykazały pozytywną korelację ślepego patriotyzmu z nacjonalizmem, zwłaszcza w sytuacji zagrożenia skażenia własnej kultury przez odmienne od własnych substraty zewnętrzne, co powoduje wrogość wobec obcych (Shatz, Lavine 2007). Staub przestrzega przed prowokowaniem przez władzę polityczną postaw ślepego patriotyzmu, zwracając uwagę jak często w historii prowadziło to do niszczących wojen i konfliktów. Bierna akceptacja nacjonalistycznych działań politycznych jest też formą sprzyjania ślepego patriotyzmowi.

Natomiast patriotyzm konstruktywny oznacza, że poczucie wspólnoty, więź z grupą wyraża się działaniem na jej rzecz, odrzucane jest przekonanie o wyższości nad innymi, ważne są wartości służące rozwojowi wspólnoty, czemu służy także krytycyzm społeczny, wynikający zarówno z wiedzy historycznej i zainteresowania sferą polityki, jak i aktywnego zaangażowania. W badaniach polskich psychologów zaobserwowano, jednak że nawet konstruktywny patriotyzm może być powiązany z pewnym narodowym narcyzmem, co powoduje brak tolerancji na osłabianie pozytywnego obrazu własnej grupy narodowej (Skarżyńska i in. 2012; Golec de Zavala i in. 2013).

W Polsce zbliżoną refleksję odnajdujemy u Jarosława Makowskiego w podziale na patriotyzm otwarty i zamknięty. Pierwszy jest liberalny, definiowany przez pryzmat obywatelskiego zaangażowania, szacunku wobec demokracji, troska o państwo jest obowiązkiem obywatela. Drugi, zamknięty określa jako zaborczy, szowinistyczny i wykluczający.

Mamy dziś w Polsce dwa sposoby przeżywania patriotyzmu. Patriotyzm zamknięty i patriotyzm otwarty. Pierwszy ma zabarwienie prawicowe. Definiuje się przede wszystkim przez

pryzmat etniczno-narodowy. Dlatego ten typ patriotyzmu jest zasadniczo zaborczy, wykluczający, mający ograniczoną tolerancję do wszystkiego, co inne, obce, nie-polskie. Nie dziwi, że polskość jest tu rozumiana ciasno, skupiona na selektywnie prezentowanej tradycji, impregnowana na samokrytykę [...]. Drugi ma zabarwienie liberalne. Definiuje się przede wszystkim przez pryzmat obywatelskiego zaangażowania, szacunku wobec demokratycznych norm, troski o państwo jako owoc wysiłku każdego obywatela. Ten typ patriotyzmu jest otwarty. W inności, wielości tradycji składających się na nasze dziedzictwo widzi nie tyle zagrożenie, co bogactwo. I szansę! (Makowski 2013: 15)

Zwolennicy tych dwóch wizji patriotyzmu inaczej, zdaniem Makowskiego, traktują polskość oraz przywiązanie i obowiązek wobec ojczyzny. Pierwsza postawa polega na odwoływaniu się do selektywnie analizowanej historii, wskazywanie wrogów, jednoznacznie pozytywne wartościowanie własnej perspektywy oraz bark krytyki ciemnych stron dziejów. Druga zakłada wielostronną analizę historii, własnych postaw, akceptuje lojalność krytyczną jako źródło zaangażowania i budowania samoświadomości pozwalającej na unikanie powtarzania błędów, jest otwarta na dyskusję, dopuszcza różnice poglądów.

Wartą dostrzeżenia i rozważenia próbą przełamania zagrożenia płynącego z postaw nacjonalistycznych, rodzących się zwłaszcza w silnych państwach narodowych oraz krajach homogenicznych kulturowo jest, powstała w powojennych Niemczech, koncepcja patriotyzmu konstytucyjnego. Sformułował ją w latach 70. uczeń Hannah Arendt – Dolf Sternberger (Müller 2006). Za pierwowzór swojej idei uznał republikę rzymską, gdzie patriotyzm wyrażał się obywatelskością oraz późniejsze, różne, podobne formy patriotyzmu, charakteryzujące się respektem dla praw obywatelskich, które dominowały do końca XVIII w. Wojenno-martyrologicznej wizji ojczyzny autor przeciwstawia pojęcie „ojczyzny żywej”, działalnością obywateli współtworzących i urzeczywistniających demokratyczne prawo. Proponuje państwo obywatelskie zamiast narodowego, etnicznego. Postulował obywatelstwo odpowiedzialne, zaangażowane, a przede wszystkim oparte na zapisach prawa konstytucyjnego, zgodnego z wartościami liberalno-demokratycznymi. Patriotyzm związany z terytorium widział jako przyjaźń z państwem, którego instytucje powinny mieć charakter obywatelski i oczywiście być strażnikami prawa.

W kolejnej dekadzie, w drugiej połowie lat 80. minionego wieku, nowe rozumienie tej koncepcji, podczas głośnej debaty historycznej, (drugiej) w Niemczech zaproponował Jürgen Habermas, zdecydowanie ją popularyzując. Podobnie jak Sternberger pomijał kategorie narodu i etniczności. Uważał on, że prawo, w tym przede wszystkim akty konstytucyjne, stanowiące źródło wartości i reguł mogą być platformą umożliwiającą komunikację wewnątrz i na

zewnątrz wspólnoty, współpracę oraz integrację pluralistycznych, wielonarodowych i wielokulturowych państw europejskich, bez konieczności ujednolicania kulturowych różnic (Dupeyrix 2013). Habermas proponował rozwijanie sfery publicznej, w której obywatele żyją i współpracują jako wolne oraz równe jednostki, tworzące demokratyczny dyskurs (zgodnie z jego, już dzisiaj klasyczną, teorią działania komunikacyjnego). Tym samym patriotyzm ma charakter inkluzywny – w dyskursie i tworzeniu prawa mogą uczestniczyć wszyscy, bez względu na różnice rasowe czy kulturowe, a polityczna i społeczna integracja zależy od woli wypracowania jej zasad w procesie komunikacji.

Koncepcja ta, zwłaszcza po ożywieniu jej przez Habermasa, była i jest w Europie obiektem żywych dyskusji i krytyki, także w kontekście działań Unii Europejskiej. Polityka integracyjna Unii, postrzegana jest przez niektóre kraje, do których aktualnie Polska należy, jako zagrożenie dla narodowych tożsamości i społecznych, w tym patriotycznych identyfikacji. Przywiązanie do ojczyzny i jej atrybutów, a także pojmowanie jej interesu w kategoriach ekskluzywnych jest mocno zakorzenione. Wydarzenia ostatnich lat, takie jak kryzysy ekonomiczne, zagrożenie terroryzmem czy masowe migracje raczej wzmacniają tendencję do powrotu do zamkniętych państw narodowych.

Inna wizja zawarta jest w koncepcjach uwzględniających patriotyzm obywatelski. Wyraża się on poprzez aktywność różnych grup społecznych, działających na rzecz swojej wspólnoty najczęściej poza strukturami państwowymi, od których wymaga się tylko określenia ram prawnych i organizacyjnych obywatelskiej działalności, oczekując jednak pewnej elastyczności, tak by w uzasadnionych sytuacjach działania obywatelskie mogły nawet poza te ramy wykraczać. Patriotyzm obywatelski wymaga zaangażowania na rzecz innych ludzi, solidarności, określonego stopnia spójności społecznej w sytuacji zagrożenia ważnych wartości o charakterze uniwersalnym, troski o wszystkich ludzi, także tych znajdujących się poza wspólnotą.

Po dokonaniu syntezy różnych ujęć patriotyzmu, Igor Primoratz proponuje szerszą klasyfikację opierając się na nie całkiem jednolitych kryteriach. Tylko pierwszy typ nazwany ekstremalnym patriotyzmem odpowiada patriotyzmowi zamkniętemu czy ślepemu. Ideowo jest pokrewny z makiawelizmem, cechuje go postawa typu *our country, right or wrong* (dzisiaj, jak sądzi, chyba naiwnie, Primoratz raczej jest odrzucany moralnie, choć popularny w grupach ekstremistycznych).

Dwa następne, określone jako silny i umiarkowany patriotyzm różnią się nasileniem, ale w obu patriotyzm ma charakter otwarty. Pierwszy z nich cechuje

mocne zakorzenienie w grupie – kraju, narodzie, jego historii, tradycji, wartościach, symbolach, prawach, pozycji – grupa wszystko to oferuje jednostce, która powinna czuć się jej częścią, nie oznacza to jednak akceptacji wszystkich atrybutów grupy społecznej np. każdej decyzji władz politycznych. W tych kategoriach znaczeniowych opisywał patriotyzm MacIntyre w znanej i szeroko dyskutowanej publikacji *Is Patriotism a Virtue* (1984), dla którego ważniejsza od bezwzględnej lojalności jest uniwersalna sprawiedliwość i ogólnoludzka solidarność. Z kolei umiarkowany patriotyzm jest bardziej ideowo związany z myślą liberalną, łączy miłość do ojczyzny z przekonaniem o wadze przestrzegania zasad humanizmu, praw człowieka i podejmowania działań na rzecz powszechnego dobra. Jest to rozsądna postawa uwzględniająca krytykę i odrzucenie. Nie jest patriotyzmem bezwarunkowym i egocentrycznym. Jego idee opisuje m.in. Marcia Baron (1989), która uważa, że powinniśmy cenić narodowy dorobek kulturowy tak samo jak poziom moralny swojego kraju, co oznacza prawo do krytycyzmu, odrzucenia lojalności, np. politycznej, kiedy zasady moralne są łamane. Umiarkowany patriotyzm nie ma charakteru ekskluzywnego, nie jest skoncentrowany wyłącznie na własnej grupie, dobro własnego kraju jest ważne, ale istotne jest również dobro innych krajów i całej ludzkości. Cechuje go prospołeczny liberalny uniwersalizm.

Czwarty typ ma charakter funkcjonalny i modernistyczny. Primoratz nazywa go ograniczonym patriotyzmem. Jego wyznawcy w odmienny sposób traktują miłość do ojczyzny – nie jest ona moralnym obowiązkiem, wynikającym z urodzenia, nieuzasadniony jest również w żadnej postaci wymóg wdzięczności czy poświęcenia. Charakterystyczne dla niego jest przekonanie, że to, co dostaliśmy od państwa często zwracamy, np. w formie podatków. Patriotyzmem jest troska o pomyślność kraju i rodaków.

Ostatni typ określony jako etyczny patriotyzm (jednak zupełnie inaczej rozumiany niż u Bocheńskiego, dla którego miłość do ojczyzny jest obowiązkiem) różni się rodzajowo od pozostałych, nie jest związany z miłością do historii i kultury kraju czy narodu ani do piękna jego przyrody, nie zależy od pozycji międzynarodowej państwa, jego potęgi militarnej lub osiągnięć sportowych. Wynika z przekonania o sile moralnej wewnątrz społeczeństwa oraz w relacjach międzynarodowych i międzykulturowych. Stosunek do historii swojej grupy także wpływa z zasad moralnych, ciemne karty wymagają analizy i zadośćuczynienia oraz podjęcia wysiłku, by to, co było złe nigdy się nie powtórzyło. Wartości moralne, z których wyrasta ten rodzaj patriotyzmu i do zapewnienia których dąży, to przede wszystkim sprawiedliwość społeczna, powiązana z respektowa-

niem praw człowieka, humanitaryzmem, solidarnością międzyludzką, odpowiedzialnością za bieg zdarzeń i dobro ludzkości, nie tylko własnej grupy. Postawa patriotyczna będzie się więc wyrażała w walce na rzecz tych wartości i protestie wobec ich odrzucania.

Który z tych typów jest patriotyzmem dnia dzisiejszego i przyszłego? Stróżewski (1981) widzi dwa możliwe scenariusze dla dzisiejszego patriotyzmu: kosmopolityzm i patriotyzm uniwersalny odnoszony do szerszych struktur ponadnarodowych, ponadpaństwowych, ojczyzną może stać się cały świat. Jednym z rozwiązań na tej drodze mogłyby być próby skodyfikowania globalnych struktur w jakiejś formule patriotyzmu konstytucyjnego. Podobnie rozumuje Henryk Hermann, wyróżniając obok patriotyzmu narodowego (poczucie szczególnej więzi z narodem, przypisanym na mocy urodzenia) i państwowego (poczucie organicznej więzi z państwem, nawet wielonarodowym) oraz patriotyzm cywilizacyjny, czyli poczucie więzi z typem cywilizacji, np. Europejczyka z cywilizacją łańską.

Przełamanie narodowego wariantu wydaje się jednak trudne, obserwujemy raczej powrót do idei etnicznych, patriotyzmu etnocentrycznego, o charakterze silnie wykluczającym. Tendencje nacjonalistyczne są podsycane przez polityków, często ma to związek z interesem partyjnym, niekiedy wynika z przywiązania do idei narodowych. Niestety patriotyzm przez wieki często był instrumentalizowany i wykorzystywany do celów politycznych. Pojęcie „patriotyzmu” ma w powszechnym, potocznym znaczeniu konotację zdecydowanie dodatnią i dlatego często pojawia się w retoryce politycznej. Słusznie Reinhart Koselleck twierdzi, że „[...] pojęcie patriota chroni dzisiaj jego użytkowników przed postawieniem w negatywnym świetle jako nacjonalistę lub nawet szowinistę” (2009: 236).

Zawłaszczony przez polityków sztandar patriotyzmu uzasadnia też ograniczanie wolności i praw sfery publicznej w imię potrzeb ojczyzny, i co ważne dla pedagogów, kreowanie programów edukacyjnych, w których, w sposób niekoniecznie widoczny dla uczniów, utożsamia się cele kraju i interesy polityczne. Sterowana politycznie publicystyka szeroko stosuje „codzienne flagowanie ojczyzny”, używając określenia Michaela Billiga, autora znanej książki *Banalny nacjonalizm*. Podtrzymywanie ducha patriotyzmu służy legitymizacji działań przywódców politycznych, a nie obywatelom. Hałas, ostentacja, częstotliwość przywoływania patriotyzmu i narodowych symboli mają podkreślać narodową jedność, moralne racje polityków i unaoczniać społeczeństwu różnice między prawdziwymi patriotami, a tymi, którzy nimi nie są – ci łatwo stają się wrogami. Zawłaszczanie patriotyzmu przez polityków, szczególnie rządzących w państwach

mononarodowych (ale nie tylko) często opiera się na głośnej, wielokrotnie powtarzanej i udowadnianej krzykiem dyskredytacji wrogów ojczyzny. Zacierane są granice między służbą bieżącej, przeważnie partyjnej polityce a służbą ojczyźnie i obywatelom. Celowo, bądź nieświadomie politycy podsycają dążenia nacjonalistyczne. Billig przestrzega przed zbyt prostym, opartym na wartościowaniu dobry – zły w odróżnianiu patriotyzmu od nacjonalizmu, dowodząc, że dzisiejsze formy łagodnego nacjonalizmu mają rutynowy, codzienny charakter, nie zauważamy ich i w tym tkwi poważne niebezpieczeństwo reaktywacji jego niszczących postaci. „«Naszego» nacjonalizmu nie przedstawia się jako nacjonalizmu, który przecież jest niebezpiecznie irracjonalny, przesadzony i obcy. Mamy na to inną etykietkę, nową tożsamość. «Nasz» nacjonalizm przyjmuje formę «patriotyzmu» – siły dobroczynnej, niezastąpionej [...]” (Billig 2008: 113).

Społeczne następstwa działań pod hasłem patriotyzmu, jak pokazują dzieje świata i jego współczesne oblicze, mogą być katastrofalne. Odróżnienie patriotyzmu od postaw propagowanych przez doktrynę nacjonalizmu, może być to trudne w Polsce, bo jak pisze Jerzy Szacki: „polska praktyka językowa uniemożliwia w istocie uchwycenie wspólnych cech ogółu ideologii narodowych, «nacjonalizm» traktuje się u nas bowiem jako ideologię z natury skrajną i paskudną, «patriotyzm» zaś jest na tyle ogólną, że można ją, w gruncie rzeczy, stosować niemal do wszystkich członków narodu, z wyjątkiem tych stosunkowo nielicznych, którzy otwarcie negują jakiegokolwiek znaczenie podziałów narodowych i wszelkie zobowiązania jednostki wobec własnej grupy narodowej” (Szacki 1997: 24). Autor ubolewa, że nie ma w polskim języku terminu, który oddawałby nieszwiniistyczną miłość do narodu i nie miał charakteru pejoratywnego.

Pozostaje nam więc takie rozumienie patriotyzmu, które uchroni nas przed niszczącym, co historia nieraz pokazała, nacjonalizmem i szowinizmem, które stwarzają realne i poważne niebezpieczeństwa. Nieco ironicznie pisze o tym Reinhart Koselleck:

Pojęcie „patriotysty” [w odniesieniu do terminów nacjonalista i szowinista – przyp. A.W.] zostało nam oszczędzone, pojęcie patriotyzmu – nie”. Jest to twór językowy z początku XVIII wieku, zapowiedź wielu -izmów, które przyszły po nim i dzięki niemu: republikanizmu, demokratyzmu, liberalizmu, socjalizmu, imperializmu, komunizmu, nacjonalizmu, faszyzmu. Żadne z tych pojęć, które wywołały wielkie i dynamiczne ruchy nie jest do pomyślenia bez poprzedzającego je patriotyzmu. Pojęcia te w większym lub mniejszym stopniu można wprowadzić z zakresu znaczeniowego patriotyzmu (2009: 237)

Rozumiejąc te słowa jako ostrzeżenie, warto sobie postawić pytanie, czy sto lat po odzyskaniu wolności i państwa, po zakończeniu okresu rozbiorowego i ponad 70 lat po II wojnie światowej wiemy, jakie wychowanie patriotyczne chcemy zaproponować kolejnym wolnym pokoleniom? Zdecydowanie opowiadam się za patriotyzmem otwartym, inkluzyjnym, obywatelskim i etycznym, czyli takim, który pozwala rozwijać się wielu zróżnicowanym wewnątrznie wspólnotom, czy to w granicach państwa, czy innym terytorium, które uznamy za małą lub globalną ojczyznę. Działania patriotów powinny prowadzić do budowania siły moralnej wspólnoty, siły wynikającej z zaangażowania patriotów, ich odpowiedzialności, uczciwości w relacjach wewnętrznych i zewnętrznych, przychylności, solidarności, szacunku dla innych i lojalności krytycznej. Patriotycznym obowiązkiem jest również przestrzeganie porządku prawnego, wyrosłego z wymienionych w poprzednim zdaniu wartości i chroniącego ich społeczną doniosłość, zarówno w wymiarze jednostkowym (prawa człowieka), jak i wspólnotowym (respekt dla wspólnie tworzonego prawa). Za podstawowe należy uznać wartości będące podstawą dążeń do wyeliminowania różnych form krzywdy, takich jak wszelka dyskryminacja, przemoc lub ucisk oraz promowania dobra wspólnego swojego społeczeństwa i całej ludzkości. Czy taka wizja patriotyzmu, którą proponuję nazwać etyczno-wspólnotowym, odnosząca się do każdej formy wspólnoty, którą uznajemy za własną (każda, wybrana przez nas świadomie i dobrowolnie, w dowolnej liczbie) ma szansę być urzeczywistniona? Czy raczej debata społeczna nad patriotyzmem w rocznicę stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę w 1918 r. przybierze formę „banalnego nacjonalizmu”.

Bibliografia

- Baron M. 1989. *Patriotism and 'Liberal' Morality*, [w:] *Mind, Value, and Culture: Essays in Honor of E.M. Adams*, red. D. Weissbord, Ridgeview Publishing Co., Atascadero, s. 269–300.
- Billig M. 2008. *Banalny nacjonalizm*, tłum. M. Sekerdej, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Bocheński J.M. 2009. *O patriotyzmie*, [w:] *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Dupeyrix A. 2013. *Zrozumieć Habermasa*, tłum. M.N. Wróblewska, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Fijałkowski A., Wilkomirska A. 2016. *Jaki patriotyzm*, Difin, Warszawa.
- Hermann H. 2012. *Jakiego patriotyzmu potrzebują dziś: Polska i Polacy*, [w:] *Patriotyzm współczesnych Polaków*, red. A. Skrabacz, Centralna Biblioteka Wojskowa im. Marszałka Józefa Piłsudskiego, Warszawa.
- Koselleck R. 2009. *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, tłum. W. Kunicki, J. Matecki, Oficyna Naukowa, Warszawa.

- Machiavelli N. 1972 *Rozważania nad pierwszym dziesięcioksięgiem historii Rzymu Liwiusza*, [w:] tenże, *Wybór pism*, wybór i oprac. K. Żaboklicki, Biblioteka Poezji i Prozy, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- MacIntyre A. *Is Patriotism a Virtue*, The Lindley Lecture, The University of Kansas, <https://mirror.explodie.org/Is%20Patriotism%20a%20Virtue-1984.pdf> (otwarty 28 stycznia 2019).
- Makowski J. 2013. *Patriotyzm otwarty, patriotyzm zamknięty*, [w:] *Patriotyzm: Między dumą a odpowiedzialnością*, Zeszyty Instytutu Obywatelskiego, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- Michalski K. 2013. *Emocje i obowiązki*, [w:] *Patriotyzm: między dumą a odpowiedzialnością*, Zeszyty Instytutu Obywatelskiego, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- Müller J.W. 2006. *On the Origins of Constitutional Patriotism*, „Contemporary Political Theory”, nr 5, s. 278–296; <https://www.princeton.edu/~jmueller/CPT-CP-Origins-JWMueller.pdf> (otwarty wrzesień 2018).
- Nowicka E. 1996. *Wprowadzenie. Poznawanie swojskości i obcości*, [w:] *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Ossowski S. 1984. *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa.
- Primoratz I. 2013. *Patriotism*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/patriotism/> (otwarty lipiec 2018).
- Shatz R.T., Lavine H. 2007. *Waving the Flag. National Symbolism, Social Identity and Political Engagement*, „Political Psychology”, nr 28, s. 329–355.
- Skarżyńska K. 2008. *Rodzaje patriotyzmu. Czy i jak osobiste doświadczenia oraz wychowanie różnicują postawy narodowe?*, [w:] *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 4: *Ku demokracji przed edukacją*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Skarżyńska K., Przybyła K., Wójcik A. 2012. *Grupowa martyrologia: psychologiczne funkcje przekonań o narodowej krzywdzie*, „Psychologia Społeczna”, nr 4, s. 335–352.
- Staub E. 1997. *Blind versus Constructive Patriotism. Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action*, [w:] *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations*, red. D. Bar-Tal, E. Staub, Nelson-Hall Publishers, Chicago, s. 213–228.
- Stróżewski W. 1980. *Istnienie i wartość*, Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Stróżewski W. _____. *Na marginesie „O miłości ojczyzny” Karola Libelta*, [w:] *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, WSFP Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Golec de Zavala A., Cichocka A., Bilewicz M. 2013. *The Paradox of In-group Love: Differentiating Collective Narcissism Advances Understanding of the Relationship between In-group and Out-group Attitudes*, „Journal of Personality”, nr 1, s. 16–28.
- Szacki J. 1997. *O narodzie i nacjonalizmie*, „Znak”, nr 3.

Katarzyna Dormus

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-4780-3914

Rozwój koedukacyjnego średniego szkolnictwa ogólnokształcącego w okresie II Rzeczypospolitej

Summary

THE DEVELOPMENT OF CO-EDUCATIONAL SECONDARY SCHOOLING IN THE SECOND POLISH REPUBLIC

During the late 19th century and early 20th century, co-education on a secondary school level was still a source of controversy, resulting in a public discussion. The first co-educational secondary schools in the Polish territories were established over the course of the First World War. During that time, in light of a realistic chance for Poland to regain independence, the teaching community undertook discussions regarding the shape of education in independent Poland. Still, many people still viewed co-education with a degree of doubt.

In the interwar period, however, the number of public and private co-educational secondary schools increased. They were located primarily in smaller cities. Additionally, men usually represented the majority of students. This dynamic was a result of allowing women to attend institutions that had originally functioned as all-male schools, thus creating a co-educational schooling system. The level of education in these institutions was generally low.

Key words: co-education, secondary schooling, Second Polish Republic, interwar period

Na przełomie XIX i XX w. wspólna nauka chłopców i dziewcząt w szkołach elementarnych była w Europie powszechnie przyjętą i akceptowaną praktyką. Inaczej jednak odnoszono się do koedukacji na poziomie szkół średnich. Mimo że przemawiały za nią względy organizacyjne i ekonomiczne, w wielu krajach europejskich budziła wątpliwości wyrażane w publicznej dyskusji. Wątpliwości te wynikały z faktu, iż okres nauki w szkole średniej przypadał na niewralgiczny

w życiu młodego człowieka okres dorastania i dojrzewania, a zatem kształtowania się osobowości, światopoglądu oraz intensywnych przemian fizycznych i fizjologicznych.

Dyskusja taka toczyła się również na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX w. W swej istocie dotyczyła właściwego przygotowania młodzieży obojga płci do pełnienia przyszłych ról życiowych, a to z kolei wiązało się z postrzeganiem miejsca kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. Zarówno przeciwnicy, jak i zwolennicy nauczania mieszanego przywoływali głównie argumenty natury obyczajowo-moralnej i psychologiczno-medycznej. Z tego powodu dyskurs ten miał charakter bardziej sporu o podwaliny systemu społecznego aniżeli debaty pedagogicznej (Kukołowicz, Otręba 1996: 107–118; Samsel 2004a: 102–107; Samsel 2004b: 79–87; Dormus 2004: 53–92; Dormus 2010: 64–277; Dormus 2017: 19–32).

Kwestią koedukacji interesowały się szczególnie dwa środowiska – kobiece oraz nauczycielskie, choć głos zabierali chętnie także lekarze i księża. Względem ekonomiczne zmuszające kobiety do podejmowania pracy zarobkowej, ich rosnące aspiracje edukacyjne oraz wzmocnienie ruchu kobiecego, kierowały za interesowania kobiet w stronę edukacji na szczeblu średnim i wyższym. Wpierw wobec braku, a potem niewystarczającej liczby żeńskich gimnazjów, dobrym rozwiązaniem wydawało się dopuszczenie dziewcząt do gimnazjów męskich, w których mogłyby przygotowywać się do matury. Postulat tworzenia średnich szkół koedukacyjnych, stawiano na zjazdach kobiet np. w Krakowie w 1905 r. i Warszawie w 1907 r. (Z. 1907: 196–206; Najdus 1960: 477–481). Dyskusję podejmowano też w środowisku pedagogicznym. Kwestia ta wypłynęła np. na Kongresie Pedagogicznym we Lwowie w 1909 r., choć nie zdecydowano się wówczas zgłosić w tej sprawie formalnego wniosku (Weychert-Szymanowska 1909: 388–390).

Koedukację na szeroką skalę zaczęto wprowadzać w Stanach Zjednoczonych, kierując się przesłankami ekonomicznymi i organizacyjnymi oraz przekonaniem o dobroczynnych skutkach wychowawczych tego typu szkół. Amerykańskie szkoły powszechne były szkołami mieszanymi, szkoły koedukacyjne przeważały też wśród szkół średnich (Męczkowska 1902: 308; Centnerszewska 1905: 18–25; Męczkowska 1909: 544–545, 557; Męczkowska 1920: 33–39).

W Europie koedukacja najszybciej przyjęła się w Skandynawii. Pierwszą koedukacyjną szkołą średnią w Europie założył w Sztokholmie w roku 1876 Edward Palmgren. Za przykładem Skandynawii poszły inne kraje europejskie,

choć stosunek do koedukacji na szczeblu średnim był w nich różny. Trudniej przyjmowała się w krajach katolickich, takich jak Włochy, Francja, Belgia, Hiszpania czy Portugalia, znacznie łatwiej w protestanckich – Szwajcarii czy Holandii. W krajach niemieckich średnie szkoły koedukacyjne otwierały się bardzo powoli, szczególnie w konserwatywnych Prusach. Podobnie było w Rosji. W Austrii w roku szkolnym 1907/08 Ministerstwo Oświaty zezwoliło w drodze wyjątku kilku uczennicom w gimnazjum męskim w Wels na hospitowanie wszystkich lekcji za wyjątkiem gimnastyki. W dniu 27 lutego 1910 r. wydano rozporządzenie dopuszczające dziewczęta do gimnazjów męskich w charakterze hospitantek, ale tylko w tych miejscowościach, w których nie było dla nich oddzielnych liceów, wyższych szkół żeńskich ani seminariów nauczycielskich. Powołując się na chęć przeciwdziałania przepełnieniu klas ograniczono liczbę hospitantek do 5% (Centnerszwerowa 1905: 26–41, 46–47; Męczkowska 1909: 546–552; Męczkowska 1920: 7–30, 51; *Wspólne wychowanie chłopaków* 1906: 9–16).

W Polsce, podobnie jak w Europie, w czasach nowożytnych zaczęto dopuszczać dziewczęta do szkół parafialnych, natomiast średnich lub quasi-średnich szkół koedukacyjnych do I wojny światowej było niewiele. W zaborze rosyjskim pierwszą taką szkołą była 7-klasowa szkoła Jadwigi Cichińskiej, działająca w Warszawie w latach 1907–1909 (Niklewska 1987: 105, 260). Stopniowo jednak szkoły mieszane zaczęły się pojawiać w Królestwie Polskim jako efekt oddolnych inicjatyw społeczeństwa, funkcjonującego w trudnych ekonomicznych warunkach i jako odpowiedź na potrzeby społeczne. „Powstawały one drogą naturalną w małych miasteczkach [...] – pisze Teodora Męczkowska – gdzie miejscowa inteligencja musiała zaspokoić głód nauki swych dzieci i na drodze samopomocy tworzyć instytucje wychowawczo-naukowe, a gdzie względy materialne zaledwie wystarczały na prowadzenie jednej szkoły” (Męczkowska 1920: 52). Dochodziły też względy prestiżowe, bo jak zauważa Stefania Walasek „miasteczka i wsie rywalizowały między sobą o posiadanie szkoły, której nazwa „średnia” miała nobilitować miejscowe społeczeństwo” (Walasek 1996: 64). Z reguły były to szkoły ubogie, pracujące w trudnym warunkach, ale osiągające całkiem dobre wyniki.

Liczba szkół koedukacyjnych wzrosła w Królestwie Polskim w okresie I wojny światowej, kiedy to rozpoczął się „żywiolowy [...] pęd narodu ku oświacie”, czego wyrazem było powstawanie w wielu niewielkich miejscowościach, a nawet „w bardziej zaludnionych wsiach” szkół średnich (Konarski 1923: 98). Powołany 5 sierpnia 1915 r., przez Komitet Obywatelski m.st. Warszawy Wydział

Oświecenia, mający za zadanie przejęcie kontroli nad szkolnictwem w Królestwie, opowiedział się za tworzeniem 8-klasowych koedukacyjnych szkół filologicznych, zastrzegając konieczność uwzględnienia w niektórych przedmiotach właściwości płci. W roku 1915/16 szkół koedukacyjnych było 8 (6 filologicznych i 2 realne), w roku 1916/17 – 16 (13 filologicznych i 3 realne), a w roku 1917/18 – 23 (20 filologicznych i 3 realne) (Araszkiewicz 1967: 169, 182).

Nieco inne dane, ustalone na podstawie ankiety rozesłanej przez MWRiOP do szkół oraz na podstawie badań własnych, podaje Męczkowska. Według niej w roku szkolnym 1917/18 na terenie Królestwa Polskiego istniało nie 23 a 39 szkół średnich koedukacyjnych. W roku 1920 było ich już 50. Wszystkie powstały na prowincji, ani jednej takiej szkoły nie było w Warszawie. Według jej ustaleń 8-klasowe gimnazja w roku szkolnym 1918/19 działały w: Tomaszowie Rawskim (założone w 1903 r.), Zgierzu (Państwowe Gimnazjum im. Stanisława Staszica, koedukacyjne od 1911 r.), Suchedniowie (koedukacyjne od 1913 r., zamknięte w roku 1919), w Chełmie Lubelskim (założone w 1915 r.), w Bełchatowie (założone przez Polską Macierz Szkolną w 1916 r.), państwowe w Tomaszowie Lubelskim oraz dwa gimnazja żydowskie w Koninie i w Łomży (dra Goldlusta, założone w 1915 r.). Działały też dwie szkoły realne: w Opatowie założona przez włościan oraz w Pabianicach (koedukacyjna od roku 1905/06, po upaństwowieniu w roku 1919/20 koedukację zniesiono).

4-klasowe szkoły średnie funkcjonowały w: Aninie, Bętkowie, Bodzentynie, Brzezinach, Gąbinie, Goniądzu, Hrubieszowie, Ilży, Kłobucku, Kole, Kałuszynie, Łodzi, Łęcznej, Łasku, Nowym Mieście nad Pilicą (koedukacja od 1905 r.), Niemcach, Nivce, Ozorkowie, Pilicy, Pabianicach (żydowskie), Pyzdrach, Przysusze, Płońsku (żydowskie), Rudzie Pabianickiej, Sieradzu, Sompolnie, Tarnogrodzie, Ujeździe, Urzędowie, Wyszkanie, Wąchocku, Warcie, Węgrowie, Wieruszowie, Zambrowie, Złoczowie, Żelechowie (Męczkowska 1920: 41–45).

W Galicji na mocy wspomnianego ogólnopaństwowego rozporządzenia z 1910 r. dopuszczono do gimnazjów męskich hospitantki, a Rada Szkolna Krajowa podwyższyła dopuszczalną liczbę hospitantek do 10%. Jako hospitantki dziewczęta mogły tylko przysłuchiwać się lekcjom, nie odpytywano ich ani nie egzekwowano zadań domowych. Podlegały egzaminom rocznym lub półrocznym z całego zakresu nauki według przepisów obowiązujących prywatystów (Męczkowska 1920: 49). Zatem rzeczywista koedukacja w Galicji nie istniała, bowiem „dziewczęta-uczenice zakładów męskich, nie były nigdy równoprawne ze swymi męskimi kolegami, były tylko dopuszczone jako prywatystki i to na wyjątkowych prawach, do wspólnej nauki z nimi, w gruncie rzeczy do słuchania wykładów w charakterze hospitantek” (Męczkowska 1920: 49–50).

Szkoły, w których pojawiały się hospitantki, znajdowały się w mniejszych miejscowościach. Tak np. w Myślenicach hospitantki pojawiły się już w roku 1908 wraz z otwarciem gimnazjum, a w roku 1919 w klasach V–VIII przypadało ich 11 na 70 uczniów. Ponieważ bardzo dużo kandydatek zgłaszało się do klas niższych, utworzono dla nich popołudniowe kursy gimnazjalne. W roku 1911 hospitantki dopuszczono do gimnazjum w Wadowicach. W Brzesku natomiast za zgodą Ministerstwa Oświaty funkcjonowało męskie gimnazjum klasyczne z równorzędnymi klasami realnymi dla dziewcząt. Uczyło się w nich 55 dziewcząt (Męczkowska 1920: 49–50).

Tabela 1. Liczba hospitantek w gimnazjach galicyjskich w roku 1919

Miejscowość	Liczba hospitantek	% hospitantek w stosunku do liczby wszystkich uczniów
Biała	115	28
Bochnia	61	10
Lubaczów	22	35
Mielec	36	14
Myślenice (kl. V–VIII)	11	16
Wadowice	71	15

Źródło: T. Męczkowska. 1920. *Szkoły mieszane. Koedukacja*, Kraków, s. 49–50.

W Galicji przed wojną, pod wpływem nowego wychowania i wzorów zachodnich, zaczęły powstawać szkoły eksperymentalne, w tym również koedukacyjne. Mieszane były np. klasy gimnazjalne w krakowskiej szkole Marii Ramułtowej otwartej w 1906 r., a funkcjonujące do roku szkolnego 1916/17 (Ramułtowa 1912; Ostachiewiczowa 1914: 122–126; Męczkowska 1920: 48). Zachowały się wzmianki o 8-klasowej szkole realnej im. Zygmunta Krasińskiego we Lwowie, otwartej w 1910 r. czy działającej od roku 1911/12 szkole koedukacyjnej z klasami gimnazjalnymi Zofii i Ksawerego Praussów w Zakopanem (Możdżeń 1989: 41; Ostachiewiczowa 1914: 127–128). W roku 1918 istniała w Krakowie Szkoła Koedukacyjna Eksperymentalna Antoniny Brzozowskiej-Winiarzowej (Dzierzbicka 1963: 155).

W byłej dzielnicy pruskiej średnie szkoły koedukacyjne zaczęto tworzyć dopiero pod koniec 1921 r. (Walasek 1996: 177).

W okresie I wojny światowej wobec realnie rysującej się perspektywy odzyskania niepodległości w środowisku nauczycielskim zaczęto toczyć coraz

intensywniejsze dyskusje dotyczące kształtu szkolnictwa w wolnej Polsce. Przewijał się też w nich wątek koedukacji. Podchodzono do niej z dużą rezerwą, zastrzegając, iż jest to kwestia wymagająca dokładnego rozważenia. W takim duchu wypowiedziała się w 1915 r. Komisja Pedagogiczna przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego (*Prace Komisji Pedagogicznej* 1915: 754) i w sierpniu 1917 r. zjazd nauczycieli ziemi piotrkowskiej w Częstochowie (mimo gorącego wystąpienia Męczkowskiej popierającego koedukację). Rok potem w sierpniu 1918 r. Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli w Piotrkowie powołał komisję mającą za zadanie zebranie materiałów do przyszłych badań (Męczkowska 1920: 5–6; Araszkiewicz 1967: 212–213). Zdarzały się też wypowiedzi jednoznacznie negatywne lub pozytywne. Tak np. zdecydowanym przeciwnikiem wprowadzania koedukacji do szkół średnich był Wojciech Górski, czemu dał wyraz w swym wystąpieniu w styczniu 1917 r. w Warszawie w czasie I Zjazdu Nauczycielstwa Polskiego (Górski 1917: 27, 36–40). Pojawiały się też wypowiedzi bardzo pozytywne, szczególnie nauczycieli mających praktykę w nauczaniu w tego typu szkołach, jak np. Stanisława Pogorzelskiego, dyrektora gimnazjum koedukacyjnego w Zgierzu (Pogorzelski 1918).

W okresie II Rzeczypospolitej w dyskusji na temat szkół mieszanych powracały podejmowane już wcześniej wątki (Jaworska 1929; Męczkowska 1933: 46–67). Ważnym czynnikiem był stale niechętny stosunek Kościoła katolickiego do koedukacji. Wielkim jej przeciwnikiem był ówczesny prymas Polski kardynał August Hlond, uważający ją za niebezpieczną i torującą drogę do laicyzacji szkolnictwa (Macała 2006: 71–72). Jednak negatywne ustosunkowanie się do kwestii koedukacji nieco osłabło ze względu na zmianę położenia kobiet i postęp równouprawnienia. Niewątpliwie czynnikiem kierującym uwagę na sprawę kształcenia dziewcząt na szczeblu średnim było otwarcie dla nich wyższych uczelni. Dowodem na zmianę stosunku do średnich szkół koedukacyjnych był wniosek przyjęty przez Zjazd Delegatów Oddziałów Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Średnich, który odbywał się w Warszawie w grudniu 1928 r. Delegaci uznali za rzecz wskazaną rozpatrzenie walorów pedagogicznych koedukacji, a nawet stopniową zamianę niektórych szkół męskich na koedukacyjne (Męczkowska 1933b: 61–62).

Stopniowo przybywało koedukacyjnych szkół średnich, ale w dalszym ciągu znajdowały się one przede wszystkim w mniejszych miastach i miasteczkach oraz były nieliczne. Państwowych szkół średnich ogólnokształcących było w roku szkolnym 1921/22 231, w tym 29 koedukacyjnych (12,5% wszystkich szkół), a w następnym roku szkolnym 1922/23 na 180 szkół państwowych

przypadało 46 koedukacyjnych (25,5%) (Miąso 1992: 75; Walasek 1996: 219; Kotowski 2013: 59–60). W roku szkolnym 1929/30 szkół państwowych było 272, w tym 59 koedukacyjnych (21,7%). W stosunku do lat ubiegłych wzrosła ich ilość, natomiast zmniejszył się ich udział procentowy wśród wszystkich szkół średnich ogólnokształcących.

Na 495 niepublicznych ogólnokształcących szkół średnich w roku szkolnym 1921/22 przypadało 149 szkół koedukacyjnych (30%). W roku następnym 1922/23 liczba szkół niepaństwowych wzrosła do 502, podniosła się też liczba szkół koedukacyjnych do 171 (34%) (Walasek 1996: 219; Kotowski 2013: 56). W roku szkolnym 1929/30 na 487 koedukacyjnych, szkół niepublicznych było 189 (38,8%). Zwiększał się zatem ich udział w kształceniu młodzieży (Męczkowska 1931: 281; *Statystyka szkolnictwa 1937/38* 1939: 40, 49).

Rozmieszczenie szkół koedukacyjnych na terenie całego państwa nie było równomierne. Tak np. w listopadzie 1928 r. państwowych szkół koedukacyjnych nie było w Warszawie i w województwach: śląskim, kieleckim, lwowskim, stanisławowskim czy tarnopolskim, choć już rok później – jesienią 1929 r. takie szkoły powstały w województwie kieleckim (2), lwowskim (4), stanisławowskim (2), tarnopolskim (6). Były też takie województwa jak np. nowogrodzkie czy wołyńskie, gdzie istniały wyłącznie państwowe gimnazja koedukacyjne¹.

Wśród koedukacyjnych gimnazjów prywatnych znaczną grupę stanowiły gimnazja mniejszości wyznaniowych lub narodowych. Blisko $\frac{1}{4}$ stanowiły szkoły żydowskie (*Wykaz szkolnictwa średniego...* AAN: 9–24, 118–144).

Po reformie jędrzejewiczowskiej liczba szkół koedukacyjnych dalej rosła. Paragraf 7 Statutu gimnazjum państwowego z 31 października 1933 r. stwierdzał, że „gimnazjum jest męskie, żeńskie lub koedukacyjne. Gimnazjum koedukacyjne może być utworzone w miejscowości, w której: (a) niema szkoły średniej lub też (b) są specjalnie sprzyjające potemu warunki” (Rozporządzenie W.R. i O.P. z dnia 31 października 1933 r.: poz. 184, s. 555). Męczkowska pozytywnie oceniała ustawę jędrzejewiczowską pisząc m.in.: „[...] jeżeli szkolnictwo ma być jednolite, to i podstawą jego musi być kultura jednolita nie męska, nie żeńska, ale ogólnoludzka, oparta o te składniki, które sprzyjają rozwojowi cnót osobistych i społeczno-obywatelskich” (Męczkowska 1933b: 64).

¹ Tak np. w 1931 r. na terenie Kuratorium Warszawskiego funkcjonowało 40 szkół koedukacyjnych – 9 państwowych: 4 w województwie warszawskim (ani jedna w Warszawie!) i 5 w województwie białostockim oraz 34 niepaństwowe: w Warszawie – 3, w województwie warszawskim – 18 oraz w województwie białostockim: 13. W Kuratorium Warszawskim państwowe szkoły koedukacyjne stanowiły 20% ogółu szkół państwowych oraz 25,3% szkół niepaństwowych.

W roku szkolnym 1937/38 na 307 państwowych gimnazjów przypadały 123 gimnazja koedukacyjne (40%), a na 297 wszystkich liceów – 114 koedukacyjnych (38,4%). W sektorze szkolnictwa niepublicznego na 462 gimnazja przypadało 176 szkół koedukacyjnych (38,1%), a na 366 liceów – 114 koedukacyjnych (31%) (Stan liczebny szkolnictwa średniego 1937: 332; *Wykaz państwowych i prywatnych szkół średnich* 1938: 266; Ruta 1990: 12, 184–188)².

Pod koniec okresu międzywojennego zaznaczyła się tendencja, przejawiająca się we wzroście liczby uczniów i uczennic w szkołach państwowych, co było efektem polityki prowadzonej przez ministerstwo, a polegającej na przekształcaniu państwowych szkół męskich lub żeńskich w placówki koedukacyjne, zwłaszcza tam, gdzie była tylko jedna szkoła średnia. W roku szkolnym 1932/33 w państwowych szkołach koedukacyjnych uczyło się 41,4% wszystkich uczniów tych szkół, a w niepaństwowych 58,9%. W roku 1936/37 odpowiednio 55,3% i 44,7% (Gumuła, Majewski 1994: 124–125).

W całym okresie międzywojennym w szkołach średnich koedukacyjnych przeważała z reguły młodzież męska, co wynikało w znacznej mierze z tradycji, która nakazywała w pierwszym rzędzie kształcenie chłopców (Miąso 1992: 76). Władze stale też popierały zakładanie szkół średnich męskich. Istniało sporo miejscowości, w których funkcjonowała tylko jedna szkoła i była nią szkoła męska (Mauersberg 1988: 46)³. Jak zauważa bowiem Teresa Gumuła: „Przekształcenie szkół męskich lub żeńskich na koedukacyjne praktykowane często w mniejszych miastach, w których istniała tylko jedna szkoła średnia, wpłynęło na wzrost liczby uczniów w tym typie szkoły państwowej, ale nie zmieniało w sposób znaczący przedstawionych wyżej proporcji” (Gumuła 2004: 98).

Pod względem organizacji wewnętrznej szkoły koedukacyjne nie zawsze odpowiadały warunkom, jakie powinny spełniać szkoły mieszane, by koedukacja mogła funkcjonować jako przemyślany system pedagogiczny, „[...] a nie przypadkowe łączenie młodzieży z tych czy innych niepedagogicznych względów” (Męczkowska 1933b: 46). Nierzadką praktyką – najczęściej z przyczyn ekonomicznych – było dopuszczanie dziewcząt do szkół męskich lub odwrotnie: przyjmowanie chłopców do szkół żeńskich (Męczkowska 1933a: 96–97). Szkoły

² Tak np. w roku szkolnym 1937/38 w województwie krakowskim były 32 gimnazja państwowe, w tym 9 koedukacyjnych, a na 51 gimnazjów prywatnych przypadało 11 koedukacyjnych. W roku następnym w województwie krakowskim było 10 niepaństwowych gimnazjów (w tym 2 żydowskie), a ponad to w Krakowie 3 takie gimnazja (w tym 2 żydowskie).

³ Szkoły wyłącznie męskie istniały np. w Hrubieszowie, Końskich, Krasiczynie, Miechowie, Pińczowie, Starogardzie czy Trzemesznie.

te często funkcjonowały w trudnych warunkach, a jak pisze Męczkowska „młodzież musi się uczyć, więc robią się tu i ówdzie eksperymenty! A zbieg okoliczności decyduje, czy rezultaty tych przypadkowych prób są mniej lub więcej przemyślane” (Męczkowska 1920: 82).

W czasie wojny i w pierwszym po niej okresie powstawały też dziwne twory, „których niepodobna zaliczyć ani do szkół męskich ani do żeńskich, wreszcie do koedukacyjnych, gdyż w jednym i tym samym zakładzie istnieją obok siebie klasy, odpowiadające wszystkim trzem typom” (Konarski 1923: 224–225).

Jednak i w późniejszym czasie sytuacja wielu z tych szkół była trudna, bo jak zauważa Męczkowska:

Szkoły te mają często fatalne lokale, w nich żadnych przystosowań ani higienicznych ani gospodarskich do współżycia młodzieży płci odmiennej. Personel tych szkół nie zawsze jest na wysokości zadania, często nie zdaje sobie zupełnie sprawy z trudności, jakie koedukacja może nastręczać; zdarza się nawet, że personel jest zasadniczo koedukacji przeciwny. Przyjmowanie młodzieży nie jest oparte na podstawach racjonalnych i do klas starszych przybywa młodzież ze szkół oddzielnych, nie mająca praktyki życia koedukacyjnego. A pomimo to w szkołach tych życie młodzieży płynie naturalnie i praktyka lat 15-tu nie zanotowała w kronice tych szkół jakichś szczególnych wykroczeń przeciwko obyczajności (Męczkowska 1933b: 51)⁴.

W świetle tych uwag ważną stawała się według niej kwestia zasad organizacyjnych tych szkół, a szczególnie położenie nacisku na to, by dyrekcja i grono pedagogiczne były przekonane o słuszności koedukacji. Zwracała też uwagę mając na względzie funkcje wychowawcze szkoły, by jej kierownik miał siłę pomocniczą, a „ta siła pomocnicza (zastępcza) powinna być, kobietą, jeżeli kierownikiem zakładu jest mężczyzna, a mężczyzną, gdy szkołą kieruje kobieta. Przez takie postawienie sprawy osiąga się wszechstronniejsze, a więc i lepsze rozumienie zagadnień wychowawczych i unika ujmowania i decydowania spraw pod kątem widzenia wyłącznie jednej płci”. Ważnym jest też skład grona pedagogicznego, które w równych proporcjach powinno składać się z kobiet i mężczyzn. W szkołach koedukacyjnych bowiem kobiety z reguły były zatrudniane jako lekarki, nauczycielki gimnastyki i generalne wychowawczynie (Męczkowska 1931: 284, 309–312).

Pewne rozwiązania w duchu sugerowanym przez Męczkowską przyniósł Statut gimnazjum państwowego z 1933 r., którego §57 stanowił, iż:

⁴ Opinia Męczkowskiej znajduje potwierdzenie np. w protokołach posiedzeń Rady Pedagogicznej Koedukacyjnego Gimnazjum im. T. Czackiego w Wilnie z lat 1926–1939 (Centralne Państwowe Archiwum Litewskie, Koedukacyjne gimnazjum im. T. Czackiego w Wilnie, f. 182–1).

[...] o ile na czele gimnazjum koedukacyjnego lub żeńskiego stoi dyrektor, niezależnie od tego, że każda klasa (oddział) ma swego opiekuna lub opiekunkę, jedna z nauczycielek pełni ogólną rolę opiekuńczą nad wszystkimi uczennicami szkoły, gdy zaś na czele gimnazjum koedukacyjnego stoi przełożona, jeden z nauczycieli pełni ogólną rolę opiekuńczą nad wszystkimi uczniami szkoły. Osoby te winne posiadać szczególne uzdolnienia wychowawcze” (Rozporządzenie W.R. i O.P. z dnia 31 października 1933 r., poz. 184, s. 555).

Poziom szkół koedukacyjnych był z reguły dość niski. Tak np. w Kuratorium Warszawskim z 34 prywatnych koedukacyjnych szkół aż 11 (32,3%) miało kategorię C – tzn. pozbawione były wszelkich praw, a tylko dwie kategorię A – czyli pełne prawa (Męczkowska 1931: 282).

Oceniając postępy koedukacji w Polsce, jej gorąca propagatorka Męczkowska, wypowiadała się z dużym optymizmem. W roku 1931 stwierdzała bowiem, że jeśli pominiemy Skandynawię i Holandię, gdzie koedukacja od dawna dominuje, to „[...] Polska pod względem rozpowszechnienia szkół tego typu zajmuje jedno z pierwszych miejsc, bo nawet w Anglii dopiero po wojnie odsetek szkół koedukacyjnych średnich doszedł do 23%. Gdy tymczasem u nas w całej Rzeczypospolitej szkoły koedukacyjne średnie stanowią 29,5%, a szkoły powszechne aż 95%”. Niestety, jak dodawała, w Polsce „[...] liczba szkół koedukacyjnych jest odwrotnie proporcjonalna do liczby zwolenników koedukacji” (Męczkowska 1933b: 65). Wynikało to zapewne z tego, że szkoły te powstawały z konieczności ekonomicznej i z chęci umożliwienia młodzieży edukacji na szczeblu średnim, a nie były wynikiem wprowadzania edukacji jako przemyślanego systemu pedagogicznego.

Bibliografia

- Araszkiewicz F.W. 1967. *Szkoła średnia ogólnokształcąca na ziemiach polskich w latach 1915–1918*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. 10, s. 161–231.
- Centnerszwerowa R. 1905. *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*, Nakładem „Księgarni Powszechnej”, Warszawa.
- Dormus K. 2004. *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. 43, s. 53–92.
- Dormus K. 2017. *Razem czy osobno? Koedukacja w perspektywie historycznej i współczesnej*, [w:] *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*, red. B. Muchacka, M. Głażewski, B. Pawlak, A. Litawa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 19–32.
- Dormus K. 2010. *Czy koedukacja jest szkodliwa? Początki dyskusji o szkole mieszanej w publicystyce polskiej przed pierwszą wojną światową*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku*

- między tradycją a innowacją, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, K. Buczek, Wydawca Uniwersytet Warszawski Wydział Pedagogiczny, Warszawa, s. 264–277.
- Dzierzbicka W. 1963. *Szkola pracy*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce 1900–1939*, oprac. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Ossolineum, Wrocław.
- Górski W. 1917. *Mysli o przystosowaniu szkolnictwa polskiego do życia*. (Referat odczytany przez W. Górskiego na pierwszym Zjeździe Nauczycielstwa Polskiego w m.st. Warszawie w dniu 15 stycznia 1917), nakładem autora, Warszawa.
- Gumuła T., Majewski S. 1994. *Prywatne szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Drugiej Rzeczypospolitej – organizacja i zasięg społecznego oddziaływania*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. 36, s. 111–150.
- Gumuła T. 2004. *Prywatne szkoły żeńskie w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej – stan badań, postulaty badawcze*, [w:] *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, red. E.J. Kryńska, Trans Humana, Białystok.
- Jaworska M. 1929. *Wartości wychowawcze koedukacji*, „Praca Szkolna”, nr 7.
- Konarski K. 1923. *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915–1918*, Książnica Polska, Kraków.
- Kotowski R. 2013. *Dziewczęta w mundurkach. Młodzież żeńska szkół średnich w Polsce w latach 1918–1939*, Muzeum Narodowe, Fundacja Posteris, Kielce.
- Kukołowicz T., Otręba I. 1996. *Poglądy na koedukację w szkole polskiej w latach 1920–1939*, „Rocznik Nauk Społecznych”, s. 107–118.
- Macala J. 2006. *Z dyskusji o szkole katolickiej w II RP*, „Polityka i Społeczeństwo”, nr 3, s. 66–74.
- Mauersberg S. 1988. *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej. Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Męczkowska T. 1902. *O szkołach mieszanych*, „Nowe Słowo”, nr 13, s. 308.
- Męczkowska T. 1909. *Nauczanie wspólne*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 7, Gebethner i Wolff, Warszawa, s. 544–558.
- Męczkowska T. 1920. *Szkoły mieszane. Koedukacja*, Wydawnictwo M. Arcta, Kraków.
- Męczkowska T. 1931. *Koedukacja. Wskazania organizacyjne i wychowawcze*, „Ogniwo”, nr 8.
- Męczkowska T. 1933a. *Współczesny stan szkolnictwa koedukacyjnego w Polsce i innych krajach*, „Zrąb”, t. 15, s. 93–109.
- Męczkowska T. 1933b. *Zagadnienia koedukacji w teorii i praktyce*, „Zrąb”, t. 16, s. 46–67.
- Miąso J. 1992. *Kształcenie dziewcząt w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, t. 2, cz. 2, Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 73–88.
- Możdżeń S. 1989. *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce.
- Najdus W. 1960. *Szkice z dziejów Galicji*, t. 2, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Niklewska J. 1987. *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, PWN, Warszawa.
- Ostachiewiczowa K. 1914. *Nowe prądy, nowe dążenia w wychowaniu. Wiek XIX i XX*, Drukarnia Józefa Zawadzkiego, Wilno.
- Pogorzelski S. 1918. *Koedukacja*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 7–8.

- Prace Komisji Pedagogicznej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*. 1915. „Wychowanie w domu i szkole”, nr 6–8, s. 754.
- Ramułtowa M. 1912. *Próby polskiej szkoły nowego typu*, Gebethner i S-ka, Kraków.
- Rozporządzenie W.R. i O.P. z dnia 31 października 1933 r. o organizacji gimnazjów państwowych. Statut gimnazjum państwowego (*Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* 1933, nr 13, poz. 184, s. 555).
- Ruta Z. 1990. *Prywatne szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Krakowie i województwie krakowskim w latach 1932–1939*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków.
- Samsel A. 2004a. *Koedukacja w II Rzeczypospolitej – teoria i praktyka*, [w:] *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, red. E.J. Kryńska, Trans Humana, Białystok, s. 101–111.
- Samsel A. 2004b. *Koedukacja w szkołach średnich w Polsce i na świecie w latach 1918–1939 – świadomy wybór czy zło konieczne*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, r. 47, nr 3–4, s. 79–87.
- Stan liczebny szkolnictwa średniego ogólnokształcącego oraz zakładów kształcenia nauczycieli w Okręgu. 1937. „Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego”, nr 11.
- Statystyka szkolnictwa 1937/38. 1939. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Walasek S. 1966. *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914–1923*, Acta Universitatis Wratislaviensis No 1843. *Prace Pedagogiczne CXII*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Weychert-Szymanowska W. 1909. *Kongres pedagogiczny we Lwowie*, „Ster”, nr 11–12, s. 388–390.
- Wspólne wychowanie chłopaków i dziewcząt. Rektor K.E. Palmgren*. 1906. „Szkoła Przyszłości”, nr 9–12, s. 9–16.
- Wykaz państwowych i prywatnych szkół średnich ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli oraz kursów dokształcających*. 1938. „Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego”, nr 8.
- Wykaz szkolnictwa średniego – szkoły państwowe i niepaństwowe*. Archiwum Akt Nowych [AAN] (2), zesp. 14, seria 2.2, sygn. 169, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, k. 9–24; 118–144.
- Z. 1907. *Rzut oka na przebieg zjazdu*, „Ster”, nr 4–5, s. 196–206.

Katarzyna Buczek

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-1452-3657

**„Nie łzawe wspomnienia dawnych bojów,
ale realna nauka z przeszłości”.
O świętowaniu rocznicy niepodległości w szkołach
II Rzeczypospolitej refleksji kilka**

Summary

“NOT TEARFUL MEMORIES OF ANCIENT BATTLES, BUT A REAL LESSON FROM THE PAST.”
A FEW THOUGHTS ON INDEPENDENCE ANNIVERSARY CELEBRATIONS IN SCHOOLS
OF THE SECOND POLISH REPUBLIC

The article discusses the question of celebrations of Poland's Independence Day – November 11th. The tradition of celebrating state holidays in Polish schools dates back to the era of the National Education Commission, which in 1783 ordered official celebrations of the centenary of king John III's victory over the Turks at Vienna. After 123 years of foreign subjugation, which broke the connection between the citizens and the state, Poland returned to the tradition of celebrating state holidays in schools. Several brochures with proposed event scripts, poems, and small plays were published in order to ensure the celebrations would be given an appropriate flair. “Płomyk”, a magazine for slightly older children, was also involved in the preparation for independence anniversary celebrations. The issue of celebrating state holidays in schools was also considered within teaching theory: on the one hand, they were considered very valuable educationally – particularly for instilling patriotic and civil virtues, on the other, it was remarked that the students were bored with the ceremonies.

Key words: school, state holiday, Independence Day, The Second Polish Republic

red. Paulina Marchlik

Słowa Hanny Pohoskiej przytoczone w tytule artykułu pochodzą z wydanego w 1931 r. *Wychowania obywatelskiego* i odnosiły się sposobów naszego, polskiego świętowania rocznic historycznych, a więc także święta niepodległości – 11 listopada. Już wtedy, choć niepodległość była dopiero co odzyskana, trudno było wydobyć ze świętowania ową „realną naukę”, która nie sprowadzała by się jedynie do znajomości faktów historycznych. Na to, że „nasze obchody narodowe są smętne, bezustannie nawracają do bolesnych chwil niewoli i tłuką się w nich żalosne echa narzekań i złych wspomnień” (Święto 1927: 3) wielokrotnie zwracano uwagę w II Rzeczypospolitej. Mechanicznie powtarzane ceremonie nie tylko obojętniały, ale wręcz nudziły, zwłaszcza uczniów. Wprost i dosadnie napisała to nauczycielka Helena Tyrankiewiczowa: „Wszyscy niejednokrotnie zauważyliśmy z przykrością, że młodzież obojętnie, czasem nawet niechętnie odnosi się do urządzanych w szkole obchodów świąt narodowych. W czym tkwi przyczyna? Niewątpliwie w tym, że raczymy ją przy tych okazjach programem stereotypowym, mającym często cechę «oficjalnej piły»” (Tyrankiewiczowa 1936: 23).

Świętowanie rocznic i organizowanie tak zwanych obchodów było i jest wychowawczo trudne. Powtarzalność, a także stała, utarta forma świętowania wywołuje znudzenie i w większości nie prowadzi do poznania historii, „lepszego jej zrozumienia, nie sentymentalnego, ale poznawczego i aktywnego”. Skupia naszą uwagę jedynie na samym wydarzeniu. A przecież w obchodach rocznicowych nie chodzi o, jak to mówią uczniowie, zapamiętanie „dat i nazwisk”, ale o „wyszukiwanie drzemiących sił w dawnych bojach i uczynkach” (Pohoska 1931: 276). Sił dla nas, dla współczesnych. Przeszłość to zasób ludzkich postaw, w których i współcześnie możemy odnaleźć dla siebie wzorce, to też możliwość poznania mechanizmów społecznych. W tym, co było, a więc w przeszłości kryje się źródło rozumienia tego, co jest, a więc teraźniejszości.

Po roku 1918 – 11 listopada jako data święta niepodległości wcale nie była tak oczywista. Rozbieżności co do tego, kiedy odzyskaliśmy niepodległość dotyczyły nie tylko dni, ale nawet lat – od 16 sierpnia 1914 r. (gdy powstał Naczelny Komitet Narodowy) aż po 28 czerwca 1919 r. (podpisanie Traktatu Wersalskiego). Każde ugrupowanie polityczne miało własną propozycję. Wśród nich były wydarzenia bardziej bądź mniej świadczące o niezawisłości, np. powołanie Rady Regencyjnej, ordynacja wyborcza do sejmu, czy uchwalenie tzw. Małej Konstytucji. Pojawiały się też daty wydarzeń symbolicznych, jak chociażby upamiętnienie ostatniego dyktatora powstania styczniowego Romualda Traugutta poprzez

postawienia krzyża na Cytadeli – 5 sierpnia 1916 r. W 1919 r. w prasie ukazywały się 11 listopada okolicznościowe artykuły, rok później święto było obchodzone szczególnie uroczyście wśród wojska. 8 listopada 1926 r., na trzy dni przed ósmą rocznicą, premier Józef Piłsudski wydał okólnik w sprawie obchodów. Urzędnicy państwowi oraz uczniowie dostali dzień wolny, by mogli wziąć udział w uroczystościach. Dwa lata później święto miało już powszechny charakter. W szkołach dniem wolnym od lekcji, ale wypełnionym uroczystościami, 11 listopada był od 1932 r. Jednak świętem państwowym – dniem wolnym od pracy stał się dopiero w roku 1937 (Załączny 2017: 184–205).

Szczególnie uroczyście przygotowywano się do uczczenia dziesiątej rocznicy odzyskania niepodległości. Tak zwane okrągłe rocznice budzą w nas zdecydowanie więcej entuzjazmu. Jest to po części uzasadnione. Pomaga przywrócić pewną swoistą świeżość obchodom, wywołuje większe zainteresowanie i mobilizację społeczną wokół wydarzenia. W 1928 r. uroczystości miały „wypełnić cały dzień. Całodzienny obchód organizują we wszystkich miejscowościach powołane do tego komitety” („Przegląd...” 1928: 307). Jednak te komitety nie zawsze były w stanie przygotować należytą oprawę tak ważnej uroczystości, bowiem ludzie wchodzący w ich skład, przedstawiciele lokalnej inteligencji, z reguły nie byli animatorami kultury i nie mieli doświadczeń związanych z organizacją widowisk. Wyjątek stanowiła tu Galicja, w której od lat 60. XIX w. był mocno rozwinięty ruch teatrów amatorskich.

Dla ułatwienia społecznym komitetom organizacji ceremonii rocznicowej poznański „Przegląd Oświatowy”, organ Towarzystwa Czytelni Ludowych, redagowany przez księdza Antoniego Ludwiczaka i Józefa Kisielewskiego, cały numer 11 z 1928 r. poświęcił temu zagadnieniu. Numer zatytułowany został *W dziesięciolecie. Materiały do urzędnienia wieczornicy na uroczystość dziesiątej rocznicy Niepodległości*, a otwierał go wiersz Leopolda Staffa *Wyzwolona*. W słowie od redakcji przypomniano wydarzenia towarzyszące odzyskaniu niepodległości, walkę o Lwów, powstania śląskie i wielkopolskie, plebiscyty, wojnę 1920 r., jak też osiągnięcia gospodarcze, wskazując także na niedociągnięcia: „że nie zrobiliśmy wszystkiego, że w pracy naszej było wiele usterek, że nie ustrzegliśmy się wad dawnych” („Przegląd...” 1928: 306). Następnie, w celu zorganizowania całego dnia świątecznego, odesłano do broszury *Święto Narodowe. Rocznica Konstytucji 3 maja*, wydanej rok wcześniej w Poznaniu, ponieważ „opisane są tam dokładnie poszczególne punkty całodzienniej uroczystości: Tło obchodu, Pobudka, Nabożeństwo, Pochód, Pogadanki, Igrzyska ludowe (bardzo ważne)” („Przegląd...” 1928: 307).

Tłem obchodów miała być udekorowana w barwy narodowe dana miejscowość. Pobudka to przemarsz orkiestry grającej „dziarsko skoczne melodie” albo rozstawione w różnych punktach chóry wykonujące „kilka odpowiednich piosenek”. Główną częścią porannych uroczystości ma być nabożeństwo, po nim pochód, który dzieli się na „rewię i właściwy pochód. Rewia albo defilada to przemarsz przed najwybitniejszymi osobistościami miasta oddziałów wojskowych, drużyn sokolich, harcerskich i innych stowarzyszeń przysposobienia wojskowego oraz szkół. [...] Po defiladzie ten sam skład i oprócz tego wielkie masy społeczeństwa tworzą pochód”. Po południu odbywać się miały w szkołach, koszarach a także szpitalach pogadanki na temat obchodzonego święta. Kolejnym punktem powinny być igrzyska ludowe, podzielone na „zabawy ogólne i na zawody sportowe”. Należało je zorganizować na odpowiednio przygotowanym placu, na którym „musi się znajdować orkiestra, skoczne melodie jej instrumentów od razu wprowadzą wesoły nastrój”. Z zawodów sportowych „najlepiej nadaje się na ten dzień pięciobój lekkoatletyczny, a więc skok z rozbiegiem, o tyczce, rzut dyskiem, dzidą i wszelkiego rodzaju wyścigi; i to tak urządzić trzeba, aby i młodzież męska, i żeńska mogła brać w zawodach udział” (*Święto...* 1927: 5–10).

Kulminacyjnym punktem obchodów miały być wieczornice, czyli widowiska. W 11 numerze „Przeglądu...” zamieszczono bardzo wiele propozycji tekstów, zaznaczając że z nich „urządzający dopiero ma sobie wybrać materiał potrzebny. A więc nie wszystko, co tu podaliśmy, ma wejść w program wieczornicy. Wieczornica trwać ma najwyżej dwie godziny” („Przegląd...” 1928: 307). Wśród propozycji znalazły się śpiewy solowe i chóralne, deklamacje, również w wykonaniu dzieci, scenki, żywe obrazy, a nawet propozycje inscenizacji sztuk *Warszawianka* i *Noc listopadowa* Wyspiańskiego (Buczek 2018). Jak widać w uroczystościach tych brać mieli udział uczniowie nie tylko jako uczestnicy, ale też wykonawcy i organizatorzy.

Tradycja świętowania w szkołach rocznie ważnych dla państwa sięga czasów Komisji Edukacji Narodowej. W roku 1783, a więc w stulecie odsieczy wiedeńskiej (Leniek 1883), przewodniczący Komisji Michał Poniatowski wydał *List okólny do zgromadzeń szkolnych z okoliczności kończącego się wieku od chwalebego zwycięstwa Jana III*. W piśmie zwrócił się bezpośrednio do nauczycieli: „Sądzę przyzwolitą nader rzeczą przypomnieć wam, przełożeni szkół i młodzi, dozorowi waszemu poruczonej, szczególną okoliczność w tym roku przypadającą, która nas Polaków zastanowić powinna, okoliczność chwały tej krwi, która w nas płynie”. Jako spadkobiercy hufców spod Wiednia, chociaż w trudnej sytuacji

po pierwszym rozbiórce, „tak chwalebne i ojczyście myśli wpajać powinniśmy [...] szkolnej młodzi” (*Protokoły...* 1973: 277).

Uroczystości upamiętniające zwycięstwo pod Wiedniem odbyły się we wszystkich szkołach Komisji. Uczestniczyli w nich nie tylko profesorowie i uczniowie, ale także zaproszeni goście. W warszawskiej szkole wydziałowej, w obecności Stanisława Augusta swoją mowę prezentował Jacek Przybylski, adresując ją do „do jaśnie Oświeconego Xcia Jmci Michała Jerzego Ciołek Poniatowskiego” (Przybylski 1783). Przed licznie zgromadzonymi obywatelami, również w Warszawie, ale u pijarów świetną mowę wygłosił Filip Golański (Golański 1783), w Krakowie w Szkole Głównej Koronnej przemawiał Antoni Popławski. Niezwykle uroczysty charakter miał obchód zorganizowany przez Szkołę Główną Wielkiego Księstwa Litewskiego w Wilnie, a to za sprawą widowiskowości. W kościele akademickim 11 października 1783 r. wystawiono piramidę z posągami Minerwy, „trzymającej portret walecznego króla Jana III” (*Pamiętka...* 1783 bns.). A następnego dnia w tymże kościele ludziom zebranym na nabożeństwie „ukazał się wspaniały Kolos z wczorajszej piramidy w tryumfalną kolumnę zmienionej, z rozmaitymi ozdobami do okoliczności zwycięskich tryumfów stosownymi; osobliwie jednak ciekawe zabawił oko Orzeł Polski pod sklepieniem w powietrzu wiszący” (tamże).

Uroczyscie w szkołach Komisji obchodzono uchwalenie Konstytucji 3 Maja. „Jak najwspanialej i najuroczyściej obeszliśmy, z jak wysoką całego publikum satysfakcją i ukontentowaniem, obecni tu najdystyngowańsi goście, na czele posłów, po Litwie i Koronie roznieść mi to asekurowali” (BUWil F-2 KC 119) pisał 30 czerwca 1791 r. z Pińska – do Marcina Poczubuta, rektora Szkoły Głównej Wileńskiej – ksiądz Jakób Jaks, wizytator szkół. Również pierwsza rocznica uchwalenia Konstytucji była hucznie obchodzona w szkołach. Uświetniały ją msze dziękczynne, mowy podkreślające wagę wydarzenia, uzupełnione krzepiącym ducha widowiskiem – pokazem musztry w wykonaniu uczniów lub paradą wojskową. Nakazując świętowanie rocznic państwowych w szkołach, Komisja Edukacji Narodowej określiła nie tylko ich charakter wychowawczy, ale też naskazywała sposób świętowania, który miał być poważny i dostojny. Wydarzenie historyczne bardziej bądź mniej odległe, będące w centrum uwagi miało zarówno budzić dumę z przeszłości, jak też stawać się wzorem postępowania. Świętowane wydarzenie miało łączyć, wywoływać poczucie jedności obywateli Rzeczypospolitej i z Rzeczpospolitą.

W okresie zaborów na naszych ziemiach doszło do radykalnego rozerwania więzi między państwem (zaborczym) a mieszkańcami (nie tylko Polakami).

Po 1918 r. należało tę więź przywrócić. Dlatego też święta państwowe, rocznice i uroczyste obchody znalazły umocowanie w programie nauczania. Szczególnie wyraźnie to zaakcentowano po reformie 1932 r. „Wszystkie dziedziny działania szkoły jednoczyć się winny w wytwarzaniu u młodzieży czynnego i możliwie twórczego stosunku do państwa. Stosunek ten ma się opierać na zrozumieniu przez przyszłych obywateli, że działalność każdego z nich składa się na dobro wspólne – Państwo” (*Program... 1936*: VIII). Jednym z działań szkoły były właśnie organizowania obchodów rocznic i świąt państwowych, a uczestnictwo w nich wpisano w program nauczania. Ponieważ udział dzieci młodszych w świętach był właściwie bierny – byli obserwatorami, w programie nauczania języka polskiego wśród wielu tematów do ćwiczeń w mówieniu i pisanu w 1 i 2 klasie umieszczono „uroczystości szkolne i święta państwowe, a w związku z tym sztandar Państwa Polskiego, godło i barwy państwowe, Hymn Państwowy; obrazki z życia Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego” (tamże: 42). Tak więc dzieci młodsze po uroczystości miały ją na lekcji omówić i opisać. Od klasy 4 uczniowie brali już aktywny udział. Przygotowywali deklamacje, zwłaszcza, że ważne miejsce w edukacji zajmowało „budzenia kultu dla żywego słowa” (tamże: 270), a także układali przemówienia mające „przygotować uczniów pod pewnym względem do udziału w życiu i pracy społecznej. Przemówienia w swojej treści winny wiązać się z aktualnymi wydarzeniami” (tamże: 227). Najstarsi – uczniowie ostatnich klas – mieli być organizatorami uroczystości na terenie szkoły, a także w przestrzeni lokalnej.

Aktywność uczniów w świętowaniu starano się dopasowywać do ich możliwości rozwojowych: młodszy – bierni, starsi – uczestniczący, a najstarsi – organizujący (Michałowska 1933). Układ treści także był skorelowany z rozwojem. W młodszych klasach dominował walor poznawczy, w starszych – a więc w okresie dojrzewania, emocjonalny. „Wyrabianie uczuć obywatelskich winno w tym czasie wspierać się silniej o czynnik emocjonalny, przede wszystkim rozwijając miłość do bohaterstwa, do ideału Ojczyzny i ludzkości” (Kuchta 1932: 33). Codzienna praca wychowawcza szkoły oraz „udział dziecka w obchodach państwowych w końcu przyczynić powinien się dodatnio do rozbudzania w nim serdecznych uczuć do Polski i osób, które stoją na czele państwa”. Jak również ukształtowania w nim dyspozycji psychicznych usposabiających „do służby państwu, a nie życia z państwa” (Czerwiński 1931: 83).

W szczególny sposób do obchodów 11 listopada przygotowywały się szkoły, tak jak i całe państwo, w 1928 r. Nakładem poznańskiego pisma „Przyjaciel

Szkoły” Kazimierz Jaworski i Kazimierz Błaszczczyński wydali broszurę dla nauczycieli *Wielka rocznica (Jak urządzić obchód dziesiątej rocznicy wskrzeszenia państwa polskiego)*, która miała pomóc w przygotowaniu na terenie szkół uroczystości dla różnych grup wiekowych. W broszurze znalazły się propozycje przemówień „dla dzieci szkolnych młodszych, [...] młodzieży starszej, [...] osób dorosłych” oraz wybór wierszy okolicznościowych, całość zaś poprzedzało słowo wstępne Joachima Namysła, kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Zwrócił się w nim m.in. do wychowawców i rodziców, by ci starali się święto „otoczyć w oczach młodzieży aureolą radości serdecznej i entuzjazmem”, a następnie dodał, że „książeczka niniejsza będzie z pewnością pomocą dla ludzi dobrej woli przy organizowaniu poleconych przez Pana Ministra obchodów rocznicy niepodległości”¹ (Jaworski, Błaszczczyński 1928: 4). Niestety proponowane przemówienia były długie i nużące – dla dzieci młodszych aż 6 stron druku, a dla starszych przepełnione datami. Do deklamacji zaproponowano dziewięć wierszy, niestety słabych literacko, autora ukrywającego się pod literami H. S.²

Zdecydowanie ciekawsza i lepiej trafiająca do uczniów była propozycja Heleny Radwanowej zamieszczona w 4 numerze „Płomyka” z 26 września. Aby uczcić dziesiątą rocznicę niepodległości, rano mieli oni „pójść gromadnie na groby tych, którzy polegli w walce o wolność. [...] Chóralnie odmówić lub odśpiewać modlitwę, oddając cześć bohaterom. Przystroić groby wieńcami własnej roboty. Zawczasu, a więc już teraz należy pomyśleć o odnowieniu grobów, jak np. usypanie zapadłej mogiły, odarniowanie, ustawienie krzyża”. Jako pieśń do wspólnego wykonania zalecano napisaną specjalnie na tę okazję *Pieśń nad mogiłą żołnierską* Antoniego Bogusławskiego³. Po powrocie do szkoły należało, w jakimś widocznym miejscu, posadzić „drzewko wolności”, a następnie naradzić się, co można zrobić „dla szkoły, dla wsi, dla społeczeństwa, czy dla kraju w celu przyczynienia się do budowy Polski”. Miały to być rzeczy zwykłe, na przykład uporządkowanie lub udekorowanie jakiejś przestrzeni, ale poprawiające jakość życia. Każda klasa powinna założyć księgę pamiątkową, do której wpisze zobowiązanie i jego realizację, z czasem owa księga mogłaby się przekształcić

¹ Jako uzupełniającą pozycję polecali broszurę własnego autorstwa *Zmartwychwstanie Polski w świetle dokumentów*, Poznań 1928.

² Prawdopodobnie był to nauczyciel języka polskiego Henryk Szyper.

³ Jej napisanie zainspirowała redakcja „Płomyka”: „Ponieważ otrzymaliśmy sporo listów od czytelników z zapytaniem, jaką by modlitwę wypowiedzieć lub zaśpiewać w dniu 11 listopada na grobie poległych, podajemy więc poniżej pieśń, którą na naszą prośbę ułożył współpracownik nasz, poeta-żołnierz, Antoni Bogusławski. Modlitwę tę śpiewać można na znaną melodię *Boże Ojczy* lub *Kiedy ranne wstają zorze*”, „Płomyk” 1928, nr 6.

w kronikę klasową. Wieczorem zaś uczniowie dla rodziców i mieszkańców powinni zorganizować widowisko. „Aby Wam, drogie dzieci, to ułatwić, rozpoczynamy poniżej druk przemówienia, ilustrowanego deklamacjami, śpiewami, żywymi obrazami i obrazkiem scenicznym” („Płomyk” 1928, nr 4: 76–77); zamieszczono je w tym i w kolejnych numerach „Płomyka”.

Widowisko miało się rozpocząć od wystąpienia prelegenta opowiadającego, w baśniowej konwencji, o utraconej przez Polskę niepodległości. Następnie w żywych obrazach pojawiały się postaci historyczne, Tadeusz Kościuszko z kosynierami, książę Józef Poniatowski, żołnierze spod Ostrołęki, powstańcy styczniowi i legionści. Uczniowie mieli też odegrać scenkę dramatyczną o tajnym nauczaniu i życiu w legionach. Śpiewano pieśni *Jeszcze Polska nie zginęła*⁴, *Dalej bracia do bułata*, *Pomoc dajcie mi rodacy* oraz *W krwawym polu srebrne ptaszę*. Całość łączyły wystąpienie prelegenta.

Kilka lat później, w 1934 r. nauczyciel i literat Ludwik Stolarzewicz wydał pod pseudonimem Adam Galiński broszurę *Dzień 11 listopada. Święto państwowe Rzeczypospolitej Polskiej. Poradnik dla nauczycieli i urzędujących obchody*. Obok przemówień, fragmentów wspomnień – Kazimierza Sosnkowskiego i Walerego Sławka oraz wierszy, zamieścił parę uwag odnośnie organizowania obchodów. Zwrócił uwagę, że w ciągu kilku lat obchód przybrał „jeden ustalony szablon” i „poczyna nudzić”. Aby tego uniknąć, należałoby pozwolić uczniom na przygotowanie sposobów uczczenia święta. Po czym przedstawił przykładowy program, w którym ponownie znalazły się akademie i pogadanki, a jako element dodatkowy prace na rzecz szkoły: „młodzież [...] porządkuje zbiory, bibliotekę, podkleja mapy, obrazy” (Galiński 1934: 84) i przygotowanie przez uczniów wystawy. Schemat obchodów utrwalił się zatem tak bardzo, iż nawet przy świadomości jego niewłaściwości trudno go było przełamać.

Akademie z pogadankami, prelekcjami i deklamacjami, utrwaliły się zatem jako „właściwy” sposób obchodzenia rocznicy 11 listopada. Aby ułatwić ich organizowanie, wydawano liczne broszury z przykładami przemówień i prelekcji, wierszy i scenek. Wystarczy wymienić kilka z nich: Zofia Roguska i Regina Korupczyńska, *Święto niepodległości. Materiały na uroczystości szkolne w dniu 11 listopada*, Warszawa 1931; *11 listopada – Jak urządzić obchód powstania Polski*, oprac. prof. S., Poznań 1932; Regina Korupczyńska, Jadwiga Świdorska-Jaromołwiczowa, *Wielkie święto. Materiały na uroczystości szkolne w dniu 11 listopada w przed-*

⁴ Okólnik MWRiOP z dnia 15 października 1926 r. podał obowiązującą w szkołach wersję tekstu Mazurka Dąbrowskiego, w następnym roku rozporządzeniem ministra spraw wewnętrznych z 26 lutego pieśń ogłoszono hymnem państwowym.

szkolach, szkołach, gimnazjach, Warszawa–Wilno–Lublin 1938; Zbigniew Kwiecień, *Rocznica. Opracowanie inscenizacyjne obchodu święta niepodległości*, Warszawa 1938; Adam Galiński, *1918–1938. Dwudziestolecie Najjaśniejszej Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały, fakty, cyfry, wiersze na dzień 11 listopada*, Warszawa 1938.

W wymienionych broszurach najczęściej zamieszczano utwory autorów współczesnych. Obok Jana Kasprówicza, Leopolda Staffa, Artura Oppmana, Kornela Makuszyńskiego, Zdzisława Dębickiego, Edwarda Kłonieckiego i Jana Sztayndyngera ważne miejsce zajmowali poeci legionowi i wojskowi, wśród których warto wspomnieć Józefa Mączkę, Edwarda Słoińskiego, Rajmunda Bergela czy Antoniego Bogusławskiego. Mniej licznie reprezentowani byli romantycy, i to nie przez wieszczów, ale przez twórców „drugiego rzutu” – Teofila Lenartowicza i Władysława Anczyca. Wśród poetów ważne miejsce zajmował też Stanisław Wyspiański i jego *Hymn Veni Creator*. Wiersz, a właściwie parafrazę hymnu do Ducha Świętego, zalecano w wielu broszurach jako element wręcz obowiązkowy. Może się wydawać dziwne, że tak trudny utwór był przeznaczony dla dziecięcego wykonawcy. Zapewne zadziałała tu pamięć zbiorowa. Dzięki Stefanowi Żeromskiemu, który w 1919 r. opublikował wspomnienia dotyczące wydarzeń z roku 1905 powszechna stała się wiedza na temat związku utworu z walką o niepodległość. Wyspiański chciał go bowiem ofiarować, wraz z litografią Matki Boskiej Częstochowskiej według własnego rysunku, na cele patriotyczne. Własnym kosztem planował wydać sto tysięcy takich kart, by rozpowszechniać je „po guldenie, czy po rublu” (Żeromski 2018), a pieniądze przekazano na zakup broni.

Czasem akademie i wieczornice wzbogacano elementem widowiskowym – żywymi obrazami. Organizowanie żywych obrazów – popularnych w XIX w. (Komza 1995) – uznawano w poradnikach za stosunkowo łatwe w przygotowaniu, a przede wszystkim przystępne w odbiorze. Za temat mogły służyć obrazy Jana Matejki, Jana Styki, rysunki Artura Grottgiera czy dzieła literackie, np. Henryka Sienkiewicza. Niekiedy widowiskom tym dodawano nieco dynamiki – postaci przemieszczały się, deklamowały krótkie kwestie czy śpiewały. Tworzono też oryginalne scenariusze. W „Przeglądzie Oświatowym” z 1928 r. nr 11 zamieszczono dwa: jeden odwoływał się do powstania styczniowego, drugi przedstawiał współczesną salę, a w niej „wiele osób, dzieci, młodzieży i starszych. O ile możliwości powinno się poprzebierać te osoby w stroje ludowe, krakowskie, góralskie, huculskie, wielkopolskie, łowickie. Mogą się znajdować też chłopcy i dziewczęta w mundurkach szkolnych, skauci, harcerze; mogą znajdować się również mężczyźni w fartuchach i ubraniach roboczych” („Przegląd...” 1928: 307).

Niekiedy przedstawiano obrazy alegoryczne. W poradniczku przygotowanym przez Zofię Roguską i Reginę Korupczyńską *Święto niepodległości. Materiał na uroczystości szkolne w dni 11 listopada* z 1931 r. znalazła się następująca propozycja żywego obrazu: „Polska Zmartwychwstała na podwyższeniu, wokół niej chór: Kościuszko, legionista napoleoński, kosynierzy, żołnierze z 31 r., powstańcy, zesłaniec, legioniści”; po chwili „wchodzą młody filomata, dziewczynka z Wrześni, Orle Lwowskie, ochotnik z 1920 r.” (Roguska, Korupczyńska 1932: 81). Pojawienie się młodzieży i dzieci obok bohaterów historycznych wskazywało na ciągłość historii.

Próba przełamania „szablonowych akademii” z prelekcjami, odczytami, „deklamacjami wierszy, produkcjami chóru, występami orkiestry” (Galiński 1938: 152) miały być realizacje sceniczne krótkich utworów dramatycznych. Na to, że „młodzież kocha teatr i widowiskiem nawet o mniej wysokim poziomie artystycznym łatwiej przemówić do jej serca” (Tyrankiewiczowa 1936: 23) zwróciła uwagę w kwartalniku „Teatr w Szkole” z 1936 r. Tyrankiewiczowa. Aby zaangażować uczniów w organizację i sprawić, by obchody rocznicy 11 listopada były dla nich żywym doświadczeniem, zaproponowała przygotowanie inscenizacji na podstawie utworu Kazimierza Przerwy Tetmajera *Śpiący rycerze w Tatrach* (Teatr 1936: 24–32). Jednak zorganizowanie widowiska nie należało do najprostszych, wymagało bowiem przygotowania teatralnej scenografii⁵, co dla większości małych wiejskich szkół było wręcz niewykonalne.

Zdecydowanie łatwiejsze w przygotowaniu, a dzięki temu dostępne dla szkolnych teatrzyków były scenki dramatyczne zamieszczane w „Płomyku”. Ich tematyka skupiała się najczęściej wokół samego rocznicowego wydarzenia, czasem w szerszym ujęciu. Poetka i autorka literatury dla dzieci Anna Świrszczyńska w scenie *Jedenasty listopada* przywołała bohatera dziecięcego i jego oczyma starała się ukazać moment odzyskania niepodległości. Rzecz rozgrywała się w Warszawie w pokoiku ozdobionym portretami Mickiewicza, Kościuszki i Piłsudskiego. W nim dziewczynki z babcią zajmowały się pracami domowymi – szycie, podlewanie kwiatów – rozmawiając o trudach życia podczas wojny:

JANKA: Taka nędzą głód taki...

ZOSIA: Ludziom brak na ziemniaki,

z głodu chłodu mrą biedni,

na chleb nie ma powszedni (Świrszczyńska 1932: 211).

⁵ „Urządzenie sceny w pierwszej odsłonie opisuje Tetmajer: «Hala u progu Tatr. Widać Łomnicę. Gorący dzień majowy. Rok 1916». Urządzenie tej sceny nie jest trudne; wystarczy umieścić w tle szeroko malowany widok gór” (Teatr 1936: 24).

W ten domowy świat kobiet wbiegają ze świata zewnętrznego chłopcy, przynosząc radosne wieści o końcu wojny i zaborów:

TOMEK (*wbiega*):

Dziwy – hej! świat się pali!

Niemcy wojnę przegrali!

Chłopcy, młodzież – ot zgrają

Już ich tam rozbrają [...]

STACH:

Z Magdeburga też pono

Piłsudskiego puszczo! [...]

ZBYSZEK:

Mogę iść już ulicą,

o Polsce wołać, krzyczyć,

nikt mi wzbronić nie zdolny,

bom ja wolny już! Wolny! (Świrszczyńska 1932: 211).

W nieco szerszym kontekście historycznym proces odzyskiwania niepodległości ukazała Julia Duszyńska w obrazku scenicznym, połączonym z żywymi obrazami i pieśniami, zatytułowanym *W dziesiątą rocznicę*. Pojawiali się w nim zarówno dorośli – żołnierze, powstańcy, jak i dzieci, uczestniczące w tajnym nauczaniu, strajkujące we Wrześni, ale też walczące o swoje miasto – Lwów, Warszawę (Duszyńska 1928: nr 4: 77–80; nr 5: 102–106; nr 6: 129–134).

Obrazek ten wpisywał się w pojęcie „sztafety pokoleń”, zgodnie z Byronowską (i Mickiewiczowską zarazem) sentencją „Walka o wolność, gdy raz się zaczyna, z ojca krwią spada dziedzictwem na syna”. Zwłaszcza obrońcy Lwowa – Orleńscy byli często przywoływani przy okazji rocznicy odzyskania niepodległości. Było to oczywiste ze względów historycznych. Walka o Lwów toczyła się od 1 do 23 listopada 1918 r., a więc dokładnie w czasie, który uznano za symboliczny termin odzyskania przez Polskę niepodległości. Także względy pedagogiczne – młodzi obrońcy jako wzorzec osobowy – sprawiały, że często sięgano po ten motyw⁶.

Odrębną grupę tekstów stanowiły scenki dla młodszych uczniów, przygotowujących obchody 11 listopada. Interesujący ze względu na baśniową konwencję jest zamieszczony w „Płomyku” z 1928 r. obrazek sceniczny Jadwigi Lampkowej *Zmartwychwstanie Polski*. Polska ukazana została jako skuta w kajda-

⁶ Nie zawsze scenki te były wysokiej wartości literackiej, np. Janina Szymańska, *Tobie ojczyzno... Obrazek sceniczny z czasów bohaterskiej obrony Lwowa*, „Płomyk” 1936, nr 32. Wartości edukacyjne przedkładano nad literackie także w przypadku innych scenek, zwłaszcza, że autorami często byli nauczyciele, a nie pisarze.

ny wspaniała pani, niemalże królowa⁷, która zasnęła na ponad sto lat. Jej snu pilnują krasnoludki. Obudzona zostaje po strasznej wojnie przez legionistów. Tak jak w baśni, po smutnym początku następuje radosne zakończenie. Wszyscy z entuzjazmem wołają: „Niech żyje Polska wolna, niepodległa! Wiwat!” (Lampkowa 1928: 240), a krasnoludek Bazarz, który wcześniej opowiadał historię Pani – Polski, przypomina: „Ale pamiętajcie w zgodzie, bez waśni i kłótni. Długie jeszcze lata pracy i niedoli przed wami, lecz zgodą i pracą zmożecie biedę i wrócą do Was szczęście i dostatek” (Lampkowa 1928: 240). Wśród baśniowych postaci, obok alegorii Polski wspomniano osobę Komendanta. Poruszano tematy trudne i dla wielu dzieci bolesne – wojna, śmierć bliskich. Jedna z postaci mówi „zabili mą matkę. Patrzyłam na to”, inna: „jak uciekaliśmy, zabłąkana kula zabiła mi brata”. Starzec dodaje: „dzieci moje i wnuki, jak kwiaty podcięte na łące, leżą pokotem na polu” (Lampkowa 1928: 239). Scenka krótka i łatwa w przygotowaniu, wykorzystująca elementy baśni, ukazywała wydarzenia w ich chwalebnym i tragicznym wymiarze.

Nieco innym w konstrukcji, ale równie ciekawym i wartym przypomnienia jest „obrazek sceniczny w 1 odsłonie” *Żywe dzwony*. Ukazał się w „Piomyku” w 1930 r., a jego autorką była poetka i pisarka, ale też nauczycielka Ewa Szelburg-Zarembina. Akcja rozgrywała się w teatrze i składała z dwu części. W pierwszej skrzaty – Wesołek i Płaksik – poprzez różne perypetie zapoznawały dzieci z teatrem, wyjaśniały czym jest kurtyna, scena, budka suflera. A następnie zapowiadały, że „radosne przedstawienie / ukaże się na tej scenie”, bowiem „słowa mało jeszcze znaczą. / Lepiej, gdy oczy zobaczą” (Szelburg-Zarembina 1930: 306). Wtedy kurtyna się rozchyłała i rozpoczynała druga część przedstawienia. Na scenie pojawiali się Złoty Archanioł, Postać Stalowa, Serduszka dziecięca, Dzwonki oraz cztery Dzwony: z Wawelu, Jasnej Góry, katedry św. Jana w Warszawie i z Ostrej Bramy w Wilnie. Postaci te prowadzą rozmowę o tym, „gdy Polska z upadku powstała, / co czynić, by rosła jej chwała?” (Szelburg-Zarembina 1930: 307). Dialog najważniejszych dla polskiej kultury Dzwonów z Archaniołem tworzy podniosłą i patetyczną atmosferę, w której trudno dostrzec zwykłą, prostą radość z odzyskania niepodległości. Całości dopełnia pojawienie się Postaci Stalowej z młotem, uosabiającej kult pracy⁸:

⁷ Obraz bliski realizacjom plastycznym, na przykład Jana Matejki *Polonia – Rok 1863* czy Stanisława Wyspiańskiego *Polonia* – projekt witrażu.

⁸ Postać Stalowa wyraźnie nawiązuje do intensywnie w tym czasie przypominanych słów Józefa Piłsudskiego, wypowiedzianych jeszcze w październiku 1919 r. podczas pobytu w Poznaniu: „Idą czasy, których znamię będzie wyścig pracy, jak przed tym był wyścig żelaza, jak przed tym był wyścig krwi” (Piłsudski 1937: 117).

Od spiżowych tonów
wszystkich wielkich dzwonów
młot żelazny głośniej dzwoni
w robotnika twardej dłoni (Szelburg-Zarembina 1930: 306).

Zapowiedziane przez skrzaty „radosne przedstawienie” okazuje się patetyczne. Jednak właśnie przez stwierdzenie, że jest to „przedstawienie”, ta druga, podniosła część – została niejako wzięta w nawias. Owa metateatralność, wprowadzana przez Wesółka i Plaksika, wyjaśniających dzieciom, że to, co widzą, nie dzieje się naprawdę, że to tylko widowisko, nie rzeczywistość, dodała przedstawieniu lekkości i mogła zainteresować zarówno dziecięcych aktorów, jak i dziecięcych widzów.

Ilość tematów bezpośrednio związanych z wydarzeniami 1918 r. była ograniczona, a chcąc uniknąć znudzenia, a przez to zniechęcenia uczniów przygotowujących obchody, zalecano rozszerzanie tematyki. Przede wszystkim należało ją poszerzać o postać Józefa Piłsudskiego, ukazując go jako kontynuatora walk o Polskę, zapoczątkowanych przez legionistów Dąbrowskiego i ułanów Księstwa Warszawskiego, jak np. w utworze napisanym z okazji imienin Marszałka *Nie ostawim Ciebie Matko...* Zofii Kułakowskiej. W krótkim obrazku scenicznym z 1937 r. w dwu odsłonach *Lecą liście*, poświęconym w podtytule Orłętom Lwowskim, również pojawia się postać Komendanta, przywoływana poprzez wiersz. W scenie tej, jak i w poprzednich, splatają się w jedno osoby walczące o niepodległość i wydarzenia prowadzące do odzyskania niepodległości. Po 1935 r. szczególnego znaczenia nabierała postać Piłsudskiego. Stawał się on swoistym znakiem walk o niepodległość i samej niepodległości zarazem.

Aby ułatwić uczniom i nauczycielom poszerzanie repertuaru na święto dwudziestej rocznicy odzyskania niepodległości, Regina Korupczyńska i Jadwiga Świdorska-Jaromłowiczowa w broszurze *Wielkie święto. Materiały na uroczystości szkolne w dniu 11 listopada w przedszkolach, szkołach, gimnazjach*, zamieściły propozycje scenek nie poświęconych już wydarzeniom historycznym, ale współczesności, osiągnięciom gospodarczym Polski i jej mieszkańcom. Znalazły się tam między innymi: Anny Świrszczyńskiej, *Niech żyje L.O.P.P.!*, „Płomyk” 1933/34, nr 33 oraz *Gdynia*, „Płomyk” 1936, nr 32; Aliny Kwiecińskiej, *Śląsk i Ślązacy*, „Płomyk” 1937, nr 13; Anny Rudawcowej, *Gniew królowej Mare*, „Płomyk” 1938, nr 22; Wandy Malickiej, *Polska to wielka rzecz*, „Płomyk” 1938, nr 27.

Wśród wielu propozycji inscenizacyjnych warto przywołać adresowany do starszych uczniów tekst Waleriana Kwiatkowskiego, nauczyciela lwowskiego

Korpusu Kadetów nr 1 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego *Jak uczymy nasze święto. Sztuczka teatralna w 2-ach aktach ze śpiewami*. Zgodnie z propozycją Stolarzewicza, aby „uczynić samą młodzież współtwórcami uroczystości” (Galiński 1934: 83), na scenie widzimy uczniów, którzy mają przygotować obchód rocznicowy. „W tym roku mamy na nikogo się nie oglądać, niczyjej pomocy nie szukać – i własnymi siłami urządzić obchód święta państwowego” (Kwiatkowski 1933: 3). Uczniowie zastanawiają się, w jakiej kolejności umieścić przemówienia, recytacje i śpiew oraz kto ma być wykonawcą. Wśród nich są Polacy, Żydzi i Ukraińcy, co początkowo rodzi spięcia i prowokuje dyskusję na temat 11 listopada – czy jest to święto narodowe, czy państwowe. Ostatecznie jednak z utworu wyłania się program ideowy wielonarodowościowego państwa, zjednoczonego w oparciu o wspólne, obywatelskie wartości:

- Więc jak to? Polskie święto, a tu Ukrainiec, Żyd, Litwin...
 - Białorusin, Czech, polski Niemiec... Oczywiście, wszyscy lojalni obywatele...
- (Kwiatkowski 1933: 11).

Jak widać szkolnym obchodom rocznicy odzyskania niepodległości towarzyszył klimat powagi i dostojeństwa. Nawet wesoły, metateatralny tekst Szelburg-Zarembiny *Żywe dzwony* przy przedruku w 1931 r. przez Zofię Roguską i Reginę Korupczyńską w broszurze *Święto niepodległości. Materiały na uroczystości szkolne w dniu 11 listopada*, został pozbawiony (nie wiadomo czy za zgodą autorki) postaci Wesółka i Płaskika, a bez skrztatów scenka stała się nieco kiczowata w swym patosie. Tak więc chociaż w II Rzeczypospolitej święto 11 listopada zawierało „treść wewnątrz nową, nie zbladłą jeszcze przez niezliczoną ilość wieczorów i przedstawień”, szybko przekształciło się w „typ uroczystości, [który] powtarzany potem mechanicznie z roku na rok, tracił coraz więcej na wartości. Młodzież i nauczyciele organizujący go albo manieryzowali się, albo sami znużeni byli monotonią obchodów. Bardzo często też słyhać było narzekania na brak przejęcia się przez młodzież nastrojem chwili [...]. To znużenie i zniechęcenie wywoływałyśmy sami przez ciągłe granie na tej samej nucie sentymentu narodowego, przystępowaliśmy do drogich nam rocznic w tym przeświadczeniu, że spełnić musimy nasz obowiązek, że jeżeli pradziadowie dla nas życie dawali, my musimy im też trochę i wzruszenia poświęcić, być im wdzięczni” (Pohoska 1931: 275– 277).

Bibliografia

- Buczek K. 2018. „Lepiej, gdy oczy zobaczę”. *Obchody święta niepodległości w szkołach II Rzeczypospolitej*, „Pamiętnik Teatralny”, nr 3, s. 167–204.
- Czerwiński S. 1931. *Stworzenie polskiego systemu wychowania obywatelsko-państwowego to najważniejsze zagadnienia wychowawcze w dzisiejszej Polsce*, „Gazeta Polska” 1930, nr 311, [cyt. za:] S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Dom Książki Polskiej, Warszawa.
- Duszyńska J. 1928. *W dziesiątą rocznicę*, „Płomyk”: nr 4, s. 77–80, nr 5, s. 102–106, nr 6, s. 129–134.
- Galiński A. 1938. *1918–1938. Dwudziestolecie Najjaśniejszej Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały – Fakty – Cyfry – Wiersze na dzień 11 listopada*, Wydawnictwo Klimaszewski i Osiński, Warszawa.
- Galiński A. 1934. *Dzień 11 listopada. Święto państwowe Rzeczypospolitej Polskiej. Poradnik dla nauczycieli i urzędujących obchody*, Drukarnia Państwowa, Łódź.
- Golański F. 1783. *Mowa przy obchodzie setnej rocznicy zwycięstwa pod Wiedniem do uczącej się młodzieży w szkołach warszawskich ks. Pijarów*, Warszawa.
- Jaksa J. do Poczobuta M., 30 czerwca 1791, Biblioteka Uniwersytetu Wileńskiego, rkps F-2, DC 119.
- Jaworski K., Błaszczński K. 1928. *Wielka rocznica (Jak urządzić obchód dziesiątej rocznicy wskrzeszenia państwa polskiego)*, „Przyjaciół Szkoły”, Poznań.
- Komza M. 1995. *Żywe obrazy. Między sceną, obrazem i książką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Kuchta J. 1932. *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, Nakładem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycieli Szkół Powszechnych, Warszawa.
- Kułakowska Z. 1931. *Nie ostawim Ciebie Matko...*, „Płomyk”, nr 29, s. 677–678.
- Lecą liście*. 1937. „Płomyk”, nr 10, s. 307–308.
- Kwiatkowski W. 1933. *Jak uczymy nasze święto. Sztuczka teatralna w 2-ach aktach ze śpiewami*, Lwów.
- Lampkowska J. 1928. *Zmartwychwstanie Polski*, „Płomyk”, nr 10, s. 238–240.
- Leniek J. 1883. *Obchód stuletni odsieczy wiedeńskiej urządzony przez szkoły w Koronie i Litwie*, [b.w.], Kraków.
- Michałowska J. 1933. *Zagadnienia wychowawcze w nowych programach*, Gebethner i Wolff, Warszawa.
- Pamiątka stuletnia zwycięstwa pod Wiedniem przez Jana III króla polskiego nad Turkami otrzymanego roku 1683. Z woli prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej przez Szkołę Główną W. X. Lit. uroczyste obchodzono dnia 11 i 12 października roku 1783*, Drukarnia JKM przy Akademii, Wilno.
- Piłsudski J. 1937. *Pisma zbiorowe. Wydanie prac dotychczas drukiem ogłoszonych*, t. 5, Instytut Józefa Piłsudskiego, Warszawa.
- Pohoska H. 1931. *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Związek Polskich Naucz. Szkół Powszechnych, Warszawa.

- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*. 1936. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*. 1973. oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław.
- „Przegląd Oświatowy” 1928, nr 11.
- Przybylski J. 1783. *Mowa z okoliczności uroczystego obchodu stułetniej pamiątki zwycięstwa Jana III, króla Polskiego nad mocą Otomańską pod Wiedniem roku 1683 dnia 12 Września*, Drukarnia nadworna JK Mci, Warszawa.
- Roguska Z., Korupczyńska R. 1932. *Święto niepodległości. Materiał na uroczystości szkolne w dniu 11 listopada*, Nasza Księgarnia Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.
- Szelburg-Zarembina E. 1930. *Żywe dzwony*, „Płomyk”, nr 12, 13, s. 281–282, 305–307.
- Szymańska J. 1936. *Tobie ojczyzno... Obrazek sceniczny z czasów bohaterskiej obrony Lwowa*, „Płomyk”, nr 32, s. 307–313.
- Święto Narodowe Rocznica Konstytucji 3 Maja*. 1927. Towarzystwo Czytelni Ludowych, Poznań.
- Świrszczyńska A. 1932. *Jedenasty listopada*, „Płomyk”, nr 9, s. 210–212.
- Tyrankiewiczowa H. 1936. „*Na święto niepodległości*”, „Teatr w Szkole”, nr 1–2, s. 23–32.
- Załączny J. 2017. *Tradycje patriotyczne elementem kształtowania zbiorowej świadomości historycznej w II Rzeczypospolitej*, Muzeum Niepodległości, Warszawa.
- Żeromski S. *Na broń*, [w:] *Elegie i inne pisma literackie i społeczne*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/elegie-i-inne-pisma-literackie-i-spoeczne.pdf> (dostęp: 7.02.2019).

Ryszard Ślęczka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-1701-2767

Wychowanie młodzieży w krakowskich szkołach zawodowych w duchu patriotycznym i obywatelskim (1918–1939)

Summary

PATRIOTIC AND CIVIC EDUCATION IN THE CRACOW VOCATIONAL SCHOOLS IN THE INTERWAR PERIOD (1918–1939)

Vocational education was one of the most important stages of the educational system in those days, as it is today. In the interwar period vocational education took on a special significance, because with its help efforts were made to pursue specific educational goals aimed at shaping the attitudes that were then in force, defined as civic and patriotic. The analysis presented below shows the educational goals in reference to youth schools (Cracow vocational schools) focused mainly on youth organisations. Among the most important are Polish scouts. A wide organisational movement was developed alongside it, focusing on military and defense issues, touring, tourism, and sport and recreation. The organisational activities carried out within them were aimed at building strictly defined patterns of citizenship and patriotism among the local youth, which could help in defending their own homeland.

Key words: patriotic and civic education, school, youth organisations, vocational education

red. Paulina Marchlik

Wychowanie w duchu patriotycznym i obywatelskim wśród młodzieży krakowskich szkół zawodowych próbowano realizować poprzez określone działania szkolne oraz liczne organizacje młodzieżowe. W polskiej myśli pedagogicznej tego okresu niezwykle istotne były dwa nurty – narodowy i obywatelski.

W odniesieniu do wychowania, zwolennicy pierwszego z nich, swoje cele opierali na dorobku pedagogicznym Stanisława Prusa-Szczepanowskiego, Zygmunta Balickiego i Lucjana Zarzeckiego. Z grona wymienionych osób, najbliższy ideom szkolnego wychowania narodowego był Zarzecki. Według niego wychowanie miało scalać naród wobec zadania odzyskania niepodległości. Czyn zbrojny z kolei powinien przyczyniać się do wyeliminowania dotkliwych wad i doprowadzić do pielęgnowania pożądanych cnót. Opierając się na tej „dobrej tradycji” naród powinien zmierzać ku „zdrowej przyszłości”, bowiem to ona mogła stworzyć odpowiednie formy życia społecznego (Zarzecki 1926: 22–38; Filipowicz 1974: 127–139). Osoby popierające wychowanie narodowe uważały, że proces ten powinien doprowadzić do wytworzenia ogólnego zbioru pożądanych wartości, które spełniać powinny oczekiwania płynące od narodu. W polskiej pedagogice nurt wychowania narodowego rozwinął się głównie w ostatnim okresie zaborów, kiedy społeczeństwo spragnione było państwowości i suwerenności. W pedagogice narodowej upatrywano wówczas nadziei na niepodległą Polskę.

Nakreślone w ten sposób obowiązki wobec narodu i państwa starano się realizować poprzez odpowiednie postawy patriotyczne i obywatelskie. Jedną z nich była „karność narodowa”, którą młodzież krakowskich szkół zawodowych starała się ukierunkować na budowę nowego państwa. Za przykład podać można jedną z relacji:

W dniu 12 listopada 1918 r. zebrała się młodzież razem z gronem profesorów dla uczczenia święta narodowego, pierwszego w odrodzonej, zmartwychwstałej Ojczyźnie w swem własnym wolnym państwie. Po przemówieniu dyrektora wygłosili profesorowie Balicki i Sosnowski stosowne patriotyczne wykłady, poczem odśpiewano chóralnie hymn narodowy i udano się do kościoła OO. Reformatorów na uroczyste dziękczynne nabożeństwo¹.

W tym czasie w szkołach organizowano liczne spotkania w postaci poranków i wieczorków, które miały przypominać wybitne postacie z życia politycznego i najważniejsze wydarzenia historyczne związane z naszym miastem i krajem. Jednym z nich było odzyskanie niepodległości. W tym czasie w krakowskich szkołach zawodowych dotkliwie odczuwano brak młodzieży męskiej, która uczestniczyła w działaniach wojskowych na rzecz niepodległego państwa Polskiego. W większości zasilala ona szeregi legii akademickiej, wojska polskiego i straży obywatelskiej. Z myślą o jej powrocie do krakowskich szkół wypra-

¹ *Sprawozdanie dyrektora szkoły handlowej w Krakowie. 1919. Kraków, s. 22.*

cowano odpowiednie zasady, które podkreślały jej zaangażowanie w obronność państwa i ułatwiały podjęcie nauki zgodnie z posiadanym wykształceniem.

W 1927 r. do krakowskich szkół zawodowych trafiły nowe regulaminy pracy wychowawczej. Jej adresatami byli kierownicy szkół, których obarczono odpowiedzialnością za ich przestrzeganie. Najważniejszą rolę w procesie realizacji ujętych tam celów wychowawczych odgrywali nauczyciele wychowawcy, sprawujący jednocześnie funkcję opiekunów klas. Wyznaczono im określone zadania wychowawcze obejmujące:

- poznanie warunków pracy i potrzeb młodzieży danej klasy na terenie danej szkoły;
- poznanie warunków życia młodzieży danej klasy poza szkołą;
- czuwanie nad życiem i pracą młodzieży w szkole i porozumiewanie się z gronem nauczycielskim i poszczególnymi nauczycielami w sprawach wychowawczych i dydaktycznych dotyczących młodzieży danej klasy;
- opiekę z ramienia szkoły nad życiem młodzieży w zakresie wychowawczym i materialnym poza szkołą i organizowanie w miarę możliwości w tym zakresie pomocy;
- opiekę nad utrzymaniem czystości i estetyki izby klasowej oraz w miarę potrzeby nad osobistym ochędóstwem uczniów;
- wykonywanie czynności wychowawczo-administracyjnych, nadzór nad zachowaniem się młodzieży danej klasy, kontrola obecności, prowadzenie dzienników itd. (Dz. Urz. 1927, nr 8: 219).

Nakreślona w ten sposób praca wychowawcza koncentrowała się na warunkach bytowych uczniów, ich potrzebach wychowawczych oraz estetyce zachowania. Wspomniana praca wychowawcza wspierana była przez nauczycieli specjalistów, których uczyniono kierownikami poszczególnych działań wychowawczych. Zaliczono do nich na przykład opiekę nad organizacjami młodzieżowymi. Nauczyciele wychowawcy w ramach zakresu swoich czynności mieli zadbać o szkolne wychowanie obywatelskie prowadzące między innymi do rozbudzenia wśród młodzieży poczucia więzi z własną szkołą. Mówiono o poszanowaniu konstytucji i innych praw obywatelskich. Szkoła miała stać się miejscem wspólnego życia, bez różnic narodowościowych, religijnych oraz pozycji społecznej, czy majątkowej (tamże: 217).

W drugiej połowie lat 20. XX w. idee wychowania narodowego zastąpiono wychowaniem państwowym, które na dobre utrwaliło się w ówczesnej szkole. Wprowadzony wtedy model wychowania nawiązał do poglądów znanych pedagogów, Kazimierza Sośnickiego i Zygmunta Mysłakowskiego. Zwłaszcza

pierwszy z nich, tj. Sośnicki wychowanie utożsamiał z etosem, jako szczegółowym zbiorem powinności i wartości, które odnosiły się do grupy, czyli państwa. Przy zachowaniu własnej odrębności, jednostka powinna zmierzać do utrwalania wzajemnych relacji między sobą i innymi, czyli ogółem. Wychowane w ten sposób osoby, utrwałać miały w sobie poczucie silnego przywiązania do państwa (Sośnicki 1933: 192–279). Z pedagogiką krakowską związany był Mysłakowski, który naród traktował jako grupę kulturową, a państwo – jako organizatora wszelkiej władzy. Nie starał się przeciwstawiać wychowania państwowego – wychowaniu narodowemu, lecz na drodze kontynuacji proponował budować odpowiednie cechy i postawy. W ten sposób odbierana państwowość miała przerodzić się w „patriotyzm zachowań”, zbudowany na miłości i przywiązaniu do ojczyzny.

W oparciu o te postawy dążono do nieco szerszego rozumienia szkolnego wychowania patriotycznego i obywatelskiego. W jego centrum znalazły się wycieczki do miejsc historycznych oraz udział w uroczystościach i odczytach szkolnych. Chętnie odwiedzano wzgórze wawelskie, doceniając jego znaczenie historyczne i kulturowe. Z zabytków architektury tego miejsca podziwiano: Basztę Senatorską, Basztę Złotą, Kościół Archikatedralny, Wikarówkę i Zamek Królewski. Po 1935 r. dodatkowo odwiedzano grób marszałka Józefa Piłsudskiego, gdzie składano świeże kwiaty. Wyjście na Rynek Główny kończyło się wspólną fotografią pod pomnikiem Adama Mickiewicza, który został przekazany społeczeństwu Krakowa, w stulecie urodzin tego największego wieszca i poety polskiego. Z Rynku Głównego poprzez ulicę Floriańską i Bramę Floriańską oraz Barbakan przechodzono na Plac J. Matejki, gdzie znajdował się pomnik Grunwaldzki. Jego głównym fundatorem był Ignacy Jan Paderewski. Z niebiesko-czerwonego granitowego cokołu wyłaniał się sporej wielkości posąg, przedstawiający wizerunek króla Władysława Jagiełły na koniu. Poniżej znajdowały się dwa symboliczne miecze i postać wielkiego księcia litewskiego Witolda (*Encyklopedia Krakowa*: 787–790). Z innych ważnych miejsc historycznego Krakowa wymienić należy zabytkowe kościoły, Pomnik Tadeusza Kościuszki, Pomnik Mikołaja Kopernika oraz Ogród Jordanowski z popiersiami wybitnych Polaków. Poprzez wymienione miejsca uczono historii narodu polskiego i starano się kształtować odpowiednie postawy patriotyczne i obywatelskie.

W szkołach młodzież uczestniczyła w różnego rodzaju uroczystościach, akademiach i odczytach. Decyzję o ich organizacji podejmowano najczęściej na początku każdego roku szkolnego i wyznaczano dla nich określony czas oraz zakres tematyczny. Oto jeden z planów takich uroczystości:

Celem rozwijania uczuć patriotycznych i poznawania historii narodu, urządzano w szkole uroczystości i odczyty [...]. I tak:

Dnia 27 października 1927 r. oddano hołd Nieznanemu Żołnierzowi przez 2 minutowe milczenie i krótki wykład, wygłoszony przez kierownika szkoły.

Dnia 3 listopada 1927 r. wygłosił p. Robak wykład o oszczędności.

Dnia 10 listopada 1927 r., jako w dziewiątą rocznicę Oswobodzenia Polski, urządzone uroczyste wieczorek. Na program złożyły się: przemówienie kierownika szkoły, deklamacje i śpiewy uczniów i solo skrzypcowe ucznia kl. III. p. Chrzanowskiego.

Dnia 29 listopada 1927 r. wygłosił p. dr. Florczyk wykład o powstaniu listopadowym.

Dnia 21 grudnia 1927 r. urządził kierownik szkoły pogadankę o Asnyku i jego twórczości poetyckiej, a dnia 16 stycznia 1928 r. o generale Bemie.

Dnia 30 stycznia 1928 r. uczczono pamięć bohaterów powstania styczniowego. Odczyt wygłosili uczniowie kl. III., pp. Kępiński i Michniewski.

Dnia 19 marca 1928 r. wygłosił p. dr. Florczyk piękny wykład o zasługach i znaczeniu w historii naszej, Pierwszego Marszałka Polski, Józefa Piłsudskiego.

Wreszcie dnia 2 maja 1928 r. uczczono uroczystie pamięć twórców konstytucji 3 Maja².

Z innych uroczystości obchodzonych w krakowskich szkołach zawodowych wymienić należy: Zaślubiny Polski z Morzem, Imieniny Pana Prezydenta, Dzień imienin Naczelnego wodza Marszałka Edwarda Śmigłego-Rydza i Uchwalenie Konstytucji (*Sprawozdanie...* 1938: 40–42).

W życiu szkolnym pojawiło się szereg organizacji znacznie wykraczających poza tradycyjnie rozumiane mury szkolne. Z wielu organizacji działających na terenie krakowskich szkół zawodowych wymienić należy: Hufce Przysposobienia Wojskowego, Ligę Obrony Powietrznej Państwa, Związek Harcerstwa Polskiego, Organizację Pracy Obywatelskiej – Straż Przednia, Polski Czerwony Krzyż, Ligę Morską i Kolonialną oraz Szkolną Kasę Oszczędności i Krajoznawcze Koła Młodzieży Szkolnej. Z analizy zachowanego materiału archiwalnego wynika, że pod koniec okresu międzywojennego najważniejszą rolę odgrywały męskie i żeńskie hufce szkolne. Prowadzone tutaj wychowanie wojskowe zmierzało do przyswojenia podstawowych wiadomości z dziedziny wojskowości, zdobycia sprawności wojskowych oraz niezbędnych umiejętności potrzebnych przy obronności kraju. Organizowane w ramach nich przeszkolenie miało przyczynić się do kształtowania charakterów, wyrabiania siły woli, karność, poszanowania władzy, orientacji i spostrzegawczości. Zajęcia poprzez hufce uczyć miały współzawodnictwa, rozwijać sprawność fizyczną oraz wytrzymałość. Uczniowie musieli sumiennie wykonywać obowiązki i polecenia zwierzchników. Zajęcia były obowiązkowe

² *Sprawozdanie kierownika 3-klasowej Szkoły Dookształcającej Zawodowej dla uczniów zawodu graficznego w Krakowie za rok szkolny 1927/28*. 1928. Kraków, s. 21–22.

i często prowadzone przez kadrę oficerską lub podoficerską z krakowskiego garnizonu wojska polskiego. Do zdań hufca szkolnego należało uczestniczenie we wszelkiego rodzaju uroczystościach państwowych (rocznicy odzyskania niepodległości Polski, święcie narodowe trzeciego maja i tym podobnych) oraz popisach, zawodach i rywalizacji sportowej. W podobnym duchu, chociaż mniej militarnym, działały szkolne koła Ligi Obrony Powietrznej Państwa, która organizowały odczyty oraz pogadanki na temat lotnictwa i obrony przeciwlotniczej kraju. Z dużym zainteresowaniem spotykały się organizowane przez LOPP kursy modelarstwa i konkursy modeli latających, których pokazy odbywały się najczęściej na Błoniach Krakowskich. Patronował im lokalny zarząd Miejskiego Obwodu LOPP. Co rok z udziałem szkolnych pocztów sztandarowych inicjowano obchody „Tygodnia Lotnictwa”.

Z aktywnością szkolną i pozaszkolną związany był ruch skautowy, próbujący organizować czas wolny dzieciom i młodzieży. Z biegiem czasu przerodził się w ruch harcerski pod postacią Związku Harcerstwa Polskiego, który po 1936 r. stał się stowarzyszeniem wyższej użyteczności (Dz. U. 1936, nr 28). Ruch skautowy w Polsce miał bardzo bogatą tradycję. Jego początki związane były z Lwowem i z osobą Andrzeja Małkowskiego (Hausner 1994: 121). Stosunkowo wcześniej, bo już we wrześniu 1910 r., scouting pojawił się w Krakowie. Z inicjatywy jednego z uczniów Gimnazjum św. Anny utworzono grupę skautową w składzie: Feliks Gacek, Witold Gąsiorowski, Antoni Lange, Sławomir Potoczka, Tadeusz Stecki, Antoni Uziębło, Józef Wójcik. Przewodził nim Władysław Smolarski. W dziejach harcerstwa polskiego wspomniana drużyna istniała pod nazwą Zastęp Kruków. W 1923 r. w Krakowie działało już 2039 harcerzy i 940 harcerek (Lonhard 1984: 1, 29).

W latach dwudziestych i trzydziestych krakowskie harcerstwo kontynuowało swoją aktywność społeczną i propaństwową. Zuchom proponowano spotkania, wycieczki i kontakt z przyrodą. W grupie zuchowych uczestników, starano się wyzwolić ciekawość do otaczającego świata oraz wzbudzić wrażliwość na ważniejsze miejsca historyczne z dziejów Polski. W gimnazjach z kolei mieliśmy do czynienia ze wzmoczoną działalnością harcerską, czemu sprzyjała aktywność psychiczna i fizyczna młodzieży. Próbowano wykorzystać jej naturalne skłonności do zdobywania zręczności, orientacji oraz uczestnictwa w grach i zabawach zespołowych. Przy okazji starano się zadbać o odpowiedni poziom moralny, religijny oraz poczucie przynależności do narodu. Właściwie od samego początku harcerstwo męskie zaliczano do najważniejszych organizacji, działających na terenie krakowskich szkół zawodowych. Na przykład w Szkole Ekonomiczno-

-Handlowej drużyna harcerska była tak liczna, że nastąpił jej podział. W miejsce Gniazda Brązowej Czternastki im. Ks. Biskupa Wł. Bandurskiego zaczęły działać trzy drużyny: Wygi Merkurego, Krak, Żórawia. Skupiały one w sobie 109 harcerzy (*Sprawozdanie...* 1935: 85). Z bogatymi tradycjami mieliśmy do czynienia również w żeńskim skautingu, chociaż udział uczennic krakowskich szkół zawodowych nie był szczególnie liczny. Jego pierwsze drużyny powstawały przede wszystkim w szkołach wydziałowych, gimnazjach i seminariach nauczycielskich. Stan ten potwierdza wykaz instruktorek Krakowskiej Chorągwi Harcerek z 1935 r. (Leonhard 1984: 1).

W tamtych czasach harcerstwo polskie było jednym z głównych organizatorów porozumienia wśród organizacji młodzieżowych, mających na celu opracowanie wspólnych zasad wychowawczych. Na drodze do budowania właściwych postaw starało się promować wspólne idee wychowawcze, kształtujące dusze i charakter młodego pokolenia (Mileska 2003: 86). Na nadzwyczajnym posiedzeniu Rady Naczelnej ZHP w październiku 1937 r. ogłoszono deklarację pod hasłem *Wielka gra o duszę młodego pokolenia*. Jednym z jej głównych inicjatorów był Michał Grażyński, który podkreślał rolę pracy ideologicznej i wychowawczej prowadzonej wśród młodzieży (Gaj 1966: 128–132).

Ważnym elementem programowym w pracy harcerskiej krakowskiej chorągwi były ćwiczenia gimnastyczne i gry sportowe. Organizowano też kursy, obozy i zawody sportowe. Wzmacniały one rozwój fizyczny i wyrabiały zręczność oraz refleks. Wśród gier zespołowych dominowała piłka koszykowa, piłka graniczna, siatkówka i tzw. walka narodów. Ze sportów zimowych najbardziej ceniono sobie narciarstwo. Kontynuacją ćwiczeń gimnastycznych były zajęcia polowe. Harcerze brali udział w zawodach i uroczystościach okolicznościowych (odzyskanie niepodległości, święto konstytucji, pamięć o zrywach powstańczych). Poprzez tego typu spotkania starano się wytworzyć atmosferę szlachetnej rywalizacji i kształtować odpowiednie postawy obywatelskie. Na przełomie lat 20. i 30. wspomniane ćwiczenia fizyczne zaczęto ukierunkowywać na przysposobienie obronne kraju. Do kulminacji tych działań doszło bezpośrednio przed wybuchem II wojny światowej. W programie szkolenia organizowanym wówczas przez krakowskie harcerstwo znalazło się strzelectwo, służba wartownicza, łączność i sygnalizacja, regulaminy służbowe i praktyczne poznanie uzbrojenia wojskowego. Z dotychczasową działalnością kulturalno-oświatową zaczęto wiązać pracę na rzecz ludności cywilnej i miejscowego społeczeństwa. W przypadku harcerek przysposobienie do obronności kraju obejmowało m.in. ratownictwo i służbę samarytańską, która stawiała sobie za cel ochronę i ratowanie

zdrowia, a podczas wojny także życia. Powiązano ją z chęcią służenia bliżniemu i wrażliwością na cudzy ból. W tym zakresie szczególnie ceniono sobie pracę dziewcząt z Krakowskiej Chorągwi Harcererek (Mileska 2003: 241).

Młodzież krakowska bardzo chętnie brała udział w działalności kół turystycznych, gimnastycznych i związkach samokształceniowych oraz organizacjach przysposobienia wojskowego. W pełni akceptowała też głoszone przez nie hasła patriotyzmu i walki o niepodległą ojczyznę. W nurcie tym bardzo dobrze odnajdywała się Organizacja Pracy Obywatelskiej–Straż Przednia, której sprzyjał ówczesny minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Janusz Jędrzejewicz. Oczekiwał on od tej organizacji podobnego wsparcia ideowego, jak od harcerstwa. W swojej pracy wychowawczej Organizacja Pracy Obywatelskiej Młodzieży–Straż Przednia koncentrowała się przede wszystkim na obozach. Obozów o większym znaczeniu ideowym były organizowane na kresach wschodnich, gdzie panowały dobre warunki do obozowania i można było poznać panujące tam stosunki narodowe, gospodarcze oraz wielokulturowe. Podczas obozów dbano o wychowanie fizyczne i samokształcenie. W ramach zajęć fizycznych uprawiano: gimnastykę poranną, pływanie, strzelanie z łuku oraz zajęcia zespołowe, podczas których najczęściej grano w siatkówkę. Za najważniejszą uznawano jednak pracę samokształceniowo-ideową, która odbywała się w godzinach porannych lub popołudniowych. Temu służyły wygłaszane referaty, obejmujące tematykę związaną z współczesnym życiem politycznym, obronnością kraju i dostępem do morza. Z mniejszych form, z których częściej uczestniczyła młodzież krakowskich szkół zawodowych, wymienić należy: marsze, spacer i wycieczki (Skwarczyński 1933: 171–174).

Szeroką akcję propagowania polskiego morza prowadził Oddział Krakowski Ligi Morskiej i Kolonialnej. W maju 1935 r., w Miejskiej Hali Wystawowej przy ul. Rajskiej zorganizowano jedną z większych Wystaw morskich. Wśród licznie zgromadzonych tutaj eksponatów znalazły się prace uczniów krakowskich szkół zawodowych. W centralnej części wystawy pojawił się ogromny plan Gdyni z naniesionymi bryłami i modelami budynków, okrętów, dźwigów i innych urządzeń portowych oraz ważniejszych obiektów przemysłowych i gospodarczych miasta. Zestawiono plansze statystyczne obrazujące handel morski z wykorzystaniem drogi z Gdyni i Gdańska oraz poszczególnych krajów Europy i świata. Statystykę towarów uzupełniała mapa zaplecza handlowego Gdyni oraz Polski z charakterystyczną jej rolą przewozową. Całość wykonali uczniowie Szkoły Ekonomiczno-Handlowej i Instytutu Administracyjno-Gospodarczego (*Sprawozdanie...* 1935: 80).

Idee patriotyczne i obywatelskie poprzez poznawanie własnego kraju starały się propagować Koła Krajoznawczości Młodzieży. Założono je w większości krakowskich szkół zawodowych, a ich przewodnikami byli przede wszystkim nauczyciele zatrudnieni w tych szkołach. Do ich zadań należało propagowanie wiedzy przyrodniczej, geograficznej, historycznej i literackiej. Należąca tutaj młodzież zajmowała się ochroną przyrody oraz zbieraniem dóbr kultury. W ten sposób starała się kultywować swoje dziedzictwo i dokumentować przeszłość ukochanej ojczyzny. Zebrane w ten sposób materiały trafiały do szkół, a te o większej wartości zasilaly zbiory archiwów narodowych lub muzeów państwowych. Z form organizacyjnych, akceptowanych przez młodzież, wymienić należy wycieczki i sesje fotograficzne. W ramach nich prowadzono ściśle określone prace zmierzające do zebrania materiałów i dóbr kultury narodowej. Czyniono to w oparciu o specjalnie opracowane kwestionariusze i metody badawcze. Zebrany materiał gromadzono i opracowywano, a następnie udostępniano w formie opisów, m.in. za pośrednictwem czasopism. Z wydawnictw, które wspierały tę działalność wymienić należy „Miesięcznik Krajoznawczy dla Młodzieży”, który wychodził w Krakowie od 1920 r. Następnie zmienił swoją nazwę i bardziej znany był pod tytułem „Orli Lot”. Poprzez zamieszczane w nim artykuły starano się kształtować wśród młodzieży miłość do tego, co „nasze i ojczyste”. W pierwszym numerze oddano cześć Józefowi Piłsudskiemu, Marszałkowi Polski i jego rodzinie. Na łamach wspomnianego czasopisma pojawił się też apel do dyrektorów krakowskich szkół średnich, przemysłowych, handlowych i innych, zachęcający ich do jego obowiązkowej prenumeraty. Z godnych uwagi opracowań wymienić należy relacje uczniowskie, opowiadania i artykuły³. W gronie najbardziej zaangażowanej młodzieży pojawił się też pomysł wydawania własnego pisemka, co nastąpiło m.in. poprzez powołanie do życia czasopisma „Nasza Radość”.

Ogólnie panującej wówczas ideologii wychowawczej nie oparły się również inne organizacje zrzeszające uczniów krakowskich szkół zawodowych. Zaliczyć można do nich młodzieżowe koła Polskiego Czerwonego Krzyża (Dz. Urz. 1938, nr 1, poz. 9). W ich regulaminie (przyjętym w styczniu 1938 r.) za główny cel organizacji uznano przygotowanie do czynnej służby obywatelskiej na wypadek wojny. Na ogłaszanych przez nią spotkaniach starano się wpaść uczestnikom obowiązek niesienia pomocy innym oraz potrzebę służenia

³ Pojawiły się też poważniejsze opracowania. Anna Kutrzebianka, uczennica działająca w kole przy Państwowym Gimnazjum w Krakowie, jest autorką książki *Budownictwo ludowe w Zawoi*, wydanej w 1931 r. nakładem Muzeum Etnograficznego w Krakowie.

ojczyźnie (tamże). Organizowano też liczne akcje o charakterze charytatywnym w postaci zbiorów. Jedną z nich przeprowadzono w 1934 r. w Państwowej Szkole Przemysłowej Żeńskiej w Krakowie. Po jej zakończeniu Polski Czerwony Krzyż wysłał do szkoły oficjalne podziękowanie za zebraną odzież i żywność dla powodzian oraz dostarczenie cennych eksponatów na wystawę zorganizowaną przy okazji VI Kongresu Wychowania Moralnego, który odbył się w Krakowie (Krzyżanowska 1965: 35).

Nie brakowało też przykładów łączenia wychowania państwowo-obywatelskiego z elementami wychowania tradycyjno-religijnego. Z takim mieliśmy do czynienia w Prywatnej Żydowskiej Koedukacyjnej Średniej Szkole Handlowej w Krakowie (*Sprawozdanie...* 1938: 40–44). Obok podstawowych działań związanych z wychowaniem obywatelskim, znanych z innych szkół, w jej planie wychowawczym pojawiły się propozycje zmierzające do podtrzymania ducha narodu żydowskiego. Służyć temu miały przedmioty judaistyczne, jak religia hebrajska, nauka o Palestynie i Bliskim Wschodzie. Ważne miejsce w tej tradycji zajmował język hebrajski i święta żydowskie połączone z okolicznościowymi zabawami młodzieży, na których odnoszono się z szacunkiem do starszych osób związanych z daną gminą żydowską. Warto w tym miejscu podkreślić, że wychowanie narodowo-żydowskie nie pozostawało w sprzeczności z wychowaniem państwowo-obywatelskim.

Ważną rolę w kształtowaniu omawianych postaw patriotycznych i obywatelskich odgrywała młodzieżowa prasa, szeroko kolportowana i czytana przez uczniów. Do krakowskich szkół zawodowych docierał „Młody Zawodowiec”, czasopismo propagujące idee narodowe i obywatelskie o charakterze ogólnopolskim⁴. Początkowo miało ono niewielką liczbę stron, ale z biegiem czasu przerodziło się w dość obszerny periodyk. Na jego stronach prezentowano wiadomości z zakresu techniki, przemysłu, rzemiosła, handlu, komunikacji i lotnictwa. W sposób przychylny odnoszono się do pojawiających się wynalazków, odkryć naukowych i ważniejszych przedsięwzięć gospodarczych. Czasopismo to miało wzbudzać wśród młodych czytelników aktywność i twórcze działanie oraz informować ich o zjawiskach zachodzących w przemyśle, handlu i życiu gospodarczym. Pierwsze numery nie wskazywały na to, że będzie ono tak popularne i opiniotwórcze. Zamieszczone w nim artykuły dotyczyły jedynie problemów związanych z pracą i wypoczynkiem. Z biegiem czasu zaczęły pojawiać

⁴ W krakowskich szkołach zawodowych czytano też: „Kurier Codzienny”, „Światowid”, „Praktyczna Pani”, „Morze”, ale one odgrywały zdecydowanie mniejsze znaczenie.

się w nim ciekawe wypowiedzi o tematyce politycznej i ekonomicznej. W odczuciu młodzieży krakowskich szkół zawodowych nosły one dużą wartość poznawczą i patriotyczną. Wiedzy czysto zawodowej dotyczyły artykuły, na przykład takie jak: *Porównawcza wartość monet na świecie*, *Wystawa międzynarodowa w Paryżu*; *Określenie wartości ciepła ciał palnych* („Młody Zawodowiec” 1937, nr 9), *Rozbudowa podstaw lotnictwa*; *Formierstwo*; *Europa się motoryzuje*; *Wynalazcy i wynalazki* oraz wiele innych („Młody Zawodowiec” 1938, nr 6).

Idee patriotyzmu i postawy obywatelskie starano się kształtować, publikując teksty typu: *Warszawa w walkach o niepodległość* (publikowany w 108 rocznicę powstania listopadowego), *Los ułana Marcinka w szwadronie jazdy poznańskiej*, *Rozbudowa podstaw lotnictwa*, *Meldunek Naczelnego Wodza* i tym podobne („Młody Zawodowiec” 1938, nr 13).

Na stronie tytułowej numeru 26 z marca 1939 r. ukazał się portret Marszałka Polski Edwarda Śmigłego-Rydza, a na stronie drugiej szkic obrazu Marszałka Józefa Piłsudskiego, zatytułowany *Budowniczy Państwa Polskiego, Marszałek Józef Piłsudski, na trybunie podczas defilady na Polu Mokotowskim w dniu 11 listopada 1934 r.* Pod tym szkicem umieszczono jego słowa:

Są ludzie i są prace ludzkie tak silne i potężne, że śmierć przewyżają, że żyją i obcują między nami.

Obok materialnych wysiłków niezbędna jest, przy przewyżaniu przeszkód i przy przechodzeniu przez krytyczne chwile, siła moralna i wiara w siebie. Bez tego niewiele zrobić można. Bez tego przed każdą przeszkodą się cofniemy, a w każdym kryzysie się załamamy („Młody zawodowiec” 1939, nr 26).

Znaczna część wspomnianego tomu została poświęcona problematyce wojennej i sprawom wojskowości.

Czasopismo to miało ogromny wpływ na kształtowanie właściwych postaw i odpowiednie wychowanie. „Młody Zawodowiec” starał się pozostawać w zgodzie z celami dydaktyczno-wychowawczymi realizowanymi przy szkole. W krakowskich szkołach zawodowych w ramach realizowanych treści nauczania zwracano też uwagę na zagadnienia pozwalające budować odpowiednie zachowania społeczne, jak: rodzina i dom rodzinny; koleżeństwo, klasa i pracownia; obyczajowość w szkole, domu i na ulicy; karność, dobroć i życzliwość; pomoc słabszym; poszanowanie cudzej własności; prawda i kłamstwo i tym podobne. Pracę wychowawczą starano się rozpoczynać już w klasach pierwszych i kontynuowano w następnych. Obok wymienionych wcześniej form pracy wychowawczej pojawiły się też inne: drużyny sportowe, spółdzielczość szkolna, kasy oszczędności, teatryki szkolne i biblioteki (Papiś 1936/37).

Pod koniec lat 30. XX w. wychowanie patriotyczne i obywatelskie zdominowała atmosfera zbliżającej się wojny. Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź jednego ze znanych pedagogów polskich, mającego swoje związki z Krakowem, Henryka Rowida. W swoich wypowiedziach przestrzegał on przed totalitarnym myśleniem, prowadzącym do zagłady społeczeństwa. Nie mogąc wyrazić swojej obawy wprost, odniósł się do poglądów Bronisława F. Trentowskiego, w którego systemie wychowawczym dostrzegał zjawisko uspołecznienia osobowości. W swoich wypowiedziach Rowid dowodził, że niepokoje nurtujące społeczeństwo prawie zawsze przenikają do szkoły. A ta z kolei jest jedną z najważniejszych instytucji społeczno-kulturalnych, nierozzerwalnie związanych z bieżącą działalnością państwa i społeczeństwa. W przeprowadzonej przez siebie analizie autor *Jednostki a społeczeństwo...* nie wykluczał potrzeby przygotowania wojskowego i obywatelskiego, związanego z narastającym zagrożeniem wojną. Dostrzegał tragizm sytuacji. W jego odczuciu wychowanie osobowości powinno cechować szczerłość postaw i niezależność sądów oraz wewnętrzna zgodność między głoszonymi zasadami i ideami. Dwuznaczność zaistniałych sytuacji prowadzić mogła jedynie do pragnienia zemsty, odwetu, nienawiści oraz pogardy do innych. W dużej mierze obwinia on za to rządy państw, które w oficjalnym przekazie głoszą idee bezpieczeństwa (Liga Narodów) i propagują rozbrojenie, a w ukryciu dążą do wojny i dominacji nad całym światem (Rowid 1934: 23–25).

Z drugiej strony z postawami patriotycznymi i obywatelskimi w Krakowie mieliśmy do czynienia właściwie od zawsze. Działo tutaj wielu wybitnych Polaków i tu doszło do założenia jednej z najstarszych wszechnic w tej części Europy – Akademii Krakowskiej. W XVII w. założono przy niej Szkołę Nowodworską, która zajmowała się wychowaniem młodzieży z najznamienitszych rodów dawnej Rzeczypospolitej. W atmosferze tej wydaje się w pełni uzasadnionym, aby zjawisko to ukazać w odniesieniu do II Rzeczypospolitej i działającego na tym obszarze szkolnictwa zawodowego. Nie bez znaczenia dla realizowanego tutaj wychowania patriotycznego i obywatelskiego, były wydarzenia przewrotu majowego. Przed ich wystąpieniem myśłano raczej o podtrzymaniu ducha narodowego wśród uczniów krakowskich szkół zawodowych. Następnie podjęto próbę odejścia od wychowania narodowego na rzecz wychowania państwowego, które na kilka kolejnych lat stało się doktryną wychowawczą realizowaną w miejscowym szkolnictwie. Za wzór patriotyzmu stawiono osobę Józefa Piłsudskiego, charyzmatycznego przywódcę, mającego silne poparcie społeczne. Po jego śmierci w 1935 r. w dalszym ciągu próbowano podtrzy-

mywać jego wielkość i zasługi dla Ojczyzny. Nie zdawano sobie sprawy z tego, że kształtowane wśród uczniów postawy patriotyczne i obywatelskie, tak szybko poddane zostaną poważnej próbie, jaką był wybuch II wojny światowej.

Bibliografia

- Encyklopedia Krakowa*. 2000. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków.
- Gaj J. 1966. *Główne nurty ideowe w ZHP w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Hacerskie, Warszawa.
- Filipowicz F. 1974. *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873–1925*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Hausner W. 1994. *Początki drużyn skautowych w Krakowie*, Wydawnictwo SKAUT, Kraków.
- Krzyżanowska W. 1965. *80 lat Żeńskiej Szkoły Odzieżowej w Krakowie*, Wydane przez Koło Absolwentów Technikum i Zasadniczej Szkoły Odzieżowej (Drukarnia Związkowa), Kraków.
- Leonhard B. 1984. *Kalendarium z dziejów harcerstwa krakowskiego 1910–1950*, Nakładem Krakowskiej Chorągwi ZHP, Kraków.
- Mileska M. I. 2003. *Materiały do historii krakowskiego harcerstwa żeńskiego 1911–1939*, t. 1, Komisja Historyczna Krakowskiej chorągwi ZHP, Kraków.
- Okólnik z dnia 21 stycznia 1938 r. w sprawie regulaminu Kół Młodzieżowych Polskiego Czerwonego Krzyża* (Dz. Urz. Min. WRiOP 1938, nr 1, poz. 9).
- Papiś K. 1936/37. *Wychowanie obywatelskie młodzieży rzemieślniczej w doksztalających szkołach zawodowych*, „Szkoła Doksztalająca Zawodowa”, nr 3.
- Regulamin Kół Młodzieżowych Polskiego Czerwonego Krzyża*, załącznik do *Okólnik z dnia 21 stycznia 1938 r. w sprawie regulaminu Kół Młodzieżowych Polskiego Czerwonego Krzyża* (Dz. Urz. Min. WRiOP 1938, nr 1, poz. 9).
- Regulamin pracy wychowawczej w szkołach średnich* (Dz. Urz. KOSK 1927, nr 8, poz. 174).
- Rowid H. 1934. *Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnym (na tle koncepcji osobowości w „Chowannie” Trentowskiego)*, Księgarnia Gebethnera i Wolffa w Krakowie, Kraków.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 kwietnia 1936 r., o uznaniu stowarzyszenia „Związek Harcerstwa Polskiego” za stowarzyszenie większej użyteczności (Dz. U. 1936, nr 28, poz. 228).
- Sośnicki K. 1933. *Podstawy wychowania państwowego*, Wydawnictwo Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa.
- Sprawozdanie dyrektora szkoły handlowej w Krakowie*. 1919. Dom drukarski i nakładowy Karola Prochaski w Cieszynie, Kraków.
- Sprawozdanie kierownika 3-klasowej Szkoły Doksztalającej Zawodowej dla uczniów zawodu graficznego w Krakowie, za rok szkolny 1927/28*. 1928. Nakładem Dyrekcji Szkoły, Kraków, s. 21–22.
- Sprawozdanie państwowej dyrekcji Szkoły Ekonomiczno-Handlowej Męskiej i Instytutu Administracyjno-Gospodarczego za rok szkolny 1934/35*. 1935. Nakładem Szkoły Ekonomiczno-Handlowej i Instytutu Administracyjno-Gospodarczego, Kraków.

Sprawozdanie Prywatnej Żydowskiej Koedukacyjnej Średniej Szkoły Handlowej w Krakowie za lata 1936/37 i 1937/38. 1938. Nakładem Zarządu i Dyrekcji Szkoły, Kraków.

Skwarczyński A. 1933. *Straż przednia*, t. 13 „Zrąb”.

Słowa Wielkiego Marszałka, „Młody Zawodowiec” 1939, nr 26.

Wielka gra o duszę młodego pokolenia. Przemówienie dr. M. Grażyńskiego przewodniczącego ZHP na nadzwyczajnym posiedzeniu Rady Naczelnej ZHP w dniu 31-ego października 1937 roku, „Harcerstwo. Dodatek nadzwyczajny organu Naczelnego Związku Harcerstwa Polskiego” 1937, nr 1–4.

Zarzecki L. 1926. *Wychowanie narodowe*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.

Jacek Kulbaka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Wydział Nauk Pedagogicznych

ORCID: 0000-0001-9458-8455

Szkolnictwo i kształcenie specjalne w Polsce. W perspektywie setnej rocznicy odzyskania niepodległości

Summary

EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION IN POLAND. FROM THE PERSPECTIVE OF THE HUNDREDTH ANNIVERSARY OF REGAINING INDEPENDENCE

The article is an attempt to depict the genesis, situation and directions of the development of special education for children during the Interwar Period. The author attempts to characterise the situation of education for: the morally neglected (socially unfit), the mentally handicapped (intellectually disabled), the blind and deaf (deaf). The text includes aspects of education policy, the topic of teacher meetings, normative acts, the activities of people who have contributed to special education and others.

Key words: disability, history of special education, special pedagogy

red. Paulina Marchlik

W granicach na nowo powstającej Polski w 1918 r. prowadziło działalność kilkadziesiąt szkół i zakładów specjalnych dla: moralnie zaniedbanych, głuchoniemych, niewidomych i upośledzonych umysłowo (7 dla dzieci głuchych, 4 dla niewidomych, 9 dla moralnie zaniedbanych i 12 dla upośledzonych umysłowo – wg ówczesnej terminologii – anormalnych) (Gasik 1992: 94–102). Najlepsze, w sensie ilościowym i jakościowym, szkolnictwo specjalne występowało na ziemiach niemieckich, gdzie prócz klas, szkół, zakładów specjalnych organizowano rzetelną diagnostykę i poradnictwo, prowadziły działalność liczne towarzystwa i organizacje społeczne. Do państw, które szczególnie zasłużyły się dla kształcenia specjalnego, należałoby zaliczyć także Francję (pierwsze szkoły i zakłady

specjalne) oraz Belgię (rozwiązania metodyczne). Na ziemiach polskich działalność placówek zajmujących się opieką, kształceniem i wychowaniem dzieci z niepełnosprawnościami w dużej mierze (poza działem resocjalizacji) pozostawała w gestii instytucji dobroczynnych i ludzi dobrej woli (Kulbaka 2012; Garbat 2015).

W 1917 r. znany lekarz i profesor uniwersytetu Warszawskiego Władysław Szenajch, występując z apelem *W sprawie ratownictwa dzieci*, konstatował, że „opieka nad dziećmi jest to praca społeczna i nie powinna nosić charakteru filantropijnego, lecz obowiązku społecznego. Nie należy traktować opieki nad dziećmi jako aktu dobrej woli, lecz jako obowiązek ogólnonarodowy, od spełnienia którego zależy przyszłość i dobro społeczeństwa” (Szenajch 1917: 4). W swoim programie Szenajch uwzględniał potrzeby systemowej opieki i edukacji dzieci kalekich, chorych, upośledzonych i moralnie zaniedbanych.

Podobne propozycje zgłaszał w tym czasie Aleksander Mogilnicki, prezes Sądu Najwyższego w Warszawie, członek Komisji Kodyfikacyjnej. W książce *Dziecko i przestępstwo* nakreślił skuteczne sposoby w zakresie profilaktyki i zwalczania przestępczości nieletnich. Zaproponowane przez niego metody opierały się na gruntownej znajomości dziecka i deontologii. Prezes Mogilnicki przyczynił się do utworzenia sądów dla nieletnich w Lublinie, Łodzi i Warszawie, uruchomionych na mocy dekretu Piłsudskiego w lutym 1919 r. (Mogilnicki 1925). Opowiadał się za rzetelnym przygotowaniem sędziów w zakresie znajomości zagadnień pedagogiki i psychologii. W 1922 r. założył Warszawskie Towarzystwo Patronatu nad Nieletnimi, wzorowane na działalności Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych z roku 1875. Celem patronatu była wszechstronna opieka nad nieletnimi, w aspekcie: zapobiegania i łagodzenia skutków przestępczości, sprawowania opieki nad małoletnimi stającymi przed sądem, umieszczania nieletnich w rodzinach zastępczych. Patronat zorganizował poradnię pedagogiczną (wywiady, badania testowe, psychometryczne, lekarskie).

Dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r. włączał do systemu edukacji również dzieci niepełnosprawne (Dz. Urz. MWRiOP, 1919, nr 2, poz. 2). W przypadku braku stosowanych szkół dla tej kategorii dzieci ustawodawca dopuszczał jednak odroczenie realizacji obowiązku szkolnego. Należy podkreślić, że decyzja ta wywoływała niezadowolenie nauczycieli związanych z kształceniem specjalnym. Wśród oponentów była Maria Grzegorzewska, pierwszy wizytator szkolnictwa specjalnego na Wydziale Szkół Specjalnych oraz twórczyni Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (1922 r.). W połowie lat 20. Grzegorzewska konstatowała: „Utarło się dowodzenie, iż najpierw trzeba zaspokoić w zupełności prawa do nauki i wychowania dziecka normalnego [...]”.

Ogólnie biorąc [...] uważano to, za pewnego rodzaju zbytek w kraju, gdzie duży odsetek dzieci normalnych pozostaje jeszcze poza szkołą” (Grzegorzewska 1924: 2).

Tematyka kształcenia specjalnego była przedmiotem dyskusji podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego w Warszawie, w kwietniu 1919 r. Konieczność organizowania szkół dla dzieci z niepełnosprawnościami uzasadniano na gruncie nakazów moralnych i ekonomicznych (Kopczyński 1920: 213–222). Głos w sprawie dzieci z niepełnosprawnościami dotyczył m.in. tego, że są one traktowane pogardliwie, co było efektem wieloletnich zaniedbań i licznych stereotypów społecznych. W tej sprawie wypowiadali się: Stanisław Kopczyński (lekarz, higienista, działacz społeczny, kierownik szkoły dla upośledzonych umysłowo), Albin Gawlik, Władysław Jarecki i Tadeusz Jaroszyński.

W roku 1920 problematyką organizowania i prowadzenia szkół specjalnych zajął się Wydział Szkół Specjalnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej MWRiOP) (AAN: 41). Na jego czele stanął Jan Hellmann. Na uwagę zasługuje jego raport, w którym nakreślił sytuację szkolnictwa w początkach odzyskania niepodległości (Hellmann 1921). Wynika z niego, że dla zaspokojenia potrzeb dzieci z niepełnosprawnością w Polsce, należałoby przygotować ok. 90 tys. miejsc, z tego 75 tys. dla dzieci upośledzonych umysłowo, 4,3 tys. dla dzieci głuchoniemych, 3,2 tys. dla dzieci niewidomych, 6 tys. dla dzieci przewlekłe chorych i kalekich. Ponadto Hellmann postulował o zorganizowanie ok. 1,8 tys. klas specjalnych dla 36 tys. dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym lub zaniedbanych wychowawczo oraz 43 instytutów dla 8 tys. dzieci niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo. Projekt ten nie doczekał się realizacji.

Potrzeby dzieci z niepełnosprawnościami były przedmiotem prac wielu środowisk (np. Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom). Propozycję zorganizowania opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym zgłosiło Polskie Towarzystwo Pediatryczne wspierane przez ministra zdrowia Witolda Chodźkę. Działania w tej sprawie niestety utknęły na etapie konsultacji rządowych. Należałoby skonstatować, że rozliczne starania pedagogów, działaczy oświatowych, społeczników, organizacji związkowych, partii politycznych schodziły każdorazowo na drugi plan w obliczu rozlicznych potrzeb młodego państwa polskiego. Grzegorzewska słusznie twierdziła, że: „Państwo polskie walcząc z trudnościami finansowymi, wolno, ale stopniowo tworzy i rozwija szkoły, daje projekty i plany nowych organizacji i przygotowuje nauczycieli. Społeczeństwo jednak w tej kwestii jest w dalszym ciągu bierne” (Grzegorzewska 1924: 1–5). Na temat

sytuacji dzieci chorych psychicznie i upośledzonych umysłowo debatowano w 1920 r. podczas I Zjazdu Psychiatrów Polskich (Sterling 1935: 14).

Powszechne, bezpłatne prawo do opieki, kształcenia i wychowania młodego pokolenia gwarantowała Konstytucja marcowa z 1921 r. Niestety brak szczegółowych aktów wykonawczych do zapisów ustawy zasadniczej powodował, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnością realizacja obowiązku szkolnego była uwarunkowana rozlicznymi wyjątkami. Stan ten utrzymał się do końca II Rzeczypospolitej (Dz. U. RP, 1921, nr 44, poz. 267; Dz. U., 1921, nr 52, poz. 334 (Konstytucja RP z 17 marca 1921 r. z późn. zm.).

Dnia 16 sierpnia 1923 r. ukazała się ustawa o opiece społecznej. Jednak w niewielkim zakresie odnosiła się do dzieci niepełnosprawnych (Dz. U. RP, 1923, nr 92, poz. 726). Podejmowane w latach 20. próby ustawowej regulacji spraw opieki nad dzieckiem specjalnej troski, m.in. przez resort Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej oraz reprezentującej środowisku nauczycieli szkół i zakładów specjalnych Sekcji Szkolnictwa Specjalnego (1924) okazały się bezowocne.

Na kształt szkolnictwa specjalnego miał stan więziennictwa i sytuacja specjalnych zakładów wychowawczych. Trudności dotyczyły nie tylko natury budżetowej. Niemniej istotne było rozbieżności kompetencji między różnymi resortami (oświaty, sprawiedliwości) w sprawie nadzoru nad młodzieżą moralnie zaniedbaną (społecznie niedostosowaną). Michał Wawrzynowski, związany ze szkolnictwem specjalnym od pierwszych lat niepodległości zauważał, iż:

Stwarza się dla tego samego typu dzieci dwa odrębne, wyraźne, w założeniach i środkach, różniące się między sobą, rodzaje zakładów, z których jeden na podstawie litery prawa i paragrafu, drugi na podstawie znajomości praw rozwojowych dziecka i przejawów duszy danej jednostki pragnie wychować przyszłego człowieka. Taki stan rzeczy nie może przyczyniać się do uobywatelnienia społeczeństwa, nic też dziwnego, że w społeczeństwie dorosłych mamy taką wielką ilość przestępców i przestępstw (Wawrzynowski 1927/28: 196–223).

Kryzys gospodarczy zapoczątkowany w 1929 r. miał katastrofalne skutki także w szkolnictwie. Wiele dzieci nie wypełniało obowiązku szkolnego, szczególnie we wschodnich obszarach Polski. W dobie kryzysu zwiększyła się przestępczość nieletnich (Machowski 1930). W 1934 r. skala przestępczości była o 80% wyższa niż w 1924 r. Pomimo rozlicznych trudności, spotęgowanych także wyżym demograficznym, władze państwa przeprowadziły reformę systemu kształcenia, której zwieńczeniem była ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. (Dz. U. RP, 1931/32, nr 1–2). Na nowych zasadach zorganizowano szkolnictwo zawodowe, zreformowano zasady kształcenia wychowawczyń

przedszkoli i nauczycieli, uregulowano trzy szczeble programowe i trzy stopnie szkoły powszechnej. Ustanowiono nowy typ gimnazjum (4-letnie) i dwuletnie liceum. Dzieci „anormalne”, jakkolwiek potwierdzono ich prawa do edukacji, często były z niego zwolnione (art. 8). Rozwój kształcenia specjalnego mogły zapewnić rozporządzenia wykonawcze, których jednak zabrakło (Dz. U. RP, 1932, nr 38, poz. 389).

W 1933 r. ukazało się rozporządzenie w sprawie uposażenia nauczycieli szkół specjalnych, które zrównano z uposażeniem nauczycieli szkół powszechnych. Zwiększono tygodniowy wymiar pracy z 26 do 29 godzin, zniesiono dodatkowe wynagrodzenie za pracę ponadwymiarową. Zdecydowana reakcja nauczycieli szkół specjalnych spowodowała, że resort oświaty wycofał się z tych rozwiązań. Nauczycielom szkół specjalnych przysługiwała wypłata świadczenia o stopień wyższa od wynagrodzenia w zwykłych szkołach. W dniu 3 sierpnia 1936 r. ukazało się zarządzenie w sprawie selekcji i kwalifikowania dzieci upośledzonych do zakładów specjalnych. Przygotowaniem osób odpowiedzialnych za badania selekcyjne uczniów z I klas i II klas szkół powszechnych zajęła się Pracownia Psychopedagogiczna PIPS (Felhorska 1938/39: 72–82; Kulbaka 2012: 147).

W 1934 r. obradował II Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych (*Sprawozdanie...*, nr 1–2, 1934/35: 263–269). Pierwszy odbył się w 1925 r. (*Sprawozdanie...*, nr 2, 1925). Organizatorzy z ramienia Sekcji Szkolnictwa Specjalnego i Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (PIPS), na ogół krytycznie odnieśli się do ustawy z 11 marca 1932 r. Od państwa domagano się opracowania odrębnej ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego, reaktywowania Wydziału Szkół Specjalnych (rozwiązanego w połowie lat 20.), unormowania i ujednolicenia zasad selekcji i kwalifikowania dzieci do szkół specjalnych. Na zjeździe dyskutowano na temat profilaktyki, poradnictwa zawodowego, organizowania klas specjalnych dla dzieci z głębszym upośledzeniem umysłowym. Ponadto domagano się określenia statusu i zadań szkół i zakładów specjalnych, miejsca i roli samorządów odpowiedzialnych za organizowanie i finansowanie szkół specjalnych. Mowa była też o ustawowym uregulowaniu uprawnień nauczycieli i wychowawców w placówkach szkolnictwa specjalnego (*Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, „Szkoła Specjalna” 1934, nr 2, 3, 4).

Tematyka szkolnictwa dla dzieci „anormalnych” od lat 20. XX w. określanego zamiennie i coraz częściej, jako szkolnictwo specjalne, nie uszła uwadze organizatorów I Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka w Warszawie

(2–4.10.1938). Wśród rezolucji uchwalonych podczas kilkudniowej debaty na temat kierunków opieki, kształcenia, praw dzieci i młodzieży, znalazły się wskazania w sprawie: rozbudowy szkół i zakładów specjalnych, przedłużenia obowiązku szkolnego dla dzieci „anormalnych”, utworzenia zakładów wychowawczych dla kalek, a nade wszystko wprowadzenie oczekiwanych przepisów (zarządzeń, instrukcji) w celu faktycznej realizacji obowiązku szkolnego przez dzieci z niepełnosprawnościami. Całość prac naprawczych w szkolnictwie specjalnym miała trwać od kilku do kilkunastu kolejnych lat (*Komunikat w sprawie Kongresu Dziecka w Warszawie w 1938 r.*, „Szkoła Specjalna” 1938/39, nr 1).

Ostatnia przed wybuchem II wojny światowej debata na temat sytuacji i kierunków rozwojowych polskiego szkolnictwa, także specjalnego, odbyła się w Wilnie w 1939 r. (Jamrożek 2015).

Bilans szkolnictwa specjalnego w II Rzeczypospolitej nie jest jednoznaczny. W roku szkolnym 1938/39 na terenie państwa funkcjonowały 104 szkoły powszechne specjalne, w tym: dla dzieci upośledzonych umysłowo – 64 (z 8265 uczniami), dla dzieci niewidomych – 8 (z 678 uczniami), dla głuchoniemych – 16 (z 1311 uczniami), dla moralnie zaniedbanych – 16 (z 1822 wychowankami) (Falski, red. 1946). Dane te dowodzą faktu, że w szkolnictwie specjalnym brakowało przedszkoli specjalnych, liceów specjalnych i szkół zawodowych specjalnych, a naukę pobierał nieznaczny odsetek uczniów w wieku szkolnym (10–20%) z niepełnosprawnościami. Sieć szkolna była nierównomierna. W województwach centralnych naukę pobierało 56% dzieci, ok. 30% – w woj. zachodnich, 8% – w woj. wschodnich i ok. 6% – na południu kraju (Ryll 1938/39: 156).

Należy zauważyć, że pomimo rozlicznych trudności i braków (legislacyjnych, organizacyjnych, finansowych, ekonomicznych i innych) w okresie Dwudziestolecia kształtował się pewien model kształcenia specjalnego. W Polsce, podobnie jak w Szwajcarii i na Węgrzech, zorganizowano systemowe kształcenie i doksztalcanie nauczycieli szkół specjalnych, prowadzone przez Grzegorzewską we wspomnianym Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Nieliczne kraje europejskie (Węgry, Szwecja, Włochy), w tym Polska, zorganizowały osobne kształcenie nauczycieli dla dzieci upośledzonych umysłowo.

Jak wspomniano u zarania niepodległości uruchomiono w Polsce trzy sądy dla nieletnich (pierwszy w świecie zorganizowano w 1899 r. w Chicago). Ich działalność precyzował kodeks postępowania karnego z 19 marca 1928 r. oraz kodeks karny z 1 września 1932 r. w polskim systemie resocjalizacji występowała(y): kuratela sądowa, Izby Zatrzymań (48-godzinne), Policja Kobieca

(działania zapobiegawcze i opiekuńcze na rzecz dzieci), schroniska dla nieletnich, zakłady wychowawcze i zakłady poprawcze, poradnie psychologiczne (od 1925 r.) (Dz. U. RP, 1939, nr 68, poz. 457). Dnia 26 lipca 1939 r. weszła w życie ustawa o organizacji więziennictwa. Napisano w niej (m.in.): „Nieletnich, których sąd nakazał umieścić w więzieniu w odrębnych oddziałach dla nieletnich, umieszcza się w odrębnych oddziałach więzień i aresztów karnych. W takim oddziale można umieszczać również nieletnich zatrzymanych” (art. 9). Ustawodawca wyodrębniał „więzienia lub oddziały dla niepełnoletnich od 17 do 21 lat (art. 13). Nieletni, przebywający w więzieniach i aresztach podlegali regulaminom obowiązującym w zakładach poprawczych (art. 18) i zasadom systemu progresywnego stosowanym w placówkach poprawczych. Nie zwalniano ich z wypełniania obowiązku szkolnego (Raś 2011; Sterling 1928/29).

W końcu lat 30. istniało 40 placówek dla moralnie zaniedbanych (zakłady i szkoły specjalne z internatami), w tym 15 zakładów dla nieletnich przestępców. Nadzór nad tymi placówkami (częściowo państwowymi, częściowo prywatnymi) sprawowało Ministerstwo Sprawiedliwości. Zasady pracy dydaktycznej i wychowawczej w zakładach wychowawczych i poprawczych, pomimo wielokrotnych starań resortu oświaty, zostały sprecyzowane dopiero w połowie lat 30. Ponadto funkcjonowało kilkadziesiąt zakładów wychowawczych dla moralnie zagrożonych prowadzonych przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. Prowadziły je samorządy, stowarzyszenia, instytucje kościelne i osoby prywatne. Wśród najbardziej prężnych należały małopolskie Towarzystwo Opieki nad Młodzieżą oraz Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci w Warszawie. Najlepsze wyniki w pracy organizacyjnej wśród samorządowców odnotowywano w Warszawie i Łodzi (pogotowia opiekuńcze, domy dziecka i matki, zakłady specjalne, zakłady selekcyjne, inne) (Kalinowski, Pełka 2003).

Organizacja pracy wychowawczej w placówkach dla nieletnich opierała się na recepcji europejskiej myśli pedagogicznej oraz rodzimych, niejednokrotnie bardzo postępowych rozwiązaniach. W tym zakresie na uwagę zasługuje działalność wychowawcza księży salezjanów, a także poglądy pedagogiczne i praca wychowawcza Janusza Korczaka, Kazimierza Lisieckiego, Kazimierza Jeżewskiego, ks. Bronisława Markiewicza oraz Czesława Babickiego (Szlązakowa 1978: 6–16; Korczak 1998: 386–387; Dąbrowski 2007; Jeżewski 1936; Michulka 1992; Kulbaka 2018).

Pierwsza wojna światowa miała swoje konsekwencje także dla kształcenia specjalnego. W jej następstwie wielu żołnierzy, na skutek działania gazów bojowych i artylerii, utraciło wzrok. Początkowo pomoc ociemniałym żołnierzom

świadczyły zakłady dla niewidomych istniejące na terenie trzech zaborów. Z czasem sprawa przeszła w ręce organizacji społecznych (Grodecka 1996: 31–35). W 1921 r. zainicjowało działalność Towarzystwo Pomocy Ociemniałym Ofiarom Wojny w Polsce „Latarnia”. W 1929 r. powstał Związek Stowarzyszeń Ociemniałych Żołnierzy, pierwsza organizacja o zasięgu ogólnopolskim, podlegała nadzorowi Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Od 1934 r. Związek funkcjonował pod nazwą Związek Ociemniałych Żołnierzy RP. W 1923 r. powstało Zjednoczenie Pracowników Niewidomych RP – świadczące pomoc niewidomym i ociemniałym nie korzystającym z uprawnień inwalidów wojennych. Zjednoczenie prowadziło warsztaty rzemieślnicze, wydawało „Świat Niewidomych”. Na terenie Polski istniało jeszcze szereg innych organizacji związkowych. Podjęta przez przedstawicieli rządu próba scentralizowania ruchu związkowego niewidomych w Polsce, w 1932 r. jednak się nie powiodła (Grodecka: 56–60).

W połowie lat 20. w szkołach specjalnych dla niewidomych kształciło się kilkanaście procent dzieci. Ustawa Jędrzejewiczowska dopuszczała (art. 13) zakładanie zakładów i szkół powszechnych specjalnych, względnie oddziałów specjalnych dla niewidomych. Należałoby jednakże podkreślić, że władze państwa nie kwapiły się do rozbudowy tego działu szkolnictwa cedując (poprzez wsparcie finansowe) odpowiedzialność na organizacje pozarządowe. Jak podaje Marzena Pękowska w roku szkolnym 1918/19 rozpoczęły pracę 4 szkoły dla 127 niewidomych uczniów. W roku szkolnym 1935/36 w 8 szkołach naukę pobierało 570 uczniów pod kierunkiem 76 nauczycieli. Do wybuchu II wojny światowej funkcjonowało 10 szkół specjalnych dla niewidomych. Nauczanie opierało się na programach szkół powszechnych. W niektórych szkołach dla niewidomych (Wilno, Warszawa) stosowano metodę ośrodków zainteresowań (Pękowska 2010: 107–125).

Z pewnością najbardziej spektakularną działalność prowadziło w okresie międzywojnia warszawskie Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, któremu niezmiennie od 1918 r. patronowała Róża Czacka (w zakonie przyjęła imię Elżbieta), założycielka Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebniczek Krzyża. W dekadzie od 1922 do 1932 r. na terenie Lasek wzniesiono kompleks budynków edukacyjnych dla chłopców i dziewcząt. W 1938 r. Zakład w Laskach liczył kilkanaście budynków (mieszkalnych, edukacyjnych, gospodarczych). swoistym novum było przedszkole dla dzieci niewidomych prowadzone przez siostry. Organizowano kolonie letnie, zajęcia pozaszkolne, zajęcia sportowe, czytelnictwo, współpracę z zagranicą, prowadzono drukarnię brajlowską, zorganizowano starannie szkolenie zawodowe. Patronat Towarzystwa sprawował opiekę

nad niewidomymi i ich rodzinami. W okresie II RP kontynuowało działalność bydgoskie Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi (1889), prowadzące schronisko dla niewidomych, bibliotekę brajlowską i inne (Grodecka: 71–75, 82–84).

W 1925 r. Zjednoczenie Pracowników Niewidomych złożyło do łaski marszałkowskiej projekt ustawy „w przedmiocie opieki nad ociemniałymi”. Postulowano w nim potrzebę wybudowania instytutów dla niewidomych we wszystkich regionach kraju, wprowadzenie ulg podatkowych dla ociemniałych prowadzących działalność rzemieślniczą, zniesienie wszelkich opłat za przejazd kolejowe. Dokument przekazano do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej, lecz nie doczekał się procedowania (*Memoriał w sprawie opieki nad dzieckiem...* 1937: 4–5).

Niesłyszące dzieci rozpoczęły edukację w niepodległej Polsce w 7 szkołach podstawowych specjalnych (dla 461 dzieci). W końcu lat 20. funkcjonowało 15 szkół dla 1170 dzieci (Tułodziecki 1932: 31). W latach 30. potrzeby kształcenia specjalnego dzieci głuchoniemych były zaspokojone w ok. 20%. Zadanie budowy kilkudziesięciu szkół z 900 salami lekcyjnymi przerastało możliwości budżetowe państwa. Ostatecznie do wybuchu wojny funkcjonowało 16 szkół specjalnych dla 1,3 tys. dzieci. Ziemia polska zamieszkiwała ok. 42,5 tys. głuchoniemych, w tym 9 tys. stanowiły dzieci w wieku szkolnym. Do wybuchu II wojny światowej kształceniem dzieci niesłyszących zajmowało się 121 nauczycieli, z których 14 nie miało kwalifikacji (Nurowski 1983: 95). Należy pamiętać, że niektóre placówki dla głuchych powstałe w czasach zaborów zostały zamknięte. W 1922 r. zamknięto zakład dla głuchych w Bydgoszczy, w 1932 r. w Kościanie, w Rybniku, w Międzyrzecu Podlaskim i Bojanowie. Prócz szkół i zakładów specjalnych powstawały nieliczne oddziały specjalne dla dzieci niesłyszących (w Lublinie i Kijaszkanie) (tamże: 96–97). Sytuację osób niesłyszących trafnie scharakteryzował naczelnik Wydziału Szkół Specjalnych Jan Hellmann, stwierdzając, iż:

Punkt widzenia, że wychowanie głuchoniemych (jak i innych zresztą kategorii upośledzonych) nie może być akcją dobroczynną, a musi być zaliczone do normalnych obowiązków państwa i społeczeństwa w stosunku do tych obywateli i leży w dobrze zrozumianym interesie społecznym, od niedawna zyskuje zrozumienie i uznanie. Można śmiało powiedzieć, że dziś – w początkach XX stulecia – jesteśmy zaledwie w początkowym stadium uświadamiania sobie całej wagi zagadnienia wychowania głuchoniemych i szukamy dopiero dróg, po których kroczyć należy. Historia powstania pierwszych szkół dla głuchoniemych może dostarczyć badaczom w tej dziedzinie dużo ciekawego materiału: widzi się tu cały ogrom trudności, przeszkód, przesądów, uprzedzeń, zmagani moralnych i materialnych, występujących zresztą w każdej pracy twórczej i nowej (Hellmann 1929/30: 169).

Problematyka kształcenia specjalnego dzieci niesłyszących była wielokrotnie przedmiotem rozważań na łamach „Szkoły Specjalnej”, jedyne go kwartalnika poświęconego tematyce kształcenia specjalnego w tamtym czasie. Dyskutowano na temat spraw organizacyjnych, kadrowych, programowych, metodycznych, płacowych i innych. Największą uwagę koncentrowano na kwestii funkcjonowania zakładów wychowawczych dla głuchych w Polsce. Niemale emocje budziły także metody komunikacji z niesłyszącymi związane z recepcją metody ośrodków zainteresowań, opracowanej przez Owidiusza Decroly'ego, której orędownikiem był Michał Wawrzynowski i Maria Grzegorzewska, a przeciwnikami byli nauczyciele z Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, hołdujący tradycyjnym metodom nauczania.

Dzieci z niepełnosprawnością umysłową stanowiły największą grupę wszystkich dzieci niepełnosprawnych w wieku szkolnym. W latach 20., jak wyliczał Hellmann, dzieci takich było 75 tys. W roku szkolnym 1918/19 w 5 szkołach specjalnych uczyło się zaledwie 856 dzieci. W roku szkolnym 1930/31 w 38 szkołach podstawowych specjalnych uczyło się niespełna 4,2 tys. uczniów, w połowie lat 30. w 61 placówkach przebywało 7165 uczniów. W ostatnim przed wojną roku szkolnym w 74 szkołach naukę pobierało 9,2 tys. dzieci i młodzieży. W sieci szkół istniały spore dysproporcje. Niemal połowa szkół specjalnych dla umysłowo upośledzonych znajdowała się w centrum i na południu kraju (woj. warszawskie – 9 szkół, woj. łódzkie – 10, śląskie – 10, poznańskie – 6, pomorskie – 7, kieleckie – 6. W województwach: lwowskim, poleskim, wołyńskim, wileńskim, lubelskim, białostockim zorganizowano od 1 do 2 szkół specjalnych (Nowakowski 1965: 189–204). Po przyłączeniu Górnego Śląska do Polski, z 10 niemieckich szkół dla upośledzonych umysłowo wznowiły działalność zaledwie dwie placówki w Chorzowie (Królewskiej Hucie) i Katowicach. Działania naprawcze w tym zakresie podjęto dopiero od końca lat 20., gdy członkowie nowo powstałej Sekcji Szkolnictwa Specjalnego w okręgu katowickim, przekonali administrację szkolną do ich wznowienia. Na Śląsku uruchomiono 9 z 10 wcześniejszych szkół (tzw. Hilfsschule) poza szkołą w Rudzie. Ponadto w 1933 r. założono nową szkołę w Mysłowicach, w 1935 r. w Tarnowskich Górach. Rozbudowie szkół specjalnych w okręgu łódzkim patronował Stefan Kociński, a także Romuald Petrykowski, Stanisław Świetliczko, Eustachy Seniów, Zofia Hoffman i inni. W Warszawie pierwszą szkołę u zarania niepodległości w 1918 r. otwarto szkołę specjalną nr 147 przy ul. Chłodnej. Na terenie woj. lubelskiego pierwszą placówkę otwarto w 1920 r. w Lublinie, a następnie w 1924 r. w Siedlcach. W woj. kieleckim w 1930 r. rozpoczęła

działalność szkoła podstawowa specjalna nr 23 w Częstochowie. W połowie lat 30. powstały szkoły w Sosnowcu, Będzinie i Dąbrowie Górniczej. Na terenie Radomia pierwszą szkołę uruchomiono w 1935 r., w Piotrkowie Trybunalskim i Tarnowie w 1937 r. W Kielcach szkoła dla dzieci z upośledzeniem umysłowym ruszyła w 1939 r. Na Kujawach i Pomorzu Gdańskim istniały dwie szkoły w Toruniu (1913) i Grudziądzu (1928). W 1931 r. uruchomiono szkołę we Włocławku. W Tczewie (od 1930 r.) prowadziły działalność dwie klasy specjalne. W 1923 r. założono szkołę w Wilnie, w 1924 r. w Krakowie, w 1927 r. (drugą szkołę w Krakowie założono w 1938 r.), Kaliszu, w 1934 r. w Nowym Sączu, w 1939 r. w Białymstoku (Kulbaka 2012: 184–186).

Szkoły podstawowe specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo prowadziły samorządy, państwo oraz instytucje społeczne i religijne. Ponadto oddziały dziecięce zorganizowano przy szpitalach psychiatrycznych w Owińskach, Rybniku, Świeciu. W Otwocku od 1928 r. dzieci głębiej upośledzone umysłowo znalazły opiekę i kształcenie zorganizowane z ramienia gminy żydowskiej.

Szkoły specjalne dla dzieci z niepełnosprawnością umysłową powstawały głównie w miastach. Dostęp do nich utrudniał ponadto brak internatów. Budynki szkolne nie były przystosowane do potrzeb dzieci. Istotny problem dotyczył także niedoborów kadrowych i kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli szkół specjalnych. Przez całe Dwudziestolecie nie zorganizowano, poza jedną szkołą prowadzoną przez PIPS, kształcenia zawodowego dla dzieci z niepełnosprawnością umysłową (Sterling 1935).

Metodyka kształcenia specjalnego dzieci upośledzonych umysłowo w Polsce opierała się w dużej mierze na recepcji pedagogiki zachodnioeuropejskiej. Wawrzynowski, kierownik Szkoły Ćwiczeń PIPS, przygotował polską wersję programu nauczania w szkołach specjalnych, opartego na podbudowie metody ośrodków zainteresowań. Szczegółowe, zbieżne z poglądami Grzegorzewskiej, wytyczne w sprawie kształcenia i wychowania dzieci z niepełnosprawnością umysłową, ogłosił w książce *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo* w 1931 r. (Wawrzynowski 1931: 9). Pisał, że „Dziecko anormalne jest każde dla siebie tylko probierzem; dla każdego zatem stworzyć musimy całokształtny obraz, wskazujący odchylenie od przeciętnej normy, tak w jego rozwoju fizycznym, jak i poszczególnych dysproporcjach psychicznych”. Kreśląc profil nauczyciela napisał:

Nauczyciel dziecka anormalnego, chcący je należycie rozwijać i stosować odpowiednie metody nauczania i wychowania, nie może zasklepić się w jakimś szablonie, ale musi głębiej sięgać w życie i z wszelkich jego dziedzin czerpać wskazania, co do swego postępowania

z daną gromadą dzieci. Musi zatem sięgać do biologii, fizjologii, psychologii, socjologii, psychiatrii, itd., aby móc zrozumieć przejawy duszy i życia dziecka (tamże).

W pracy pedagogicznej z dzieckiem upośledzonym umysłowo dążono do wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka. Program realizowano w toku 6 lat nauki odpowiadających czterem latom nauczania w szkole powszechnej. We wszystkich szkołach odbywały się zajęcia gimnastyczne, gry i zabawy, śpiew, zajęcia muzyczne i artystyczne.

Należałoby dodać, że od pierwszych lat niepodległości istniała konieczność zorganizowania szkół specjalnych dla licznej kategorii dzieci i młodzieży przewlekle chorych i kalekich. W sprawie tej zabierano głos podczas zjazdów nauczycieli szkół specjalnych w 1925 i 1934 r. Każdorazowo zabiegało o to Polskie Towarzystwo Pediatryczne (Wierzejewski 1929). Niemniej i w tym przypadku rozbudowa poszczególnych form kształcenia dzieci przewlekle chorych i kalekich była zbyt wolna. Pracę pedagogiczną prowadzono w obrębie prewentiów oraz sanatoriów dziecięcych. Orędownikiem rozbudowy szkół sanatoryjnych był prof. Emil Godlewski, który pracę pedagogiczną traktował jako ogniwo w dochodzeniu do dobrostanu dziecka przebywającego w placówkach służby zdrowia (Hulek 1980: 536–538). W 1934 r. przymierzano się do włączenia szkół sanatoryjnych do struktur szkolnictwa specjalnego. Zaproponowano nową klasyfikację zakładów leczniczych na: zakłady-uzdrowiska (praca pedagogiczna zbliżona do warunków szkoły powszechnej), zakłady zamknięte (zbliżone do warunków szkoły normalnej, ze skróconym czasem pracy wedle wskazań metodycznych), zakłady zamknięte dla dzieci (praca wychowawcza dostosowana do możliwości dziecka z uwzględnieniem stanu psychofizycznego dziecka). Do tej problematyki powrócono po II wojnie światowej, w latach 40. i 50. (Balcerek 1978: 205–206).

Posłowie

Wzorce organizacyjne w szkolnictwie specjalnym stanowiły osnowę działalności tego działu kształcenia do początku lat 50., kiedy to w ramach ofensywy ideologicznej PZPR przebudowano większość struktur administracyjnych państwa. Na fali tych wydarzeń, wspartych ustawą o 6-letnim planie gospodarczym i budowie podstaw socjalizmu na lata 1950–1955, znacznie zwiększyła

się liczba szkół i zakładów specjalnych. Szczególny nacisk kładziono na szkolnictwo zawodowe, wprowadzano nowe formy kształcenia nauczycieli, programy i podręczniki szkolne. Niektóre rozwiązania zastosowano wbrew opinii nauczycieli i animatorów szkolnictwa specjalnego w okresie przedwojennym. Przykład tego stanowią zmiany statutowe w PIPS, który stracił funkcję placówki naukowo-badawczej i stał się zaledwie Państwowym Studium Kształcenia Nauczycieli. Los taki spotkał także Sekcję Szkolnictwa Specjalnego (1924), którą poddano centralizacji, podobnie jak cały ruch związkowy nauczycieli skupionych w ZNP. Dowodem na zerwanie więzi z burżuazyjną pedagogiką Zachodu było jednakowoż zarządzenie w sprawie zniesienia metody ośrodków pracy w szkołach specjalnych (1955), na szczęście cofnięte już w 1956 r. W marcu 1956 r. ukazał się długo oczekiwany dekret o obowiązku szkolnym, który zaowocował faktyczną rozbudową szkolnictwa specjalnego w następnych latach. Na przełomie lat 50. i 60. problematyką kształcenia specjalnego zajmował się oprócz władz oświatowych, także Sejm PRL. Kierunki kształcenia specjalnego od lat 60. do końca istnienia PRL, wyznaczyła ustawa szkolna z 15 lipca 1961 r. Sytuacja szkół i zakładów specjalnych była uwarunkowana w wielkiej mierze sytuacją ekonomiczną państwa oraz polityką edukacyjną. W pierwszym przypadku należałoby podkreślić, że nakłady finansowe na kształcenie specjalne nie zostały w pełni zaspokojone do końca Polski Ludowej. O kształcie i poziomie codziennej edukacji specjalnej decydowali ludzie dobrej woli, pedagodzy i społecznicy podążający za wskazaniem Grzegorzewskiej. Ich osiągnięcia były dostrzegane i doceniane przez władze oświatowe, których decyzje nie zawsze współgrały z głosem zwykłych nauczycieli. Pomimo to do 1989 r. ukształtował się polski system edukacji specjalnej bazujący na profesjonalnych szkołach i zakładach specjalnych (model separacyjny). W pracę na rzecz dzieci z niepełnosprawnością włączyły się liczne fundacje i stowarzyszenia. W nowo kształtującym się społeczeństwie obywatelskim w końcu XX w. na znaczeniu zyskiwały hasła egalitaryzacji i integracji społecznej osób z niepełnosprawnością. Taki kierunek lansowano w kampaniach społecznych, w mediach o zasięgu regionalnym i ogólnopolskim. Prawa osób z niepełnosprawnością zostały zebrane m.in. w Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych (1997). Na szczeblu rządowym powołano urząd Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych (1997).

W dniu 27 sierpnia 1997 r. uchwalono ustawę o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1997, nr 123, poz. 776).

Współczesny model kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w Polsce opiera się tyleż na tradycji związanej z funkcjonowaniem szkół specjalnych i ośrodków szkolno-wychowawczych, co integracji, a w ostatnich latach inkluzji.

Bibliografia

- Archiwum Akt Nowych [AAN], *Inwentarz Zbioru Akt*, s. 41.
- Balcerek M. 1978. *Dzieje opieki nad dzieckiem ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia upośledzonych umysłowo*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Dąbrowski K. 2007. *Ogniska Dziadka Lisieckiego*, Digipol, Warszawa.
- Falski M., red. 1946. *Szkolnictwo w liczbach 1944/45. Prace Biura Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty*, [b.w.], Warszawa.
- Felhorska F. 1938/39. *Sprawozdanie z działalności Laboratorium Psychopedagogicznego PIPS*, nr 1, s. 72–82.
- Garbat M. 2015. *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami*, Novae Res, Gdańsk.
- Gasik W. 1992. *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1816–1945*, [w:] *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju*, red. U. Eckert, K. Poznański, WSPS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Grodecka E. 1996. *Historia niewidomych w zarysie*, Polski Związek Niewidomych, Warszawa.
- Grzegorzewska M. 1924. *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Hellmann J. 1921. *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej w związku z materiałami statystycznymi*, Polska Składnica Pomocy Szkolnych, Warszawa.
- Hellmann J. 1927/28. *Liczba głuchych, niewidomych i kalek według spisu ludności z dn. 30.IX.1921 r.*, „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Hellmann J. 1929/30. *Z dziejów organizacji wychowania głuchych*, „Szkoła Specjalna”, nr 1–2.
- Hulek A. 1980. *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
- Jamrożek W. 2015. *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 r.)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Jeżewski K. 1936. *Wioski kościuszkowskie*, [b.w.], Warszawa.
- Kalinowski M., Pelka M. 2003. *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Komunikat w sprawie Kongresu Dziecka w Warszawie w 1938 r.* 1938/39. „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Kopczewski W. 1920. *O szkołę polską: pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski 14, 15, 16, 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie*, cz. 3, Książnica Polska Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa–Lwów.
- Korczak J. 1998. *Dzieła*, t. 4, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa.

- Kulbaka J. 2012. *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Kulbaka J. 2018. *Nestorzy kształcenia specjalnego na ziemiach polskich w I połowie XX wieku*, [w:] *Nauczyciele. Zasłużeni – Niedocenieni – Zapomniani*, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Manczarski A. 1929. *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie 1817–1917*, [b.w.], Warszawa.
- Mauersberg S., red. 1990. *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa.
- Memoriał w sprawie opieki nad dzieckiem*. 1937. „Świat Niewidomych”, nr 2.
- Michulka W. 1992. *Ksiądz Bolesław Markiewicz*, Michalineum, Marki–Struga–Miejsce Piastowe.
- Mogilnicki A. 1925. *Dziecko i przestępstwo*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- Nowakowski J. 1965. *Drogi przebudowy szkolnictwa specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Nurowski E. 1988. *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, PWN, Warszawa.
- Pękowska M. 2003. *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Pękowska M. 2010. *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4.
- Raś D. 2011. *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ryll H. 1938. *Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce w ostatnim pięcioleciu*, „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*. 1925. „Szkoła Specjalna”, nr 2.
- Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*. 1934/35. „Szkoła Specjalna”, nr 1–2.
- Sterling W. 1929/30. *Dziecko moralnie upośledzone*, „Szkoła Specjalna”, nr 1–2.
- Streling W. 1935. *Opieka lecznicza nad dzieckiem anormalnym*, Wydawnictwo Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa.
- Szenajch W. 1917. *Zasady organizacji opieki nad dzieckiem*, [b.w.], Warszawa.
- Szlązakowa A. 1978. *Janusz Korczak w setną rocznicę urodzin*, „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Szulakiewicz W., red. 2018. *Nauczyciele. Zasłużeni – Niedocenieni – Zapomniani*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Tułodziecki W. 1932. *Stan i potrzeby szkolnictwa dla głuchych w Polsce*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych”, nr 1.
- Ustawa szkolna z 11 marca 1932 r.* 1931/32. „Szkoła Specjalna”, nr 1–2.
- Wawrzynowski M. 1927/28. *Przegląd stanu więziennictwa i zakładów wychowawczych w Polsce w 1927 r.*, „Szkoła Specjalna”, nr 3–4.
- Wawrzynowski M. 1932. *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Wydawnictwo Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Warszawa.
- Wierzejewski J. 1929. *Organizacja opieki nad kalekami i ułomnymi*, [b.w.], Warszawa.

Akty prawne (w porządku chronologicznym):

Dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r. (Dz. Urz. MWRiOP, 1919, nr 2).

Dekret o ustanowieniu sądów dla nieletnich z 7 lutego 1919 r. (Dz. U., 1919, nr 63, poz. 370).

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w przedmiocie urządzeń sądów dla nieletnich z 1919 r. (Dz. Urz. Min. Spr. RP, 1919, nr 63, poz. 370).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 (Dz. U., 1921, nr 44, poz. 267).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. z późn. zm. (Dz. U., 1921, nr 52, poz. 334).

Ustawa z 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej (Dz. U. RP, 1923, nr 92, poz. 726).

Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP, 1932, nr 38, poz. 389).

Ustawa z 26 lipca 1939 r. o organizacji więziennictwa (Dz. U. RP, 1939, nr 68, poz. 457).

Ustawa z 21 lipca 1950 r. o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955 (Dz. U., 1950, nr 37, poz. 344).

Dekret o obowiązku szkolnym z 23 marca 1956 r. (Dz. U., 1956, nr 9, poz. 52).

Ustawa szkolna 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U., 1961, nr 32, poz. 160).

Ustawa z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz. U., 1997, nr 123, poz. 776).

Magdalena Rzepka

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-3285-1147

Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej na podstawie analizy treści „Przeglądu Pedagogicznego” (1918–1939)

Summary

THE ROLE OF THE TEACHER IN MORAL EDUCATION IN THE SECOND POLISH REPUBLIC BASED
ON THE ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE “PEDAGOGICAL REVIEW” (1918–1939)

The aim of the article is to attempt to present the role of a teacher in the process of moral education in the opinion of the authors publishing in the teachers' journal “Pedagogical Review” based on the analysis of its issues from the years 1918–1939. Moral education in the interwar period was a subject of interest in pedagogical circles both in Poland and abroad. This was related to the popularity of the slogans of the New Education as well as the moral revival sought after the First World War. The authors publishing in the “Pedagogical Review” believed that, next to the parents, it is the teachers who should play the most important role in the process of moral education of children. Their personal example, the use of a wide range of educational methods and influence in various educational areas were the most important factors shaping the educational environment for the moral education of the young generation of Poles.

Key words: moral education, “Pedagogical Review”, teachers, Second Republic of Poland, interwar period

red. Paulina Marchlik

W II Rzeczypospolitej kwestia wychowania moralnego była przedmiotem szczególnego zainteresowania ze strony środowiska pedagogicznego. Było to związane z koniecznością odbudowy państwa polskiego, także na płaszczyźnie

etycznej. W programie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1918 r. zawarty został opis szkoły jako instytucji, która powinna przede wszystkim dążyć do doskonalenia moralnego swoich wychowanków. Sfera etyczna uznawana była bowiem za podstawę celów wychowania społecznego, obywatelskiego i patriotycznego, których waga była szczególnie podkreślana przez pedagogów II Rzeczypospolitej. Oznaczało to, że zadaniem szkoły i wszystkich nauczycieli było „wychowywać nowe pokolenie Polaków przepojonych duchem obywatelskim [...] przygotowanych i chętnych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra Ojczyzny i współobywateli, stając się kuźnicą niezawisłej, twórczej, szczęśliwej przyszłości narodu” (Prauss 1918: 584–586). Pogląd dotyczący szczególnej roli nauczycieli w wychowaniu moralnym podzielał również Marszałek Józef Piłsudski, który w przemówieniu wygłoszonym 10 września 1923 r. na Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych w Warszawie powiedział do wszystkich zgromadzonych: „Odrodzić dusze ludzkie, zmienić człowieka, zrobić go lepszym, wyższym, potężniejszym i silniejszym – oto wasze zadanie” (Świtalski, red. 1937–1938: 142).

Celem artykułu jest próba przedstawienia roli nauczyciela w procesie wychowania moralnego w opinii autorów, publikujących na łamach czasopisma nauczycielskiego „Przegląd Pedagogiczny”. Aby osiągnąć ten cel, przeprowadzona została analiza tekstów źródłowych o charakterze interpretatywnym. Przedmiotem analizy była treść artykułów na dany temat, które ukazały się w „Przeglądzie Pedagogicznym” w latach 1918–1939.

Mimo zainteresowania kwestią wychowania moralnego w II Rzeczypospolitej, na gruncie myśli pedagogicznej nie zostało wypracowane jedno, powszechnie przyjęte jego rozumienie. Wszystkie koncepcje traktowały ten rodzaj wychowania jako zjawisko złożone. W zależności od wyznawanych poglądów i teorii pedagogicznych rozpatrywano wychowanie moralne zarówno w kontekście naturalnych, wrodzonych skłonności dziecka (naturalistyczna koncepcja wychowania), jak i podkreślania współlistnienia kwestii etycznych z interesami zbiorowości (wychowanie państwowe, narodowe, pedagogika katolicka) (Maliśzewski 2004: 80–81; Suchodolski 1933: 872).

Ważną płaszczyzną wymiany poglądów na temat wychowania moralnego były czasopisma pedagogiczne, wydawane w II Rzeczypospolitej przez organizacje nauczycielskie. Do najważniejszych czasopism tej grupy zawodowej należy zaliczyć „Przegląd Pedagogiczny” (w skrócie: „PP”), ukazujący się w latach 1882–1905 i 1917–1939¹. Czasopismo to było organem powstałej w 1919 r.

¹ Częstotliwość wydawania czasopisma zmieniała się. W pierwszym okresie „Przegląd Pedagogiczny” był dwutygodnikiem, następnie od 1917 r. – miesięcznikiem, od 1922 r. – ukazywał

ogólnopolskiej, znaczącej, drugiej co do wielkości organizacji nauczycielskiej, zrzeszającej ponad 6 tys. członków – Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (w skrócie: TNSW), co stanowiło ponad 6% wszystkich nauczycieli (w szkołach wszystkich szczebli zatrudnionych było łącznie ok. 90 tys. nauczycieli) (Możdżeń, 2006: 170, 176–181; TNSW, 1938: 3; Miąso, red. 2002: 19). Mimo licznych przeobrażeń i problemów, z jakimi zmagał się „Przegląd Pedagogiczny”, należał on do czasopism cenionych w środowisku pedagogicznym II Rzeczypospolitej, a także przez władze państwowe. Był on „pilnie czytany przez przedstawicieli naszych najwyższych władz oświatowych, że się z nim liczą, że nazwa jego już nieraz padała z trybuny sejmowej i senackiej, już to z uznaniem – z ust naszych zwolenników; już to z niechęcią – z ust przeciwników TNSW, że prasa pedagogiczna i codzienna często się nim zajmuje” („PP”, 1/1932: 8).

Wieloznaczność rozumienia pojęcia wychowania moralnego dostrzegalne było także wśród pedagogów związanych z tym czasopismem. Na podstawie analizy treści ich artykułów można wyodrębnić sześć ujęć wychowania moralnego:

1. jako nauka postępowania zgodnie z wartościami moralnymi (Męczkowska 1920: 182);
2. jako kształcenie woli (Kielski 1920: 266–270);
3. jako kształtowanie umiejętności radzenia sobie z życiowymi wyzwaniami (Grzywak-Kaczyńska 1922: 311–312);
4. jako przekazywanie moralnego dorobku cywilizacji (Elzet [Lucjan Zarzecki] 1921a: 58);
5. jako kształcenie charakteru (Moszczeńska 1931: 363);
6. jako tożsamy z wychowaniem narodowym i obywatelskim (Kaniowski 1931: 97; Kulwieć, Lipski 1920: 73–79).

Wspólnym mianownikiem dla wymienionych stanowisk było dobro narodu i państwa, którym wychowanie moralne powinno służyć. Miało to dotyczyć zarówno chłopców, jak i dziewcząt ze względu na to, że obie płci powinny być na równi odpowiedzialne za dobro kraju (Iwaszkiewiczowa 1929: 338–339; Degen-Ślósarska 1929: 136). Ta różnorodność ujęć wskazuje na fakt, że dla autorów „Przeglądu Pedagogicznego” wychowanie moralne miało nie tylko kilka

się jako kwartalnik, od 1926 r. – jako tygodnik, zaś od 1933 r. – ponownie jako dwutygodnik. W II Rzeczypospolitej redaktorami naczelnymi „Przeglądu Pedagogicznego” byli: Bogdan Nawroczyński (1917 – początek 1919), Tadeusz Łazowski (kilka miesięcy w 1919 r.), Władysław Kopczewski (koniec 1919 – koniec 1921), Lucjan Zarzecki (1922–1925), Henryk Galle (1925–1934), Maksymilian Tazbir (1934–1939), Tadeusz Kamiński. 1978. *Przegląd Pedagogiczny (1882–1905). Zarys monograficzny*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 20–23.

możliwych znaczeń, ale także wiele skojarzeń z innymi zakresami działania wychowawczego. W tym wielopłaszczyznowym rozumieniu szczególnie było bliskie ideałowi wychowawczemu, mającemu charakter ogólniejszy, podporządkowującemu cele wychowania.

Autorzy publikujący artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” za jedno z najważniejszych miejsc odpowiedzialnych za wychowanie moralne dzieci i młodzieży uznali szkołę. Jak słusznie zauważono, w szkole kluczową rolę w tym procesie miał do odegrania nauczyciel. Zdaniem Heleny Witkowskiej (1870–1938) Polska powinna iść za przykładem Niemiec w 1920 r., gdzie obok prasy, to nauczyciele stanowią najważniejsze czynniki wpływające na kształtowanie się kultury moralnej i obywatelskiej państwa (Witkowska 1920: 103). Inną perspektywę przyjęli Henryk Lipski (1880–1953) i Kazimierz Kulwieć (1871–1943), którzy podkreślali wielką rolę nauczycieli, ze względu na częsty i bliski kontakt z uczniami, a co za tym idzie – na duże możliwości oddziaływania na młodzież. Zdaniem autorów to właśnie dlatego głównie oni powinni być zaangażowani w wychowanie moralne swoich podopiecznych i dbać o to, „aby w sumieniu klasy tylko szlachetne i obywatelskie uczucia znajdowały czuły oddźwięk” (Kulwieć, Lipski 1920: 73–79).

Warto jednak podkreślić, że pomimo docenianej na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” roli wychowawczej nauczyciela, autorzy zgodnie nie uważali za pożądane, żeby szkoła przejęła na siebie całość odpowiedzialności za wychowanie moralne dzieci i młodzieży. Było to bowiem przede wszystkim zadanie rodziny. Jak słusznie zapytał Franciszek Fuchs (1898–1985): „czy jest większe i piękniejsze zadanie dla ojca czy matki nad urobienie duszy i charakteru dziecka?” (Fuchs 1920: 147–154). Uważał on, że odebranie tej roli najważniejszym dla dziecka osobom, czyli rodzicom, byłoby nie tylko krzywdą dla dorastającego pokolenia, ale wręcz klęską społeczną. Mimo to nauczyciel miał w procesie wychowania moralnego ogromne znaczenie, a właściwe podejmowanie przez niego działań w tym zakresie, mogło także pełnić funkcje chroniące przed konsekwencjami negatywnego oddziaływania ze strony innych środowisk wychowawczych, w tym też przed błędami rodzicielskimi (Rendznerowa 1938: 289; Kulwieć, Lipski 1920: 79).

Najważniejszym sposobem kształtowania przez nauczyciela sfery moralnej uczniów miał być przykład osobisty i dążenie do osiągnięcia doskonałości własnego charakteru. Ideał nauczyciela porównywany był wręcz do ideału kapłana: taktownego, wykształconego, dobrze wychowanego, zadowolonego z wykonywanej pracy, cierpliwego, który „przykładem swej punktualności, sumienności, zapalem, jaki w swą codzienną pracę wkłada, umiejętnością utrzymania

klasy w należytym [...] nastroju, żywym przykładem [...] daje młodzieży wskazówki, jak należy wypełniać przyjęte obowiązki” (Kulwieć, Lipski 1920: 73–79; Fuchs 1920: 152). Zdaniem Lucjana Zarzeckiego (1873–1925) idealny nauczyciel powinien mieć duszę filozofa, czyli cechować się skromnością, łagodnym sercem, młodością duchową, skupioną wolą, a przykład dawać przede wszystkim czynem, który ma być wyrazem głębszego pojmowania życia – jego celów i zadań (Elzet [Lucjan Zarzecki] 1921b: 113–114). Inne cechy nauczyciela, które miały sprzyjać pozytywnemu oddziaływaniu na wychowanków, zostały wymienione podczas Walnego Zjazdu Okręgu Krakowskiego TNSW – 7 kwietnia 1935 r. Były to m.in.: sympatia, cierpliwość, życzliwość, wiara, że życie może być dobre i szlachetne, poszanowanie godności człowieka, bezstronność, sprawiedliwość oraz miłość do prawdy (Klemensiewicz 1935: 154–159).

Aby ułatwić pracę nad sobą w dążeniu do doskonałości i kształtowaniu w sobie opisanych przymiotów, nauczyciele byli zachęcani przez autorów artykułów do częstego – co najmniej raz w tygodniu (!) – uczestnictwa w specjalnych tematycznych konferencjach, dotyczących głównie zagadnień etyki ogólnoludzkiej, chrześcijańskiej oraz życia zbiorowego (Kulwieć, Lipski 1920: 73–79). Równie pomocne miało być zaangażowanie w życie religijne. Bogdan Nawroczyński (1882–1974) zwracał uwagę, że ze względu na to, że nauczyciel powinien być osobą potrafiącą „podnosić serca i czynić ludzi lepszymi”, warto by za przykład stawiał sobie Jezusa, który – choć przede wszystkim był wychowawcą ludzi – to uczniowie zwracali się do Niego: „Nauczycielu” (Nawroczyński 1920: 59–60).

Podstawę wychowania moralnego powinno także stanowić przychylne, wyrozumiałe i życzliwe nastawienie nauczyciela do dorastającego dziecka. Zdaniem lekarza Stanisława Kopczyńskiego (1873–1933), odgrywa ono rolę psycho-profilaktyczną w życiu młodego człowieka ze względu na zmiany zachodzące w jego charakterze w czasie okresu dojrzewania. Początkowo mogą one przybrać postać znieczulenia moralnego albo nawet obniżenia uczuć moralnych. Tak zwane *moral insanity* – termin przetłumaczony przez Kopczyńskiego jako „niezdrowie moralne”, współcześnie oznacza psychopatię ze skłonnością do przestępstw (*Słownik terminów...*). Właściwe postępowanie nacechowane życzliwością do dojrzewających uczniów oraz budowanie relacji z wychowankami w atmosferze zaufania i pomocy, miały być warunkami szczególnie istotnymi, koniecznymi do właściwego przebiegu kształtowania się sfery moralnej młodzieży i uniknięcia wejścia młodych w konflikt z prawem (Kopczyński 1921: 185–188). Do właściwego, elastycznego podejścia wychowawców do zmiennej

w tym czasie psychiki młodych ludzi zachęcał również Władysław Borejko (1900–1929). Twierdził, że zmiana podejścia nauczycieli, którzy sami byli wychowani dawnymi metodami, nie zawsze respektującymi prawa rozwoju psychicznego i moralnego dzieci i młodzieży, stworzyłaby perspektywy postawienia wychowania moralnego na najważniejszym miejscu w szkołach wszystkich szczebli. Ponadto dzięki temu nauczyciele mieliby sposobność dokładniejszego i głębszego wypełnienia swojej powinności: „Należy rozumieć, przebaczać i leczyć. Ażeby rozumieć, trzeba badać i myśleć, ażeby przebaczać, trzeba kochać; aby kochać, trzeba mieć środki lecznicze” („PP” 27/1926: 729; P.L. 1929: 270).

Szczególną rolę w budowaniu wspomnianych bezpiecznych i pełnych zaufania relacji z uczniami miał odegrać wychowawca klasy. Powinien on dawać możliwość podopiecznym zwracania się do niego z problemami, prowadzenia rozmów o ich słabościach i trudnościach, a dzięki jego radom i udzielanej pomocy – budować w wychowankach ufność we własne siły. Jego zadanie powinno być ukierunkowane na zbudowanie relacji przyjacielskiej, lecz nie partnerskiej – bez zbędnego spoufalania się. Warto tutaj zauważyć, że skracanie dystansu między nauczycielem a uczniem było jednym z charakterystycznych postulatów Nowego Wychowania (Kulwiec, Lipski 1920: 75–76).

Obok pracy nad sobą i właściwego nastawienia do uczniów, nauczyciel powinien obserwować charakter i zachowanie każdego z nich z osobna. Oprócz obserwacji w trakcie codziennych spotkań na lekcjach, autorzy zalecali prowadzenie badań przy pomocy odpowiednich narzędzi. Przykładowo w numerze 3 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1922 r. przedstawiony został i polecony do użytku wzór kwestionariusza obserwacji do zbadania charakteru moralnego dzieci szkolnych. Powstał on jako rezultat prac nauczycieli francuskich, który pierwotnie został umieszczony i opisany w książce *La technique éducative* (1922), autorstwa Jeana Delvolvé (1872–1947). Kwestionariusz składał się ze 140 pytań, które miały pomagać badaczowi w obserwacji podopiecznych. Ocenie psychologicznej podlegało 39 obszarów, m.in. wysilek, znużenie i opanowanie ruchów, radość i smutek oraz sposoby ich przejawiania się, ciekawość świata, ogólny charakter przyzwyczajzeń, panowanie nad sobą, system ideowy, dyspozycje społeczne i estetyczne, ogólna podatność społeczna, itp. Prowadzenie takich badań uznane było za istotne, ze względu na fakt, że właściwe zidentyfikowanie cech charakteru moralnego powinno stanowić podstawę do dostosowania postępowania wobec każdego ucznia indywidualnie („PP” 3/1922: 226–237).

W opinii autorów nauczyciel powinien dostarczać uczniom przykłady osób godnych naśladowania, także z autorytetów innych niż on sam. Dla dzieci

w okresie dojrzewania istotne jest bowiem posiadanie wzorca osobowego, który wywierałby znaczny wpływ na ich postawy i postępowanie. Bohaterami moralnymi mogłyby być np. postacie literackie lub historyczne, z których sylwetkami uczniowie zapoznawali się w czasie lekcji (Zarzecki 1924: 214). Uczniowie powinni zostać nauczeni prawidłowo oceniać postawy i uczucia postaci fikcyjnych, literackich, ale także – dzięki zgłębianiu literatury i licznym dyskusjom inicjowanym przez nauczyciela – uczyć się osądzać siebie i osoby ze swojego najbliższego otoczenia. Istotne jest jednak także, by umożliwiać młodzieży zapoznawanie się nie tylko z życiorysami osób żyjących w przeszłości, albo postaciami literackimi, ale także z wybitnymi osobami z teraźniejszości, które też niejednokrotnie mogłyby stanowić wzór do naśladowania (Czapczyński 1920: 115–117). Rola nauczyciela w tym zakresie miała być zatem dwójaka: z jednej strony dawanie uczniom szansy zapoznawania się z wzorcami osobowymi godnymi naśladowania, a z drugiej – nauczanie krytycznej analizy i oceny ich postępowania.

Ciekawe w tym zakresie były przytoczone na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wyniki badań przeprowadzonych przez Józefa Ciembroniewicza (1877–1929). Badania te wpisywały się w nurt badań psychologiczno-pedagogicznych nad ideałami uczniów, prowadzonych w XX w. w Europie i w Stanach Zjednoczonych w ramach rozwijającego się Ruchu Nowego Wychowania. Przykładowo badania na ten temat prowadzili psycholog Henry Herbert Goddard (1866–1957) w szkołach pruskich i Earl Barnes (1861–1935) w szkołach londyńskich (Ciembroniewicz 1922: 84). Badaniem przeprowadzonym przez Ciembroniewicza objętych zostało 607 dziewcząt i 485 chłopców ze szkół ludowych z miasta Bochni oraz wsi powiatu bocheńskiego. Odpowiedzi dzieci zostały podzielone na osiem grup: krewni, znajomi, święci i postaci z Biblii, bohaterowie narodowi, sławni artyści (poeci, pisarze, malarze), bohaterowie dzieł literackich oraz postaci z historii innych narodów oraz inni. Wyniki wykazały, że najczęściej na bohaterów moralnych wybierane były przez dziewczęta: matka, nauczycielka, święta patronka, królowa Jadwiga, Maria Konopnicka, Urszulka Kochanowska, papież, a także – co może dziwić – cesarzowa Maria Teresa. Chłopcy zaś wskazywali: ojca, nauczyciela, Mojżesza, Tadeusza Kościuszkę, Adama Mickiewicza, Napoleona Bonaparte, Robinsona Crusoe, cesarza (dzieci w kwestionariuszach nie wskazały dokładnie, o którego cesarza chodzi). Najczęstszym uzasadnieniem udzielanych odpowiedzi wśród obu płci były „przymioty duszy” danego autorytetu, np. mądrość, pracowitość, waleczność, odwaga, itp. Uczniowie brali pod uwagę także względy religijne, materialne,

patriotyczne, wygląd zewnętrzny oraz zainteresowania poszczególnymi przedmiotami szkolnymi (tamże: 84–113). Na wybór autorytetów mogły wpływać też preferencje czytelnicze ówczesnej młodzieży, np. ciesząca się popularnością wśród chłopców powieść przygodowa Daniela Defoe *Robinson Crusoe*, programy lekcji, szczególnie historii, języka polskiego i religii, a także wychowanie domowe.

Za istotne źródło czerpania autorytetów uznana została literatura. Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wielokrotnie zamieszczane były tytuły książek kształtujących postawę moralną dzieci i młodzieży, zalecanych do użytku przez nauczycieli w czasie lekcji. Publikowane były także recenzje dzieł przybliżających sylwetki osób, które mogłyby być wzorcem osobowym dla dorastających obywateli. Przykładowo za cenną uznana została książka Cecylii Walewskiej (1859–1940) *Narcyza Żmichowska*, której tytułowa postać, zdaniem autorki, mogłaby być „wychowawczynią narodu ze względu na gorący patriotyzm, walkę o prawa kobiece, kult uczuć rodzinnych [...] ciche a wytrwałe spełnianie codziennego obowiązku” (Łoziński 1919: 435–436). Ponadto jako posiadające dużą wartość w zakresie wychowania moralnego zostały uznane także *Wypisy polskie na II i III klasę* autorstwa Zofii Cieszkowskiej (1870–1952), których myślą przewodnią było budzenie dobra, piękna, miłości do rodziny, Ojczyzny, innych ludzi i zwierząt (S. 1928: 496–497). Zaś zdaniem Henryka Gallego (1872–1948) lista obowiązkowych lektur szkolnych powinna zostać bardziej rozszerzona o utwory współczesne, tj. napisane po powstaniu styczniowym, a dodatkowo we wszystkich typach szkół średnich powinien zostać wprowadzony ujednolicony kurs literatury ojczystej (Galle 1929: 739–741).

Znajomość lektur wśród uczniów powinna być wykorzystywana przez nauczycieli do podejmowania dyskusji i swobodnego wyrażania poglądów. Według Tadeusza Czapczyńskiego (1884–1958) podczas wypowiedzi ustnej uczniów (np. egzaminu maturalnego), nauczyciele powinni dawać możliwość wyboru z jak najszerzego wachlarza omawianych na lekcjach dzieł. Dokonywane wybory będą dla nauczyciela informacją dotyczącą zamiłowań estetycznych uczniów, poziomu kultury etycznej, a także dyspozycji umysłowych i moralnych (Czapczyński 1920: 115–117).

Poza zachęcaniem młodzieży do czytania odpowiedniej literatury, nauczyciele w II Rzeczypospolitej mieli możliwość oddziaływania na sferę moralną wychowanków także poprzez przedmioty związane ze sztuką. Kompozytor Tadeusz Joteyko (1872–1932) zwracał uwagę, że choć edukacja artystyczna, a w szczególności muzyczna, bywała w szkole często niedoceniana, to jednak

ma ona doniosłe znaczenie wychowawcze i przyczynia się w znaczny sposób do rozwijania kultury narodowej (Joteyko 1931: 311). Zaś Stefania Zahorska (1890–1961) zwróciła uwagę, że dzięki przedmiotom artystycznym dzieci i młodzież mają szansę z jednej strony na wzbogacenie swoich przeżyć wewnętrznych, a z drugiej – na zaspokojenie tęsknoty za ucieczką od ówczesnego zmateralizowanego i zbrutalizowanego życia codziennego. Z tego powodu nauczyciele powinni podjąć walkę o położenie większego nacisku na edukację artystyczną i estetyczną w programach szkolnych (Zahorska 1921: 241).

Okazji do kształtowania się sfery moralnej dostarczał także przedmiot roboty ręczne. Prace manualne bowiem, jak pisał Czesław Karp, „podnoszą wartość duchową jednostki jako części społeczeństwa [...], wyrabiają samodzielność, wytrwałość, dokładność, pracowitość, sumienność, poczucie porządku i czystości, współpracę, wzajemną pomoc, oszczędność, wreszcie inteligencję” (Karp 1928: 460). Ich wartości edukacyjne autor ten podzielił na trzy grupy: wychowawczo-społeczne (demokratyzacja młodzieży, rozwój zamiłowania do kultury technicznej i rozbudzenie wynalazczości), indywidualne (podniesienie wartości duchowej jednostki jako części społeczeństwa) i praktyczno-utilitytarne (kształcenie umiejętności łatwego posługiwania się zmysłami, kończynami i narzędziami). Choć Karp nie odwoływał się do prac i poglądów żadnego z pedagogów, to wyraźnie treści jego artykułu wpisują się w koncepcję wychowania w szkole pracy, której twórcą był Georg Kerschensteiner (1854–1932). Koncepcja ta przedstawiona została w dziele *Begriff der Arbeitsschule* (1912, wyd. pol. *Pojęcie szkoły pracy* 1926). Kerschensteiner podkreślił znaczenie pracy w wychowaniu, przede wszystkim poprzez wzajemne oddziaływanie na siebie osobowości uczniów i dóbr kulturowych (1926: 56–80).

Innym, uznanym za ważny, środkiem stosowanym w wychowaniu moralnym i na który powinni zwrócić uwagę nauczyciele był – system ocen szkolnych. Istotne w tym zakresie powinno być stawianie uczniom wymagań na właściwym poziomie, tj. nie przeciążanie ich materiałem, ale też nie usuwanie im spod nóg wszystkich trudności. Nauczyciel powinien wykazywać się dużą dozą wyrozumiałości, aby wychować dzielnych i szczęśliwych obywateli, a nie „neurasteników i histeryczki” (Gawecki 1921: 155). Jeżeli chodzi o ewaluację osiągnięć uczniów, to – choć nie należy całkowicie usuwać systemu ocen – powinno się ją oprzeć na indywidualnym podejściu do każdej osoby, z uwzględnieniem wpływu szkolnego i rodzinnego na dane dziecko. Sprawiedliwość i rzetelność ocen będą zapewnione poprzez wzięcie pod uwagę szerszego kontekstu, tj. warunków życia każdego ucznia z osobna oraz warunków funkcjonowania

szkoły i jej charakteru. W poglądach Zarzeckiego można dostrzec próbę odnalezienia „złotego środka” między nowoczesnymi a tradycyjnymi metodami oceniania – zalecał stosowanie tradycyjnego systemu ocen, jednak z uwzględnieniem szerszego kontekstu życia każdego ucznia z osobna (Zarzecki 1922: 3).

Obok systemu ocen, ważnym środkiem służącym wychowaniu moralnemu były także nagrody i kary, powszechnie stosowane przez nauczycieli w różnych okolicznościach. W kwestii nagród autorzy zwracali uwagę na to, że powinny mieć charakter uroczysty. Co więcej, przy otwieraniu młodym ludziom drogi do wyższego wykształcenia, to głównie zalety charakteru powinny być brane pod uwagę. Prezentowane poglądy na temat nagród autorzy artykułów formułowali w formie apelu do nauczycieli i kadry pedagogicznej szkół, aby zreformować dotychczasowe, tradycyjne i powszechnie panujące zwyczaje w stosowaniu technik modyfikacji zachowań uczniów. Germanista i dyrektor Gimnazjum Żeńskiego im. Królowej Jadwigi w Krakowie, Juliusz Ippoldt (1867–1960) opisał krótko rozwiązanie stosowane na płaszczyźnie oceniania przez radę pedagogiczną tej szkoły. Rada ta bowiem przez cały czas pobytu uczennic w szkole troszczyła się o ocenę i nagradzanie ich nie tylko za całokształt rozwoju umysłowego, ale także moralnego. Ippoldt przedstawił takie działanie kadry pedagogicznej jako wzór do naśladowania i inspirację dla innych nauczycieli uznając za konieczne stworzenie jednolitego w całym kraju planu wychowania we wszystkich szkołach. Choć sam pomysł na całkowite ujednolicenie systemu wychowania wydaje się utopijny i nie był on uzasadniony przez autora, to jednak potwierdza fakt, że istniały w II Rzeczypospolitej szkoły, które oceniały młodzież nie tylko za osiągnięcia dydaktyczne i – choć to nie zostało nazwane przez autora – dążyły do holistycznego postrzegania uczniów (Ippoldt 1930: 115).

Jeżeli zaś chodzi o kary, to należy stosować je ostrożnie i rozważnie. Nie mogą one bowiem osłabiać poczucia godności i odpowiedzialności moralnej. Nauczyciel powinien dobrać taką karę do przewinienia, aby z jednej strony przybrała ona postać zadośćuczynienia za wyrządzoną szkodę, a z drugiej – pobudziła winowajcę do refleksji i samokrytyki. Tylko dzięki takiemu podejściu nie będzie ona szkodliwa moralnie, lecz pobudzająca do modyfikacji zachowania. Przykładem takiej formy kary, która spełniałaby te warunki mogło być napisanie przez ucznia wypracowania na temat wybranej formy współdziałania zbiorowego. Dzięki temu kara pełniłaby także funkcję regulatora życia społecznego szkoły na podstawie zasad współżycia społecznego (Prauss 1918: 584; Ippoldt 1930: 115; Kulwieć, Lipski 1920: 82–83).

Autorzy publikujący artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” doceniali wagę procesów samokształcenia i samowychowania. Procesy te miały polegać na ukierunkowaniu na samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów, a także na kształtowaniu własnego światopoglądu oraz przekonań etycznych i społecznych. Dzięki tym umiejętnościom człowiek będzie świadomy swoich zalet i wad oraz osiągnie zdolność do panowania i pracy nad sobą. Aby wspomóc uczniów w tym obszarze, nauczyciel powinien wskazywać im na początku cele bliższe, które będą dla nich łatwiejsze do zrozumienia. Przede wszystkim warto szukać tych celów w najbliższym otoczeniu dzieci, także w sytuacjach szkolnych. Rolą nauczyciela jest również wspieranie młodzieży w poznawaniu swojego charakteru i w podejmowaniu nieustającej pracy nad jego doskonaleniem. W tym zakresie istotne jest przyzwyczajanie uczniów do wysiłku psychicznego i duchowego, uczenie ich obserwowania własnego zachowania w różnych sytuacjach – w nauce, pracy i w zabawie oraz zbudowanie w wychowankach poczucia, że w życiu należy kierować się przede wszystkim prawdą. Takie działania nauczyciela miałyby nauczyć młodzież właściwie ocenić swoje postępy w samodoskonaleniu się, tj. umieć odróżnić, czy są one na dobrym poziomie, czy jedynie dostateczne, czy może są prowadzone w złym kierunku (Kulwiec, Lipski 1920: 78; Męczkowska 1920: 182–183).

Warto również, by nauczyciele podejmowali współpracę z organizacjami ówczesnie działającymi na terenie szkoły (np. z drużynami harcerskimi) i traktowali ich specyfikę pracy jako inspirację do doskonalenia własnego warsztatu wychowawczego². Ponadto, zdaniem autorów artykułów publikowanych na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, kadra pedagogiczna szkół powinna położyć większy nacisk również na doskonalenie kultury fizycznej, której kształtowanie oddziałuje silnie na płaszczyznę moralną. Podobna konieczność dostrzeżona została w kwestii wychowania ekonomicznego, szczególnie w nauce oszczędzania. Z tego powodu wszyscy pracownicy szkolni powinni byli wspierać działalność Szkolnych Kół Oszczędności, które pomagały uczniom wykształcić takie postawy jak np. poszanowanie swojego i cudzego dobra oraz zrozumienie wartości pracy i pieniądza (Piasecki 1935: 57–58; „PP” 5/1936: 63–64).

² Eksperymentem pedagogicznym w tym zakresie było wprowadzenie przez Aleksandra Kamińskiego (1903–1978) założeń ruchu harcerskiego do pracy w Szkole Powszechnej nr 1 w Mikołowie (tzw. eksperyment mikołowski) w latach 1935–1939. Szczegółowo wyniki eksperymentu mikołowskiego Kamiński opisał w pracach: *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską* (wyd. 1 w 1948 r.) oraz *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej* (wyd. 1 w 1960 r.).

Podsumowaniem podejścia do wychowawczego oddziaływania na uczniów w różny sposób na zajęciach z wielu przedmiotów, może być wypowiedź Lipskiego i Kulwiecia, że każdy egzamin i każda lekcja, bez względu na to, jakiego przedmiotu dotyczą, mogą być okazją do wychowania dzieci na każdej płaszczyźnie, w tym także moralnej. Warunkiem w tej kwestii jest jednak odpowiednie zaplanowanie zajęć czy egzaminu i traktowanie ich jako sytuacji wychowawczych (Kulwiec, Lipski 1920: 73–79). Poglądy te nie były jednak nowatorskie – autorzy powtórzyli w artykule ogólne postulaty „nauczania wychowującego” (nie odwołując się jednak do tego pojęcia), mającego korzenie w tradycyjnej pedagogice herbartowskiej i humanistycznej, a rozpowszechnianego w II Rzeczypospolitej między innymi przez Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego (Gajdamowicz 2012: 3–8). Wskazanie konieczności prowadzenia nauczania wychowującego zostało uznane za ważne przez całe TNSW, którego oddział krakowski (Koło–Kraków) w 1920 r. powołał specjalną komisję, odpowiedzialnej za badanie skuteczności włączania wychowania moralnego do różnych przedmiotów nauczanych w szkołach średnich. Niestety na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” nie były publikowane wyniki prac tej komisji („PP” 5/1920: 71).

Autorzy radzili ponadto nauczycielom, żeby nie ograniczali swojego oddziaływania wychowawczego jedynie do lekcji. Szczególnie zalecaną formą pracy moralnej z młodzieżą było organizowanie przez nich i dla nich obchodów państwowych poza murami szkolnymi. Najważniejszą wartością tych działań było angażowanie pierwiastka emocjonalnego z budzeniem poczucia odpowiedzialności za kraj i solidarności ze wszystkimi grupami społecznymi i zawodowymi. Dobitnie i w sposób patetyczny wyraził swoje zdanie na ten temat anonimowy autor, który w numerze 27 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1928 r. zalecił aktywne zaangażowanie się młodzieży w świętowanie rocznicy odzyskania niepodległości przez Polskę:

Dobrze więc będzie, jeśli w dniu 10 listopada [sic!] młodzież uświadomi sobie, że ponad interesy jednostek, rodzin, partij, klas jest wielki, wszechobejmujący interes Państwa, wielki i święty majestat Najjaśniejszej Rzeczypospolitej, wcielony we wszystkie swe służby, od Prezydenta Rzeczypospolitej do posterunkowego, regulującego ruch na skrzyżowaniu ulic („PP” 27/1928: 664).

Autorzy publikujący artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” zwracali także uwagę, że, aby móc skutecznie realizować cele wychowania moralnego, nauczyciel powinien podejmować próby przewyciężenia napotykanym

trudności. Były one głównie związane z problemami ówczesnej młodzieży i błędami popełnianymi przez nauczycieli. Zarzecki zwracał uwagę na ogólny stan moralny społeczeństwa polskiego, będący dziedzictwem czasu zaborów. Polacy starszego i młodszego pokolenia nauczyli się nieufności wobec państwa i jego instytucji, a także by swoje interesy indywidualne niechętnie podporządkowywać sprawie publicznej. Zdaniem Zarzeckiego doprowadziło to do powstania psychozy wojennej i powojennej, która trzymała społeczeństwo w stanie tolerancji na występki i wady charakteru. Doprowadzało to z jednej strony do zniechęcenia nauczycieli i nihilistycznej krytyki szkolnictwa, a z drugiej – do organizowania przez młodzież konspiracyjnych organizacji, a także demoralizującego krytykowania uczniów, zamiast zachęcania ich do radosnej i ochoczej pracy nad sobą (Elzet [Lucjan Zarzecki] 1921a: 72–73).

Zarzecki dostrzegał także płytkość zainteresowań młodzieży i jej ociężałość w myśleniu. Zjawisko to było uznane za wyraz ogólnego złego stanu społeczeństwa, zamiłowanego w sprawach błahych i podążającego za bieżącymi modami. W porównaniu z poprzednim pokoleniem, które dorastając w poczuciu braku własnego państwa, miało jednak zbudowany właściwy kręgosłup moralny, powojenną młodzież cechował materializm, brak ideowości i brak dążeń altruistycznych. Dostrzeżona została wśród nich „psychologia beztroski i dosytu” (tamże). Negatywna ocena młodzieży prowadziła do tak radykalnych konstatacji, jak ta, że „zasadniczym rysem współczesnego pokolenia młodzieży jest brak charakteru i woli. Młode pokolenie różni się od starego nie tem, że ma inne dążenia, skrzydła innego lotu rozpięte, lecz tem, że brak mu tych dążeń, brak zdolności do czynu” (wt 1928: 446).

Problemy ówczesnej młodzieży opisał także ks. Michał Sopoćko (1888–1975) – błogosławiony Kościoła, doktor habilitowany teologii katolickiej Uniwersytetu Warszawskiego, przewodnik duchowy św. Siostry Faustyny i współpracownik bł. Urszuli Ledóchowskiej. Publikując na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” swoją pracę seminaryjną, napisaną w 1924 r. jako pracę dyplomową w Państwowym Instytucie Pedagogicznym, przedstawił czytelnikom problem nadużywania alkoholu przez ówczesną młodzież szkolną. Powołując się na badania nad alkoholizmem prowadzone przez lekarzy i psychologów w innych krajach (m.in. w Szwajcarii i Norwegii) opisał skutki szkodliwości alkoholu na młody organizm – zarówno na płaszczyźnie fizycznej i psychicznej, jak i moralnej. Jego zdaniem zjawisko to nie powinno być zaniedbywane przez wszystkie osoby pracujące z młodymi ludźmi, ze względu na to, że jego konsekwencje mogą być

tragiczne – alkoholizm, zanik uczuć religijnych, estetycznych i etycznych, a także upadek obyczajów i zniekształcenie charakteru. Wnioski na temat młodzieży polskiej sformułował na podstawie:

- własnego doświadczenia pracy z dorastającymi mężczyznami w wileńskim duszpasterstwie wojskowym oraz pełnienia funkcji kapelana wojskowego od 1919 r.,
- badań nad alkoholizmem dzieci prowadzonych w XIX w. na terenie Królestwa Polskiego i Galicji, a także
- własnych badań sondażowych, które przeprowadził wśród młodzieży w czterech szkołach powszechnych i w czterech szkołach średnich.

Wnioski z badań były następujące: inicjacja alkoholowa ówczesnej młodzieży miała miejsce „bardzo wcześnie”, co sprzyjało późniejszemu uzależnieniu się ich w życiu dorosłym, najczęściej spożywanym przez dzieci i młodzież alkoholem była wódka, a ponadto istniała zależność między ilością i częstotliwością spożywanego alkoholu a postępami w nauce uczniów. Ks. Sopoćko zwrócił uwagę, że rola nauczycieli w zwalczaniu alkoholizmu wśród młodzieży mogłaby być duża pod warunkiem, że oni sami żyliby w abstynencji (Sopoćko 1924: 244). Na zjawisko spożywania alkoholu przez młodzież zwracał uwagę także Kopczyński, tłumacząc je jednak faktem naturalnego – jego zdaniem – wynikającego z okresu dojrzewania zwiększonego zainteresowania używkami (Kopczyński 1921: 184).

Józef Reiss (1879–1956) ostrzegał jednak, że zarówno zbyt krytycyzm wobec ówczesnej młodzieży, jak i zbyt idealizacja poprzedniego pokolenia może znacznie utrudnić nauczycielom i innym wychowawcom wydanie właściwego sądu na temat swoich wychowanków, a tym samym – właściwy dobór metod postępowania wobec nich (Reiss 1934: 10–11). Nieodległe wydarzenia historyczne, czyli II wojna światowa potwierdziły trafność tych założeń. Współcześnie ocena pokolenia wychowanego w II Rzeczypospolitej (pokolenie Kolumbów) jest zgoła odmienna. Wskazuje się bowiem, że pokolenie tej młodzieży dało dowody przywiązania do wartości moralnych, wychodząc w większości zwycięsko z próby, jaką stanowiła II wojna światowa i okupacja. Ponadto warto zauważyć, że w różnych epokach (także współcześnie) wychowawcy mieli tendencję do idealizowania czasów minionych i do nadmiernej krytyki aktualnych pokoleń młodzieży, jako nieodpowiadającym ideałowi minionych czasów.

Autorzy artykułów opisywali także błędy popełniane w działaniach nauczycieli wobec uczniów, które mogły wywołać trwałe, negatywne skutki sferze

moralnej. Jednym z głównie wymienianych błędów było budowanie wśród młodzieży źle pojmowanego patriotyzmu, przede wszystkim poprzez polecanie do czytania książek, które były „łzawo-sentymentalne [...], przedstawiające Polskę jako wiecznie cierpiącą w męczeńskich szatach niewoli, jako sprawę oderwaną od rzeczywistości i nierealną” (Witkowska 1920: 111–112). Innym błędem popełnianym przez nauczycieli, zdaniem autorów, było zaniedbywanie pracy z naturalnymi szkolnymi przywódcami. Zaniechanie tego, mogło prowadzić do wykształcenia się w nich pychy, która często przemieniała tych liderów w demagogicznych działaczy (Kulwiec, Lipski 1920: 81). Ponadto nauczyciele powinni więcej czasu i środków poświęcać na odciąganie uczniów od agitacji politycznej, która była prowadzona na szeroką skalę wśród młodzieży na poziomie szkolnictwa średniego. W zamian za to powinni kierować i zachęcać młode pokolenie do prac bardziej pożytecznych (T.O.M. 1920: 271–275).

Stanisław Kot (1885–1975), historyk wychowania, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego (1920–1934) i działacz ludowy, zwracał uwagę, że na błędy w postępowaniu nauczycieli wobec uczniów, miał wpływ także fakt zaniedbywania tej grupy zawodowej na poziomie systemowym, przede wszystkim: nieudzielania im wystarczającej pomocy materialnej oraz pozostawiania bez wsparcia, w prowadzonej przez nich pracy wychowawczej. Jak zauważył, wszystkie toczone ówczesznie dyskusje oświatowe były skupione jedynie wokół tematów programów i metod nauczania („PP” 21/1927: 515). Zainteresowanie sprawami ważnymi dla zawodu nauczycielskiego było charakterystyczne nie tylko dla wszystkich organizacji nauczycielskich, ale też dla ruchu ludowego, którego Kot był aktywnym działaczem. Zarówno PSL „Piast”, jak i PSL „Wyzwolenie”, a następnie Stronnictwo Ludowe postulowały przede wszystkim podniesienie statusu zawodu nauczycieli, w szczególności poprzez zwiększenie wynagrodzeń, ale także zwracały uwagę na konieczność udzielania im innych form pomocy w celu podniesienia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej (Cierzniewska 1995: 185–190).

Ze względu na to, że po odzyskaniu niepodległości część nauczycieli przygotowywana była do pracy w czasach zaborów, za konieczne zostało uznane za konieczne położenie większego nacisku na doskonalenie i unowocześnienie ich umiejętności wychowawczych. Jak dostrzegali autorzy, nauczyciele mieli w zwyczaju stosować głównie metody werbalne w nauczaniu i wychowaniu, które znacznie ograniczało możliwości rozbudzania duszy, radości życia i instynktu społecznego wychowanków. Często jedynym narzędziem oddziaływania

nauczycieli na uczniów był „system grozy”, który mógł prowadzić do znacznych szkód moralnych. Działał paraliżująco na uczniów, utrudniał ich skupienie i swobodę, odbierał pogodę ducha, a także nierzadko mógł wręcz wypaczać charakter. Dziecko dorastające w atmosferze strachu było przekonane, że jedynie praca pod przymusem może dać pomyślne i satysfakcjonujące wyniki. Ponadto nauczyciele często niesłusznie przypisywali dzieciom złe intencje, kiedy wychowankom zdarzało się mówić rzeczy niezgodne z prawdą. Wychowawcy zarzucali takim uczniom kłamstwo, choć w rzeczywistości to „kłamanie” nie wynikało ze złej woli dzieci, lecz mogło być spowodowane brakiem ścisłości i dokładności w wypowiedziach, czego jeszcze nie zostały nauczone, albo bujną wyobraźnią dziecięcą. W każdej z takich sytuacji należałoby rozpatrzyć z uczniem całe zajście, prześledzić wszystkie etapy myślenia „kłamcy” i pomóc w wyciągnięciu słusznego wniosku (Fuchs 1920: 147; Śliwiński 1921: 6–7; Męczkowska 1920: 182–184).

Sposoby rozumienia wychowania moralnego i roli nauczyciela w tym procesie prezentowane na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” nie były całkiem oryginalne. Wpisywały się one na różne sposoby w zainteresowanie rozwijającym się w XX w. Ruchem Nowego Wychowania, a także w koncepcje pedagogiczne rozpowszechnione w polskiej międzywojennej myśli pedagogicznej.

Po pierwsze, podejmowanie problematyki wychowania moralnego było częścią szerzej prowadzonych ówczesnie dyskusji na ten temat prowadzonych na arenie międzynarodowej i ogólnokrajowej. Były one przejawem z jednej strony pajdocentrycznego zainteresowania dzieckiem, a z drugiej – popularności postulatów odnowy moralnej narodów po I wojnie światowej. Warto w tym miejscu podkreślić, iż duże znaczenie w tym obszarze miały organizowane na skalę krajową i światową konferencji oraz kongresów pedagogicznych poświęconych wyłącznie wychowaniu moralnemu. Najważniejszymi były: I Polski Zjazd Wychowania Moralnego, zorganizowany w kwietniu 1926 r. przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycieli Szkół Średnich oraz Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego, którego VI edycja odbyła się we wrześniu 1934 r. w Krakowie („RP” 4/1926: 116; B.S. 1934: 220–221).

Po drugie, prezentowane przez autorów poglądy wpisywały się także w szerszy nurt koncepcji wychowania przez pracę. Polskie środowisko pedagogiczne wykazywało zainteresowanie nim, pod wpływem rozpowszechnienia zagranicznych odmian szkoły pracy:

- amerykańskiej – Johna Deweya (1859–1952), wychowującej według zasady: *learning by doing*,
- niemieckiej – Georga Kerschensteinera,
- rosyjskiej „szkoły pracy produkcyjnej” (*trudowaja szkoła*) – Pawła Błońskiego (1884–1941),
- ale także z popularności polskiej koncepcji szkoły twórczej Henryka Rowida (1877–1944) (Piekarski 2016: 273–274).

Koncepcja Rowida przedstawiona została w 1926 r. w jego dziele *Szkoła twórcza. Postawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*. Autor podkreślał w niej znaczenie wychowawcze twórczości rozumianej jako „proces nieprzerwanego *stwarzania się własnego, stwarzania się człowieka* coraz doskonalszego, głęboko uspołecznionego i wewnętrznie wolnego” (Rowid 1926: 99). Dostrzeżenie wartości pracy i twórczości na gruncie wychowania moralnego było związane także z ideami głoszonymi przez przedstawicieli wychowania państwowego – budowaniem przez nich kultu pracy i podkreślaniem jej wartości etycznych, a także z poglądami pedagogów kultury, którzy często odwoływali się do koncepcji m.in. Kerschensteinera (np. Nawroczyński 1930: 169–176).

Po trzecie, w poglądach prezentowanych przez autorów artykułów „Przeglądu Pedagogicznego” dostrzec można z jednej strony duży nacisk na konieczność indywidualnego podejścia do uczniów, a z drugiej – rozumienie wychowania przede wszystkim jako procesu wrastania w życie społeczne. Akcentowanie roli zbiorowych form życia szkolnego, samowychowania i samokształcenia, działalności w różnych organizacjach młodzieżowych, a także samorządu szkolnego było rozpowszechniane przez pedagogów – przedstawicieli światowej myśli pedagogicznej. W tym miejscu warto wspomnieć m.in. o Johnie Deweyu, który w swojej pracy z 1909 r. *Moral Principles in Education* (wyd. pol. *Zasady moralne w wychowaniu*, Lwów 1921 r.), podkreślał rolę samorządności, solidarności i odpowiedzialności zbiorowej w wychowaniu moralnym (Kierski 1925: 548–549). Inną ważną pracą była przetłumaczona na język polski w 1933 r. praca Adolphe’a Ferrière’a *Samorząd uczniowski: sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości* (*Autonomie des écoliers*, 1921), będąca przyczynkiem do wychowania moralno-społecznego i odkrywczości samowychowania. Na gruncie polskiej myśli pedagogicznej w II Rzeczypospolitej badania nad tymi obszarami działalności wychowawczej prowadzili na szeroką skalę przedstawiciele pedagogiki społecznej, m.in. Aleksander Kamiński (1903–1978) i Helena Radlińska (1879–1954).

Omawiane przez autorów na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” poglądy, wpisywały się także w nurt pedagogiki katolickiej i pedagogiki kultury. Podkreślali oni istotną rolę autorytetu i osobistego przykładu w wychowaniu moralnym. Ks. prof. Aleksander Wóycicki (1878–1954) w pracy *Potęga przykładu* (Warszawa 1921), podobnie jak autorzy artykułów „Przeglądu Pedagogicznego”, dostrzegał w nauczycielach i ich osobistym przykładzie czynnik odrodzenia narodowego (Wóycicki 1921: 4, 12). Natomiast s. Barbara Żulińska (1881–1962) i Sergiusz Hessen (1887–1950) zauważali, że jedynie osobowość nauczyciela będąca wzorem do naśladowania i charakter wychowawcy będący na najwyższym poziomie moralnym mogą wspomóc jednostkę w wychowaniu moralnym (Żulińska 1938: 17; Hessen 1934: 45–46).

*

Rola nauczyciela w wychowaniu moralnym, w opinii autorów publikujących artykuły na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, była – obok roli rodziców – najważniejsza spośród wszystkich czynników wychowawczych mających wpływ na młodego człowieka w II Rzeczypospolitej. Wymagania stawiane przez autorów nauczycielom w tym zakresie były bardzo wysokie lub wręcz wyidealizowane. Za najistotniejsze ich zadania uznawano: konieczność pracy nad sobą i dążenie do osiągnięcia doskonałości, próby przezwyciężenia problemów i wad charakteru młodzieży, a także korzystanie z możliwości jak najczęstszego oddziaływania na uczniów. Zauważano, że tylko dzięki wykorzystaniu jak najszerszego wachlarza sposobów, środków i oddziaływań wychowawczych przez nauczycieli, szkoła będzie mogła promować absolwentów mających świadectwo dojrzałości, czyli będących na odpowiednim poziomie rozwoju umysłowego, społecznego i moralnego, potrafiących pracować samodzielnie i panować nad sobą w różnych sytuacjach (Gawecki 1921: 151).

Swoje poglądy autorzy formułowali na podstawie własnych doświadczeń w pracy wychowawczej, prowadzonych samodzielnie badań pedagogicznych, a także wyników badań prowadzonych w XX w. w innych krajach, głównie europejskich.

Proponowane przez nich rozwiązania i prezentowane opinie wpisywały się w postulaty Ruchu Nowego Wychowania, podkreślając znaczenie: indywidualnego i holistycznego podejścia do wychowanków, rozwoju ekspresji twórczej i zainteresowań uczniów, angażowania sfery emocjonalnej w wychowanie, pobudzania dzieci i młodzieży do samowychowania, współdziałania kadry pedagogicznej ze środowiskiem społecznym, a także budowania relacji między

nauczycielem a uczniem pełnej bezpieczeństwa i zaufania. Podkreślając wartość nauczania wychowującego, autorzy krytykowali model szkoły jako placówki jedynie nauczającej i stosowania przez nauczycieli w kształceniu i wychowaniu tylko metod werbalnych i wywołujących strach wśród uczniów. Ponadto autorzy zwracali uwagę na konieczność połączenia wychowania moralnego z wychowaniem społecznym. Pomocne w prowadzeniu pracy wychowawczej, w tym przede wszystkim w diagnozie pedagogicznej, miało być korzystanie z metod badań medycznych i osiągnięć psychologii eksperymentalnej. Należy jednak zwrócić uwagę, że pomimo to, żaden z autorów nie odwoływał się bezpośrednio do jakichkolwiek przedstawicieli myśli pedagogicznej, ani do prac z nurtu Nowego Wychowania.

Z drugiej strony autorzy zauważali, że poprzez podejmowanie działań w zakresie wychowania moralnego, nauczyciel realizował także cele wychowania narodowego, przede wszystkim dążąc do rozwinięcia wszystkich pozytywnych właściwości narodu oraz osłabienia słabych i złych (K.P. [Piekarski] 1921: 139). Dlatego też wychowanie moralnie nie było postrzegane jako oddziaływanie na pojedyncze osoby, ale także – poprzez wychowywanie jednostek – było uważane za pracę nad ulepszeniem całego narodu i społeczeństwa odrodzonej Polski. Warto zwrócić uwagę na fakt, że eksponowanie roli wychowania narodowego na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” było związane z dostrzegalnymi wpływami obozu narodowego na publikowane treści tego czasopisma (Macala 2010: 288–289).

Poglądy prezentowane na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wpisywały się w powszechny konsensus w środowisku pedagogicznym dotyczący roli nauczyciela w wychowaniu moralnym. Tę rolę dostrzegali nie tylko przedstawiciele wychowania narodowego, ale także innych koncepcji, m.in. wychowania państwowego, pedagogiki katolickiej, pedagogiki społecznej i pedagogiki kultury. Kwestie poruszane przez autorów były ważne jednak nie tylko z polskiej perspektywy, ale także ogólnościwiatowej i ogólnoludzkiej. Z tego powodu stanowiły przedmiot zainteresowania międzynarodowego środowiska pedagogicznego. Niniejsze opracowanie jest jedynie próbą podkreślenia wybranych powiązań poglądów autorów „Przeglądu Pedagogicznego” z ówczesną światową i polską myślą pedagogiczną i nie wyczerpuje całości zagadnienia roli nauczyciela w wychowaniu moralnym w II Rzeczypospolitej. Temat ten może być jednak inspiracją do podjęcia szerszych badań w tym zakresie.

Warto zauważyć, że zarysowany przez autorów ideał nauczyciela jako czynnego i odpowiedzialnego wychowawcy, kształtującego sferę moralną, jak

i formułowane przez nich postulaty – zachowują w większości swoją aktualność i mogą stać się impulsem do pracy dla współczesnych nauczycieli, którzy nadal odgrywają dużą rolę w kształtowaniu postaw moralnych dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- B.S. [Stanisław Bednarski]. 1934. *VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego*, „Ruch Pedagogiczny” [w skrócie: „RP”], nr 4, s. 220–221.
- Ciembroniewicz J. 1922. *Idealy dzieci szkolnych*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2, s. 84–113.
- Cierniewska R. 1995. *Nauczyciel i oświata w myśli politycznej ruchu ludowego w latach 1919–1931*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 2, s. 185–190.
- Czapczyński T. 1920. *Jak pytać z języka polskiego przy egzaminie dojrzałości?*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 3, s. 115–117.
- Degen-Ślósarska Z. 1929. *Jeszcze w sprawie wychowania dziewcząt*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 6, s. 136.
- Elzet [Lucjan Zarzecki]. 1921a. *Przeciw bezwładności*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2–3, s. 58, 72–73.
- Elzet [Lucjan Zarzecki]. 1921b. *Nauczyciel i... nauczyciel*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 113–114.
- Fuchs F. 1920. *Szkoła ogólnokształcąca jako zakład wychowawczy*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 147, 152–154.
- Gajdamowicz H. 2012. *Tradycje nauczania wychowującego w polskiej pedagogice*, „Paedagogia Christiana”, nr 1/29, s. 3–8.
- Galle H. 1929. *Jeszcze o podstawie wychowawczej w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 31, s. 739–741.
- Gawecki B. 1921. *W sprawie egzaminów dojrzałości*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 6–7, s. 151, 155.
- Grzywak-Kaczyńska M. 1922. *O kształceniu zdolności do samoobserwacji jako przyczynek do wychowania moralnego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 311–312.
- Hessen S. 1934. *O pojęciu i celu wychowania moralnego*, [w:] *Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie. Referaty wygłoszone na VI Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego w Krakowie*, red. J. Mirski, Bydgoszcz, Komitet Organizacyjny 6-go Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, s. 45–46.
- Ideowa strona oszczędzania. 1936. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 63–64.
- Ippoldt J. 1930. *W pewnej szkole. Przyczynek do sprawy wychowania młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 115.
- Iwaszkiewiczowa Z. 1929. *Najpilniejsze potrzeby średniego szkolnictwa żeńskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 14–15, s. 338–339.
- 11 listopada a młodzież szkolna. 1928. „Przegląd Pedagogiczny” [w skrócie: „PP”], nr 27, s. 664.

- Joteyko T. 1931. *Muzyka w szkole, jako czynnik kultury narodowej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 14, s. 311.
- K. P. [Kazimierz Piekarski]. 1921. *H. Rowid „Podstawy pedagogiki Trentowskiego”*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 139.
- Kamiński T. 1978. *Przegląd Pedagogiczny (1882– 1905). Zarys monograficzny*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 20–23.
- Kaniowski T. 1931. *Na marginesie II kursu wychowawczego dla dyrektorów szkół średnich*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 97.
- Karp C. 1928. *Praca ręczna jako współczynnik wychowawczy w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 19, s. 460.
- Kerschensteiner G. 1926. *Pojęcie szkoły pracy*, tłum. A. Kierska, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa, s. 56–80.
- Kielski B. 1920. *W sprawie wychowania moralnego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 7–10, s. 266–270.
- Kierski F. 1925. *Szkoła pracy*, [w:] *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, red. F. Kierski, t. 2 N–Ż, Książnica Polska, Lwów, s. 548–549.
- Klemensiewicz Z. 1935. *Etyka pedagoga*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 10, s. 154–159.
- Kopczyński S. 1921. *Wiek przejściowy, czyli t. zw. okres dojrzewania młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 6–7, s. 184–188.
- Kulwieć K., Lipski H. 1920. *Projekt instrukcji dla wychowawców klasowych*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2, s. 73–79, 81, 83.
- Łoziński E. 1919. *Cecylja Walewska „Narcyza Żmichowska”*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 9–10, s. 435–436.
- Macala J. 2010. *Obraz życia politycznego II RP w publicystyce obozu narodowego*, [w:] *Prasa Narodowej Demokracji 1886–1939*, red. A. Dawidowicz, E. Maj, Lublin, s. 288–289.
- Maliszewski K. 2004. *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 80–81.
- Męczkowska T. 1920. *Prawda w nauczaniu i wychowaniu*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, s. 182–184.
- Miąso J., red. 2002. *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 19.
- Moszczeńska I. 1931. *Aktualne ideały wychowawcze*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 17, s. 363.
- Możdżeń S. 2006. *Historia wychowania 1918–1945*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz, s. 170, 176–181.
- Nawroczyński B. 1920. *Wykładamy, uczymy czy nauczamy?*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 2, s. 59–60.
- Nawroczyński B. 1930. *Zasady nauczania*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa, s. 169–176.
- Piasecki E. 1935. *Kultura fizyczna jako problem wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 57–58.
- Piekarski M. 2016. *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida. Implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 35, z. 1, s. 273–274.

- Pierwszy Zjazd Wychowania Moralnego. 1926. „Ruch Pedagogiczny” [„RP”], nr 4, s. 116.
- P.L. 1929. *Prasa o szkole i nauczycielu*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 11, s. 270.
- Prauss K. 1918. *Kronika*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 10, s. 584–586.
- Protokół zwyczajnego Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w Krakowie w dn. 20–21.04.1927 r. 1927. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 21, s. 515.
- Przegląd czasopism pedagogicznych*. 1926. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 27, s. 729.
- Reiss J. 1934. *Dzisiejsza młodzież szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1–2, s. 10–11.
- Rendznerowa J. 1938. *Rodzice i szkoła*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 20, s. 289.
- Rowid H. 1926. *Szkoła twórcza. Postawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków, s. 99.
- S. 1928. Zofia Cieszkowska „Wypisy polskie na II i III klasę”, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 9–10, s. 496–497.
- Sopoćko M. 1924. *Alkoholizm a młodzież szkolna*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 244.
- Suchodolski B. 1933. *Wychowanie moralno-społeczne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki, t. 1, Warszawa, s. 872.
- Śliwiński F. 1921. *Problem oceny uczniów w szkole średniej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1, s. 6–7.
- Słownik terminów psychologicznych*, <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=moral+insanity> (dostęp: 19.12.2018).
- Świtalski K., red. 1937–1938. *Pisma zbiorowe. Wydanie prac dotychczas drukiem ogłoszonych*, t. 6, s. 142.
- T.O.M. 1920. *W sprawie zrzeszeń młodzieży szkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 7–10, s. 271–275.
- 1882–.... 1932. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1, s. 8.
- Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (*przeszłość i teraźniejszość*). 1938. Warszawa, s. 3.
- Witkowska H. 1920. *O wychowaniu i kształceniu obywatelskim*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 3, s. 103, 111–112.
- Wóycicki A. 1921. *Potęga przykładu*, Księgarnia Polska, Warszawa, s. 4, 12.
- wt. 1928. *Przegląd prasy pedagogicznej. Ideały wychowawcze*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 18, s. 446.
- Wzór kwestionariusza do obserwacji charakteru moralnego dzieci w szkole*. 1922. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 3, s. 226–237.
- Zahorska S. 1921. *O sztukę dla szkół*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 8–10, s. 241.
- Zarzecki L. 1922. *O zagadnieniu podstawowym*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 1, s. 3.
- Zarzecki L. 1924. *Wychowawcy nieurzędowi*, „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 4, s. 214.
- Z działalności Kół*. 1920. „Przegląd Pedagogiczny” [„PP”], nr 5, zał. „Sprawy Towarzystwa”, nr 5, s. 71.
- Żulińska B. 1938. *Matka-obywatelka. Pogadanki o wychowaniu dzieci*, nakład i druk „Biblioteka Religijna”, Lwów, s. 17.

Michał Rauszer

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-4956-4256

Edukacja dla narodu. Chłopi a procesy narodowościowe*

Summary

EDUCATION FOR THE NATION. PEASANTS AND THE CREATION OF THE NATION

Due to historical reasons, the process of acquiring national identity by the peasants began relatively late. This process, for various reasons, was based on three models of education: formal, informal and non-formal. Schools emerging in the Polish territories were usually associated with the activities of the partitioner, moreover, it often met with distrust of a village quite closed in this respect. The People's Movement complemented this formal education with performative activities, such as celebrating national holidays, which would give illiterate peasants the opportunity to participate in the acquisition of national identity. Another important part of this process was spontaneous non-formal education, i.e., peasant activity expressed in the acquisition of reading skills, which became the basis for building a national identity. In my text I discuss the process of acquiring national identity by peasants on the example of three models of education: formal, informal and non-formal.

Key words: peasants, education, nation, emancipation

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Wincenty Witos w swoich wspomnieniach pisał tak: „O świadomości narodowej nie mogło być prawie żadnej mowy, bo i skąd? [...] Chłopi w swojej masie

* Tekst powstał w wyniku realizacji projektu badawczego o nr 2018/02/X/HS3/00752 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

bali się Polski niesłuchanie, wierząc, że z jej powrotem przyjdzie na pewno pańszczyzna i najgorsza szlachecka niewola. Powstania uważali za jakąś potworną zbrodnię, której nawet nie umieli nazwać ani określić, a powstańców za dzikich, pomyłonych zbrodniarzy, będących plagą ludzkości i nieszczęściem dla chłopów” (Witos 1981: 85). Witos słowa te odnosił do końca XIX w. Poza nielicznymi wyjątkami, chłopci nie czuli się Polakami, identyfikowali się z lokalną okolicą, grupą etniczną (Linkiewicz 2018: 59–60), bądź władzą cesarską (Hołda 2008). Proces nabywania przez chłopów świadomości narodowej rozpoczął się w XIX w. i trwał praktycznie do II wojny światowej. W swoim artykule przyjrę się temu, jak proces ten wyglądał od jego strony funkcjonalnej, a więc od strony dróg, które prowadziły chłopów do nabycia tożsamości narodowej. W najszerszym sensie możemy powiedzieć, że zasadniczą cechą procesu było odniesienie się do edukacji, edukacji formalnej i edukacji pozaformalnej. To właśnie na tych jego aspektach będę się koncentrować. W tym celu zilustruję ten proces za pomocą przykładów z trzech obszarów: tworzenia się szkolnictwa ludowego, umiejętności czytania oraz praktyk nabywania tożsamości narodowej za pomocą aktów performatywnych.

Edukację nieformalną i pozaformalną¹ rozumiem tutaj jako pojęcia, które opisują procesy uczenia się wykraczające poza programy szkolne. W ich definiowaniu można wskazać na element dowolności (edukacja pozaformalna) lub intencjonalności (nieformalna i pozaformalna) (zob. Fatyga 2005). W obu przypadkach wskazuje się na fakt trudności w ich definiowaniu poza konkretnym kontekstem. Generalnie jednak zarówno jedną, jak i drugą możemy określić – jako takie modele edukacji, które nie wiążą się z edukacją instytucjonalną. Definicja ta jednak niewiele nam wyjaśnia tak naprawdę, gdyż bardzo często procesy te po prostu się ze sobą przenikają. W perspektywie zakresu moich badań dodatkowa trudność polega na tym, że we wzmiankowanym okresie formalna edukacja po prostu nie istniała. Proces edukacyjny wśród chłopów na przełomie XIX i XX w. ograniczał się do nielicznych szkół ludowych, szkół parafialnych, które prowadzone jednak były bardzo często na zasadzie oddolnej inicjatywy. Trudno więc w takim kontekście określić, co było edukacją formalną, a co nie. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję więc, że edukacja formalna ma charakter obowiązkowy, motywowany zewnątrz, planowy, edukacja pozaformalna jest planowana, określona przez uczącego i motywowana

¹ W przypadku edukacji nieformalnej stosuje się raczej pojęcie „uczenia się” (*informal learning*). Pozostawiam jednak termin edukacja, ze względu na przenikanie się różnych form edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej w omawianym zjawisku.

jest przez niego samego, podczas kiedy nieformalna edukacja ma charakter spontaniczny, nieokreślony, dotyczy procesów żywiołowych (Zervas 2017: 10). W przypadku moich badań będę analizował poszczególne przypadki edukacji do narodu, odnosząc edukację formalną do szkół ludowych czy powszechnych, edukację pozaformalną do samorodnego uczenia się, natomiast edukację nieformalną do spontanicznych procesów, takich jak udział w manifestacjach i działaniach performatywnych (Zervas 2017: 17–20).

Chłopi jako nie-naród

W badaniach nad procesami narodowościowymi wskazuje się, że zasadniczo dotyczą one XIX w. i początku wieku XX. W tradycji anglosaskiej ukształtowało się przekonanie wywodzące nowoczesne narody od różnych poświeceniowych nurtów politycznych oraz od rewolucji francuskiej (zob. Chlebowczyk 1983: 102–105; Gellner 1991: 53–55; Schultze 2012). Tworzenie się nowoczesnych narodów odnosiłoby się więc do tworzenia takiej płaszczyzny politycznej (ale także kulturowej i symbolicznej), która przecinałaby istniejące w państwach różnice stanowe, klasowe czy inne. Naród jako płaszczyzna polityczna służyć miała jako artykulacja interesów ludzi, mieszkańców danego państwa, w opozycji do dotychczasowej formy jego rządzenia przez absolutystycznego monarchę (najczęściej). Tak rozumiany naród miał przejąć prerogatywy króla. Suwerenność miała być przynależna narodowi, a nie królowi, czy cesarzowi. W przypadkach tzw. ludów podbitych ekwiwalentem tak rozumianego króla, mieli być przedstawiciele państw imperialnych. Stąd tworzenie się narodów przez opozycję wobec zaborcy (Chlebowczyk 1983: 224).

Na terytorium Polski możemy mówić o podobnych charakterystykach, z tym, że miały one miejsce w innych momentach historycznych, poza tym, należy do tego dodać jeszcze jedną okoliczność. Koncepcja narodu w opozycji do absolutystycznego króla wykształciła się w Polsce nie w XIX czy XVIII w., ale wraz z początkiem ery nowożytnej i pojawiła się wraz z demokracją szlachecką. Szlachta wytworzyła w XVI w. koncepcję politycznego narodu polskiego, która pod wieloma względami spełniała warunki koncepcji nowoczesnego narodu (Walicki 1994: 68). Naród, w rozumieniu szlachty, był właściwym suwerenem i podmiotem w państwie. Koncepcja ta miała zabezpieczać przed nadmierną władzą króla, ale też przed oligarchizacją polityki, ponadto łączyła ona w sobie szlachtę różnego etnicznego pochodzenia. Ukuto wtedy powiedzenie: *Gente*

Ruthenes, natione Polonus (Kot 1987: 104). Co oznaczało: pochodzenia ruskiego narodowości polskiej. Szlachta polska dzięki szeregowi przywilejów, czynników geopolitycznych oraz systemowi folwarczno-pańszczyźnianym stworzyła swoistą koncepcję narodu opartą na prawie i suwerenności „narodu polskiego” w opozycji do króla. Tak rozumiany naród opierał się na cechach, takich jak: indywidualna wolność, prawo własności, możliwość decydowania o sprawach państwa. Co więcej w literaturze tego okresu często przeciwstawiano polską „złotą wolność” zachodnim tyranom (Tabir 2013: 54–55). Co ciekawe tak rozumiany „naród” nie opierał się ani na identyfikacji kulturowej, ani etnicznej, a prawie wyłącznie na politycznej. Dla szlachty na terenach przyłączonych do Rzeczypospolitej po Unii Lubelskiej przywileje polityczne szlachty polskiej były na tyle kuszące, że zaczęła się ona identyfikować z „narodem polskim” (Kot 1987: 100–103; Kizwalter 1999: 93).

W tym czasie, w związku ze zwiększonym eksportem polskiego zboża i zapotrzebowaniem na tanią siłę roboczą, ukształtował się w Polsce system gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej. System ten opierał się na pracy niewolnej chłopów (zob. Rauszer 2017). Chłopi od czasu statutu piotrkowskiego byli przywiązani do ziemi, w 1520 r. zwiększono im pańszczyznę z 3 dni rocznie do 3 dni tygodniowo, w praktyce przekazano pełnię władzy nad chłopami w ręce szlachty, łącznie z władzą sądowniczą. W XVI w. chłopi jako stan znikają praktycznie z prawodawstwa. Jeżeli więc narodowość polską w tym okresie definiowano przez pryzmat możliwości wyboru króla, prawa własności i wolności osobistej, to chłopi nie mogli być częścią tak rozumianego narodu. W tym kontekście stają się zrozumiałe słowa Witosa, które przytoczyłem we wstępie. W czasach pańszczyźnianych chłopi nie mieli prawa czuć się częścią narodu (nie mieli wolności osobistej, prawa własności i prawa decydowania o polityce kraju). Choć pierwsze koncepcje włączenia chłopów do narodu pojawiają się już w XVIII w. wraz z wyczerpywaniem się sarmatyzmu (Kizwalter 1999: 91), to na dobrą sprawę, proces ten z wielkimi oporami zaczął się w XIX w. Problemem była jednak wciąż trwająca pańszczyzna, która powodowała, że z jednej strony istniała diametralna sprzeczność interesów między chłopami i szlachtą, która uniemożliwiała znalezienie wspólnej (narodowej) płaszczyzny, z drugiej strony – istotne było skojarzenie pańszczyzny z narodem polskim (szlacheckim). Po zniesieniu pańszczyzny przez państwa zaborcze (1864 – zabór rosyjski, 1848 – zabór austriacki, 1811–1870 – zabór pruski). Skojarzenie to powoli ustawało (nawet bardzo powoli) i w określeniu tego, czym jest naród polski do głosu

zaczęły dochodzić czynniki, które włączały chłopą w zakres wspólnoty narodowej. Ponadto raczkujące organizacje ludowe i pojedynczy działacze chłopscy zdali sobie sprawę, że ze względu na więzi etniczne i kulturowe, wspólnota narodowa może stać się podstawą artykułowania własnych, chłopskich interesów.

Nabywanie tożsamości przez chłopów w procesie edukacji pozaformalnej

Jeden z najbardziej znanych badaczy procesów narodowościowych – Benedict Anderson – stwierdził, że kluczowe w rozwoju XIX-wiecznych narodów było upowszechnienie się druku oraz umiejętności czytania. „[O]kreślony język pisany daje uprzywilejowany dostęp do prawdy ontologicznej, albowiem sam jest nieodłączoną częścią tej prawdy” (Anderson 1991: 46). Dostęp do pisanej prawdy (np. religijnej w postaci Biblii) wraz z rozwojem druku upowszechnia się i demokratyzuje. Dla Andersona czytanie w języku narodowym np. prasy nabiera wymiaru dostępu do prawdy, ale także równocześnie w tym dostępie i to w podwójnym wymiarze. Prasa, czy książki – są aktualne, a ponadto mają do niej dostęp wszystkie warstwy społeczne (przynajmniej w ogólnym założeniu). W związku tym kluczowe znaczenie dla upowszechniania się procesów narodowościowych polskich miał wątek samouczenia się, nauki czytania.

Takie andersonowskie połączenie polskości z emancypacją i procesami pozaformalnej edukacji znajdziemy we wspomnieniach chłopki z pow. warszawskiego. Jej wczesne dzieciństwo przypadło na lata rewolucji 1905 r., kojarzy z tego okresu jakieś żywiołowe dyskusje. „O uszy moje zaczęły obijać się takie wyrazy, jak: ucisk, niewola, rewolucja” (*Żona gospodarza...* 1954: 20). Kontekst całej sytuacji wyjaśnił jej, przybyły z Podlasia, dziadek. „On wytłumaczył nam niewolę [...]. W ogóle od niego poznałam całą historię Polski. Do dziś doskonale pamiętam te prorocze, przez niego wypowiedziane słowa: «Wnusia moje kochane, ja już tego nie doczekam, ale wy doczekacie tej radosnej chwili, że Polska kochana zmartwychwstanie i wolna będzie!»” (tamże). Opowieści dziadka skojarzyły w dzieciach polskość z pozytywnym afektem. Odbывало się to przez opowieści w formie ludowej gawędy, kiedy więc kobieta ta nauczyła się czytać, to odbierała słowo pisane w takiej formie, o jakiej pisał Anderson, a więc umożliwiającej dostęp do „ontologicznej prawdy” (tutaj poczucia wspólnej tożsamości narodowej). Chłopka wspomina jak nauczyła się czytać i z parafialnej biblioteki wypożyczała pisma Kraszewskiego, Rodziewiczówny, Dygasińskiego, Trylogię

i innych (tamże: 21). Znacząca jest w tym względzie popularność Henryka Sienkiewicza. Chłopi z przeróżnych względów utożsamiali się z bohaterami jego powieści i w ten sposób, jeżeli nie nabywali tożsamości narodowej, to na pewno kierowało ich to w tę stronę. Kobieta, która wróciła z emigracji w Stanach do Galicji (tam nabyła tożsamość narodową), przywiozła ze sobą zamięłowanie do *Trylogii*. Sama nie potrafiła czytać, prosiła więc o to, córkę znajomego. Ta czytała *Trylogię* kobietom pracującym przy warsztacie krawieckim (Łuczewski 2012: 309). Jak wspominała inna chłopka, kiedy nauczyła się czytać: „Podziwiam i zdumiewam się bohaterstwem dawnych polskich rycerzy i mnie od nich trochę duch rośnie” (za: Łuczewski 2012: 310). Umiejętność czytania połączona z afektywnym wymiarem tekstu, pozwalała rozwinąć we własnym zakresie tożsamość narodową.

Na terenie Górnego Śląska (o czym jeszcze będzie mowa w dalszej części tekstu) edukacja w języku niemieckim była prowadzona od początku XIX w. Choć walka o „rząd dusz” odbywała się na obszarze języka, to istotne znaczenie miało tutaj organizowanie wyobrażeń. Dwa czynniki: pokrewieństwo etniczne oraz powiązanie polskości z tożsamością zbuntowaną przeciwko „ciemnizyтелям”, powodowało, że w procesie nabywania tożsamości, przeważał właśnie ten zbiór wyobrażeń. Arka Bożek, działacz narodowościowy wspomina, że mając 11 lat zachwycił się *Krzyżakami* Henryka Sienkiewicza, czytany po niemiecku. W pierwszej kolejności miała ta powieść dla niego wymiar przygodowy, co zresztą skłoniło go do wstąpienia do wojska w 1914 r. Z czasem jednak akcent przesunął się w recepcji dzieła na obecną w nim polskość, łączoną oczywiście ze wspomnieniem młodzieńczej lektury (Chałasiński 1968: 497). Polskość, kiedy zaczęła być przez niego rozumiana przez pryzmat etniczny, nabierała znaczenia sprzeciwu wobec kolonizacji, a więc pojawiła się już w kontekście nowoczesnego *imaginarium*.

Dla zwykłego czytelnika (np. Niemca czytającego książki autora *Krzyżaków* po niemiecku) Sienkiewicz kojarzy się z powieścią przygodową. Jednak związane tożsamości osobowej (jak u wspomnianego Arki Bożka i chłopki) z tożsamością polską, pozwala zidentyfikować w czytany tekście: elementy wspólnej historii, tożsamości narodowej. W ten sposób tworzy się w procesie edukacji pozaformalnej płaszczyzna, na której osoby rozpoznają się jako Polacy, przez wspólnotę tekstu. Język (i czytanie) jest tutaj podstawą rozpoznania i budowania pamięci o wspólnym pochodzeniu, kluczowej dla tożsamości narodowej.

Raczkujące szkolnictwo i edukacja formalna

W ogólnej perspektywie historycznej szkolnictwo na terytoriach polskich skierowane do chłopów, mierzyło się z problematyką tradycji. Chłopi w ciągu wieków wykształcili własne wzorce przekazu pokoleniowego, które wyrażały się w przekazie ustnym, przez zwyczaj i jako wzór (Szackiego 1971: 140). Przekazy te określamy mianem przekazów tradycyjnych. Chłopskie modele uczenia się opierały się wyłącznie na wartościach utylitarnych i funkcjonalnych, uczono tego, co było przydatne w pracy (Linkiewicz 2018: 133–134). Przykładowo środowiska pedagogów galicyjskich w momencie debat nad kształtem szkolnictwa w drugiej połowie XIX w., opowiadali się za podziałem szkół na wiejskie i miejskie, przy czym te pierwsze miały mieć charakter bardziej utylitarny (Dutkova 1995: 122). W momencie powstawania pierwszych szkół wiejskich, te wzorce nieformalnego uczenia się, siłą rzeczy oddziaływały na nowoczesne modele edukacji. Uczenie się chłopów odbywało się w „podstawowej komórce wiejskiej”, jaką była grupa sąsiedzka. Szkoła była produktem przyniesionym na wieś „z zewnątrz” (Chałasiński 1969: 208). Pozostawiając kwestię chłopskiej niechęci do tak rozumianej instytucji, ważne w tym względzie jest jeszcze coś innego. Otóż udział szkoły w szerszym społecznym zjawisku, dawała niektórym z kształcących się poczucie uczestnictwa w czymś przekraczającym to, co znane, lokalne. Innymi słowy pierwszym elementem postrzegania siebie w szerszym społecznym kontekście, był sam akt chodzenia do szkoły. Wiedza szkolna pomija dotychczasowe wiejskie autorytety w tym obszarze, rewolucjonizuje więc tradycyjny przekaz w społecznościach wiejskich (Chałasiński 1969: 209).

Szkolnictwo powszechne w Galicji i ziemiach Królestwa Polskiego wprowadzano mniej więcej w latach 60. XIX w. O ile Galicja miała względną autonomię w kształtowaniu programu, to w Królestwie Polskim dominowała polityka rუსyfikacji. Co ciekawe zarówno autonomia w zakresie programów nauczania, jak i przymus rუსyfikacyjny, w podobnym stopniu wpłynęły na upowszechnienie się stosunkowej aktywizacji. W ogólnym zarysie można te dwie charakterystyki sprowadzić do dwóch różnych cech procesów narodowościowych. W przypadku Galicji byłoby to – nabywanie tożsamości narodowej przez umiejętność czytania i dostęp do prasy, w przypadku Królestwa, imperializm rоsyjski wytwarzał swoje przeciwieństwo w postaci tożsamości małych narodów. Podkreślić jednak należy, że był to proces nieliniarny. Względna autonomia szkoły galicyjskiej ograniczona była faktem, że przewodniczącym rady szkolnej w danej

miejsowości zostawał najczęściej naczelnik gminy, nierzadko będący analfabeta, a prawie zawsze nie posiadający przygotowania pedagogicznego (Dutkova 1995: 113).

Nabywanie tożsamości narodowej nie musiało wiązać się bezpośrednio z oficjalnym programem szkolnym, w tym przypadku istotna była sama nauka czytania. Benedict Anderson twierdzi, że najistotniejszym czynnikiem w przypadku tworzenia się narodów była umiejętność czytania i przyswajania treści prasy, która ten proces tworzyła (Anderson 1991: 54–55). Badacze nacjonalizmów wskazują, że jednym z najistotniejszych elementów dystynktywnych, jeżeli chodzi o naród, jest język. Chłopi galicyjscy posługiwali się odmianami języka polskiego, i nawet jeżeli nie poczuli się do bycia częścią narodu (razem ze szlachtą), to komunikowali się za pomocą zrozumiałego języka. W ten sposób prasa narodowościowa, nawet jeżeli nie była bezpośrednio kierowana do chłopów, to kiedy do nich docierała, odczytywali ją tak, jakby była dla nich, właśnie ze względu na wspólnotę języka (niemiecki był językiem obcym dla nich, na pewno drugim, jeżeli się go nauczyli np. w armii). Jan Słomka, autor słynnego *Pamiętnika włościanina*, jak wspominała jego rodzina, nauczył się czytać „z własnej głowy” i nauczył swoje dzieci i rodzinę. W pamiętniku wspomina: „Ja np. dopiero wtedy, jak zacząłem czytać książki i gazety, poczułem się Polakiem i uważam, że inni włościanie w ten sam mniej więcej sposób, dochodzili do poznania swej narodowości” (Słomka 1983: 163).

W zaborze rosyjskim procesy narodowościowe paradoksalnie przyspieszyła rusyfikacja. Zadziałało zjawisko, w którym narodowość tworzy się (bądź odtwarza) przez odwrotność w stosunku do procesów imperialnych, tutaj rusyfikacyjnych (Etkind 2011: 120–125). Przykładowo wg oficjalnych danych w 1901 r. 33% ludności Królestwa było objęte tajnym nauczaniem, ukierunkowanym na polskość (Molenda 1999: 53). Choć podkreśla się, że tego nauczania nie należy przeceniać, to z pewnością miały one swój udział w upolitycznieniu (tutaj: unarodowieniu) przez edukację. To te szkoły w dużej mierze odpowiadają za tworzeniem się polskich organizacji chłopskich w okresie rewolucji 1905 r. Szkoły te organizowane były w chatach samych chłopów, a nauczycielami byli sami chłopi lub np. byli nauczyciele, zwolnieni za udział w tajnej oświacie (Molenda 1999: 54). Program był poza kontrolą i w nauczaniu często wykorzystywano krążące po wsi samorodne wersje historii Polski, bądź też zapożyczone z prasy polskiej, mniej lub bardziej legalnej. Aktywność i liczebność tych oddolnych szkół była uzależniona od stopnia zaangażowania narodowościowego okolicznych chłopów. Proces edukacji nieformalnej wyglądał więc tak, że

we wsi różnymi drogami pojawiają się tendencje narodowościowe (Brodowska 2001: 257–258). Przykładowo pochodzący z rodziny chłopskiej ksiądz w trakcie nauk spotyka się z polskim ruchem niepodległościowym, wraca na wieś i poświęca się działalności narodowej (przypadek księdza Piotra Ściegiennego). Uświadomieni narodowo chłopci w reakcji na politykę rusyfikacji zakładają tajną szkołę, której zadaniem, poza innymi jest kształtowanie świadomości narodowej. Wiejską oświatą zajmowali się także lekarze, prawnicy, gminni nauczyciele, wykorzystywali oni swoje kontakty wśród chłopów do prowadzenia polityki narodowościowej (Molenda 1999: 57).

W zaborze pruskim dość późno zaczęły się pojawiać procesy narodowościowe. Szczególnym kontekstem są tutaj reformy kolonizacyjne Fryderyka II, kontynuowane później oczywiście, zwłaszcza w okresie bismarckowskim. W początkowym okresie starano się przyciągnąć ludność słowiańską do kultury i języka niemieckiego, przedstawiając je jako zdobycze rozwiniętej cywilizacji. W latach 50. XIX w. radca szkolny Bernhard Bogedain twierdził, że proces germanizacji może nastąpić za pomocą oświecenia polskojęzycznych Górnoszlązaków, jego zdaniem należało ich zatem uczyć w szkołach powszechnych w języku polskim (Gerlich 2016: 81). Był to jednak wyjątek. Już w początkach XIX w. kładzie się nacisk na nauczanie języka niemieckiego i realizowanie programów szkolnictwa powszechnego na Górnym Śląsku. Od 1801 r. nie wolno było zatrudniać nauczycieli nie znających niemieckiego i nie mających ukończonego seminarium nauczycielskiego. W 1810 r. zakazano nauki polskiego w szkołach, zwiększano też liczbę seminariów, przez co kończy się nauczanie „z pamięci” przez np. byłych podoficerów (Czapliński 2002: 285). Wraz z rozwojem szkolnictwa nie zmienił się jednak zasadniczy jego cel: nauczanie religii i wychowanie dobrego Prusa (Czapliński 2002: 285).

Edukację w kontekście narodowościowym prowadzono, ale podobnie jak w zaborze rosyjskim, raczej w sposób niesformalizowany. Choć często wiejscy nauczyciele nie byli pod taką presją, jak ich odpowiednicy w zaborze rosyjskim. Pionierem takiej edukacji na Górnym Śląsku był Józef Lompa, który poza tym, że sam prowadził nauczanie, był także autorem podręczników w języku polskim (do historii, geografii, rachunków i kaligrafii) wykorzystywanych przez innych nauczycieli. Kluczowe znaczenie dla polskiej edukacji na Śląsku miały różne towarzystwa (Klub Narodowy, Towarzystwo Pracujących dla Oświaty Ludu Górnoszląskiego) oraz prasa polska („Katolik”, „Dziennik Górnoszląski”). Istotne znaczenie miało też upowszechnianie druków w języku polskim, wykorzystywanych później w procesie nauczania.

Fryderyk Wilhelm za główny cel uważał „usunięcie języka polskiego i zaprowadzenie języka niemieckiego” (Michalkiewicz 1972: 153). Kwestia języka bowiem nauczania w tym języku oraz dostęp do prasy i innych wydawnictw, to znaczące obszary procesów narodowościowych. Najbardziej znany śląski działacz narodowościowy Karol Miarka, w swoistym manifestie *Głos wołającego na puszczy górnośląskiej* z 1863 r., stwierdził, że polskość musi odwoływać się do trzech „czynników serca”: matki, szkoły i Kościoła. Księża i nauczyciele mieli czytać polskich autorów, by „dziatki” uczyły się polskiej mowy, pieśni ludowych (Gerlich 2016: 85). Także apel do matek jest tutaj nieprzypadkowo, bo to kobiety w tradycyjnej kulturze odpowiadały za wychowanie, w tym naukę pacierza, pieśni ludowych i innych. Kluczowa na Śląsku okazała się podbudowa etniczna i językowa. Bliższa kulturowo „polskość”, zwłaszcza już w kontekście nowoczesnym, sprawiała, że jeżeli wśród ludności chłopskiej dokonywały się procesy narodowościowe, to odnajdywały swoją realizację właśnie w polskości. W ogólnym zakresie, polityka kolonizacyjna Niemiec powodowała, że warstwy wyższe, szlachta, administracja, stawała się niemiecko-centryczna. W związku z tym warstwy niższe albo ogniskowały się wokół tożsamości lokalnych, albo wykorzystywały narodowość polską do budowania jej jako tożsamości nowoczesnej, antykolonialnej, skierowanej przeciwko „ciemnizyтелям”. Polskość wśród aktywnej części chłopów opierała się na opozycji wobec niemieckiego właściciela.

Wykorzystanie edukacji w procesie narodowościowym w każdym z zaborów natrafiało na specyficzny kontekst. W zaborze austriackim podstawowym problemem była postawa wielu ziemian i szlachty, odmawiającej prawa do „polskości” chłopom, był to spadek po czasach sarmackich, ale też reakcja na dużą aktywność chłopów. Polskość kształtowała się więc tam jako działalność polityczna, nie tyle w opozycji do władzy austriackiej, co do lokalnych elit. W zaborze rosyjskim nauczanie mogło być realizowane poniekąd jako przeszczepienie wątku „oświecenia ludu” do – pozostawiającej dużo do życzenia w obszarze edukacji – polityce Rosji. W zaborze pruskim nauczanie narodowe musiało mierzyć się z dobrze, jak na warunki i czasy, zorganizowaną edukacją niemiecką, mającą cele kolonizacyjne wobec ludności śląskiej. Proces ten jednak powodował, że polska tożsamość stawała się tożsamością antykolonialną i jako taka stawała się atrakcyjna. W każdym z wymienionych przypadków proces narodowościowy łączył się z raczej edukacją poza- i nieformalną. Można wręcz powiedzieć, że nauczanie pobudzające więź narodową odbywało się przede wszystkim jako wyraz indywidualnej chęci i aktywności działaczy, pozostającej w opozycji do formalnego nauczania, traktowanego często jako przymus z zewnątrz.

Działania performatywne i edukacja nieformalna

Proces nabywania tożsamości narodowej odbywał się czasem za pomocą dość nieoczekiwanych środków, które zbiorczo określam tutaj mianem działań performatywnych. Performans rozumiem tutaj jako działanie aktywizujące, mające na celu zmianę/przepracowanie punktu widzenia jego widza i uczestnika. Może to być spektakl, może być uliczna manifestacja, mogą to być wreszcie działania o charakterze artystycznym (zob. Carlson 2007: 42–45). Franciszek Bul, był pochodzącym z chłopskiej rodziny murarzem, którego sytuacja zmusiła do emigracji do Szwajcarii, gdzie trafił do pracy w polskim muzeum w Rapperswilu. Muzeum to było prowadzone i zorganizowane przez polskie środowiska emigracyjne. Jak wspominał w swoim pamiętniku, to właśnie był moment, kiedy „zdał” sobie sprawę z tego, że jest Polakiem:

Jedna ze ścian ustrojona była biało-czerwonymi chorągwiami. Na środku tej ściany wisiał duży obraz Matki Boskiej Częstochowskiej. Po lewej stronie widać było oraz Pułaskiego [...] zaś po drugiej stronie widział obraz naczelnika Kościuszki [...]. Przed obrazem znajdował się klęcznik, na którym uklękliśmy obydwaj i modliliśmy się do Królowej Korony Polskiej. Gdy się podnieśliśmy po modlitwie, ów pan odezwał się do mnie w te słowa: «Od dzisiaj, choć jesteś Ślązakiem, nazywać się będziesz przede wszystkim Polakiem». [...] Po słowach tego pana przeszedł przeze mnie jakiś dreszcz, zostałem jakby przesiąknięty polskością, jakaś dumę we mnie wstąpiła i z tą dumą jako Polak i murarz szedłem dalej w świat (Kornatowski, Michalczewski, red. 1960: 67).

Konwersja Franciszka Bula ma charakter procesu zidentyfikowania się z zaaranżowanym przekazem, wzmocnionym ponadto performatywnym aktem mowy: „Od dzisiaj będziesz Polakiem”. Spotkanie w muzeum i modlitwa, przypomina tutaj chrzest narodowościowy, zakończony słowami ustanawiającymi nową tożsamość – polską. W procesie tym nie chodzi o świadome przyjęcie tożsamości narodowej, np. w procesie czytania, ale o zidentyfikowanie się na poziomie uczuciowym.

W Galicji i Królestwie Polskim działacze ludowi, widząc nieskuteczność działań edukacyjnych oraz innych, odwoływali się do podobnych zjawisk. Wykorzystali więc święta narodowe, które miały dać im poczucie narodowej jedności, wiązać narodowość z ich sprawami, oraz, co ważniejsze, budować przekonanie o wspólnym pochodzeniu za pomocą performatywnego gestu rozpoznania się i uczestnictwa w święcie. Budowanie mitu wspólnego początku, pamięci i historii, było jednym z najistotniejszych mechanizmów w procesie narodowościowym (por. Smith 2009: 48). Odwoływano się podczas świąt do wspólnoty

rodzinnej i więzów pokrewieństwa. Jeszcze w połowie XIX w. chłopci w ceremoniach świąt narodowych uczestniczyli niechętnie, wymawiali się niewypraną „płótnianką”, kosztami podwodów (Molenda 1999: 135). W początkach XX w. dało się już zauważyć pewien wzrost zainteresowania tymi obchodami. Wiązało się to z powolnym wzrostem świadomości (działalność ruchu ludowego, nauka czytania) oraz z już upowszechniającymi się wśród chłopów tendencjami do myślenia o narodzie w sposób nowoczesny, a nie wyłącznie jako o czymś właściwym „panom pańszczyźnianym”.

Jednym z najbardziej świadomych wymiaru performatywnego obchodów świąt był Antoni Stopa. Dowodził on „inteligentom” kpiącym z takich ceremonii, że mają one duże znaczenie w procesie narodowym. W artykule opublikowanym w 1917 r. w *Wyzwoleniu*, w artykule z okazji setnej rocznicy śmierci Tadeusza Kościuszki, pisał on tak: „Cienie Bartosza Głowackiego i jego dzielnych towarzyszy kosynierów, błogosławić będą dzisiejsze pokolenia, a dzieje ich walk, bohaterstwa i męskiej śmierci nauczą gorące serca włościan prawdziwej miłości Ojczyzny” (za: Molenda 1999: 137). Stopa przewiduje, że zajdzie proces identyfikacji z postacią Głowackiego chłopów przez podobieństwo pochodzenia i dzięki temu, zawiąże się wspólna pamięć, która pozwoli na stworzenie identyfikacji narodowościowej (por. Smith 2009: 48). Dodatkowo chciał on jeszcze wykorzystać w tych obchodach wątek religijny, przez podobieństwo do procesji na Boże Ciało. W tym samym artykule pisał tak:

Nieraz się widziało górala w Krakowie na rynku podczas procesji Bożego Ciała, jak dreptając, wzdychał: Boże, a dyc i w niebie nie będzie ładniej! On wtenczas miał tę siłę uczucia, jaką miał patriota przy wprowadzaniu na Wawel króla polskiego w orszaku husarzy z szumem sztandarów, błyskaniem karabeli, buław, buzdyganów [...] (Molenda 1999: 138).

Skojarzenie świąt narodowych ze świętami religijnymi niosło dodatkowy wymiar. Narodowość miała nasycać się sacrum i mieć nieomalże tę samą rangę – w czasie świąt religijnych.

*

Ruch ludowy na przełomie wieków angażował się w organizację rocznic, takich jak: Powstanie kościuszkowskie (w latach 1889–1918 w Galicji i Królestwie Polskim odnotowano 170 takich obchodów), Powstanie styczniowe, Bitwa pod Grunwaldem. Czczono także postacie, takie jak: Maria Konopnicka, Henryk Sienkiewicz czy Adam Mickiewicz (Molenda 1999: 148). Co ciekawe w przypadku najliczniej obchodzonych rocznic Powstania kościuszkowskiego, to nie sam

Kościuszkę był wspominany, ale Bartosz Głowacki i bitwa pod Raclawicami. W ten sposób podkreślano działalność samych chłopów w czynie rewolucyjnym (Molenda 1999: 151). Uroczystości organizowane bywały przez różne osoby, nie tylko związane z ruchem ludowym. Czasem byli to wiejscy aktywiści, nauczyciele, księża, działacze kółek ludowych, organizacji wojskowych (Molenda 1999: 151). Obchody te ze względów cenzuralnych bywały ograniczane, czasem odbywały się w ukryciu, zwłaszcza w Królestwie.

Uroczystości miały bardzo często jednolity charakter, łączyły obchody religijne z narodowymi. Wszystko zaczynało się od nabożeństwa w lokalnym kościele, po którym procesja z chorągwiami i proporcami ruszała w stronę przygotowanego wcześniej miejsca (mogła to być sala w szkole czy gminie). Na miejscu prezentowano odpowiednią oprawę uroczystości i zaproszeni prelegenci wygłaszali mowy, odwołujące się do czczonych wydarzeń czy postaci. Dla w większości niepiśmiennych chłopów takie połączenie symboliki religijnej ze świecką, odpowiednie wyeksponowanie proporców, ozdób, mowy wygłaszane w trakcie uroczystości, były jednym z niewielu kontaktów z przekazem narodowościowym. Obchody Mickiewiczowskie w 1898 r. odbywały się w wielu miejscach, często po raz pierwszy w nich organizowano tego typu uroczystości. W trakcie mszy księża wygłaszali kazanie o wymowie patriotycznej, chóry chłopskie śpiewały polskie pieśni, takie jak *Boże, coś Polskę* i inne. Kościół i trasy przejścia pochodu, udekorowane były w biało-czerwone barwy. Miejsca, w których odbywały się uroczystości oplatane były wieńcami, jodełkami i chorągwiami. Chłopi w pochodzie uczestniczyli konno i pieszo, zdobiąc się zielonymi elementami i barwami biało-czerwonymi. W pochodzie szły oddziały „Sokoła”, strażę ogniową, poszczególne cechy, delegacja gminy i pozostali. Na miejscu prezentowano różnego rodzaju programy artystyczne. W Mikuszowicach odegrano fragment dramatu Mickiewicza *Konfederaci barscy*, przygotowany przez samych chłopów, chóry wiejskie śpiewały pieśni: *Boże coś Polskę*, *Jeszcze Polska nie zginęła*, *Nie dbam jaka spadnie kara, Bartoszu* (Molenda 1999: 160–161).

Obchody świąt miały przyciągać i wiązać uwagę uczestników przez oprawę, pieśni, wspólnotowe przeżywanie. Dodatkowym atutem był fakt, że uczestnictwo nie wymagało np. umiejętności czytania. Takie powiązanie przez uczestnictwo miało być gestem performatywnym, dającym punkt wyjścia do budowania tożsamości w kontekście – choćby procesu edukacji formalnej. Już samo uczestnictwo w geście wzmagало poczucie wytwarzania wspólnoty narodowej.

Zakończenie

Analizując to, w jaki sposób chłopci nabywali tożsamość narodową, można zaobserwować pewną prawidłowość. Otóż w początkowym okresie od połowy XIX w., tożsamość narodowa wynikała raczej z indywidualnych dążeń jednostek, z wewnętrznej potrzeby. Był więc to proces spontaniczny, ale też intencjonalny. Jak wspominał Słomka sam nauczył się czytać i sam „odkrył” swoją tożsamość. W początkowej fazie był on wręcz sprzeczny z wyznacznikami edukacji (i to zarówno formalnej, jak i nieformalnej), opartymi na zewnętrznym przekazaniu wiedzy. W tradycji chłopskiej takie przekazanie polegało na przekazie rodzinnym, a wraz z nowoczesnością, stawało się w sporej części domeną szkoły. Przyjęcie przez jednostki tożsamości narodowej z wewnętrznej potrzeby, popychało te jednostki do działalności na rzecz upowszechnienia tego przekonania, przy czym wykorzystywali oni czynniki edukacji (pozaformalnej). Organizowali święta, uczyli czytać, czytali tym nieumiejącym itd. W początkowej fazie, obejmującej także II Rzeczpospolitą, nabywanie tożsamości narodowej w dużej części było procesem powstającym na bazie wewnętrznej potrzeby oraz edukacji nieformalnej i pozaformalnej (zob. Łuczewski 2012: 327–329). Wraz z rozwojem państwowości procesy te zaczynały się formalizować i stawały się zewnętrzne, łącząc ściśle z modelami edukacji formalnej. Razem z przesuwaniem się środka ciężkości w procesie narodowościowym z edukacji poza- i nieformalnej (opartej na afekcie i intencjonalnej) na edukację formalną, także nabywanie tożsamości narodowej zmieniało akcent z potrzeby wewnętrznej (z jakiegoś powodu jednostka sama do tego dochodziła), na proces zewnętrzny, a więc „uczenia” bycia częścią narodu. Choć oczywiście nie są to zjawiska wykluczające się. Jednocześnie należy pamiętać, że proces nabywania tożsamości narodowej w omawianym okresie wiązał się z szeregiem jeszcze innych czynników, na tle szerszego zakresu przemian ekonomicznych i cywilizacyjnych.

Bibliografia

- Anderson B. 1991. *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Brodowska H. 2001. *Chłopi o sobie i Polsce. Rozwój świadomości społeczno-narodowej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Łódź.
- Carlson M. 2007. *Performans*, tłum. E. Kubikowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Chałasiński J. 1968. *Kultura i naród. Studia i szkice*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Chałasiński J. 1969. *Spółeczeństwo i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Chlebowczyk J. 1983. *O prawie do bytu małych i młodych narodów*, Śląski Instytut Naukowy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków.
- Czapliński M. 2002. *Dzieje Śląska od 1806 do 1945 roku*, [w:] *Historia Śląska*, red. M. Czapliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 250–414.
- Dutkowska K. 1995. *Polityka szkolna w Galicji między autonomią i centralizacją (1861–1875)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Etkind A. 2011. *Inner Colonisation. Russia's Imperial Experience*, Polity Press, Cambridge.
- Fatyga B. 2005. *Edukacja nieformalna w Polsce: Historia i ramy współczesne*, [w:] *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Gellner E. 1991. *Narody i nacjonalizm*, tłum. T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gerlich M.G. 2016. *Śląski witraż. Prawdy, złudzenia, mity*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Hołda R. 2008. „Dobry władca” – *Studium antropologiczne o Franciszku Józefie I*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kot S. 1987. *Polska Złotego Wieku a Europa. Studia i szkice*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kizwalter T. 1999. *O nowoczesności narodu: przypadek Polski*, Semper, Warszawa.
- Kornatowski W., Malczewski K., red. 1960. *Wspomnienia Opolan*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Linkiewicz O. 2018. *Lokalność i nacjonalizm. Społeczności wiejskie w Galicji Wschodniej w Dwudziestoleciu Międzywojennym*, Universitas, Kraków.
- Łuczewski M. 2012. *Odwieczny naród. Polak i katolik w Żmijęcej*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Toruń.
- Molenda J. 1999. *Chłopi – Naród – Niepodległość. Kształtowanie się postaw narodowych i obywatelskich chłopów w Galicji i Królestwie Polskim w przededniu odrodzenia Polski*, Wydawnictwo Neriton–Instytut Historii PAN, Warszawa.
- Michalkiewicz S. 1972. *Historia społeczno-gospodarcza chłopów w zaborze pruskim*, [w:] *Historia chłopów polskich*, red. S. Inglot, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Rauszer M. 2017. *Chłop niewolnik? Pańszczyzna w perspektywie antropologii historii*, „Lud”, nr 101, s. 107–127.
- Shulze H. 2012. *Państwo i naród w dziejach Europy*, tłum. D. Lachowska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Słomka J. 1963. *Pamiętnik włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Smith A.D. 2009. *Ethnosymbolism and Nationalism. A Cultural Approach*, Routledge, New York–London.
- Szacki J. 1971. *Tradycja. Przegląd problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Tazbir J. 2013. *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Nauka i Innowacje, Poznań.
- Walicki A. 1994. *Philosophy and Romantic Nationalism: The Case of Poland*, Notre Dame, Indiana.

- Witos W. 1981. *Moje wspomnienia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Zervas T.G. 2017. *Formal and Informal Education During the Rise of Greek Nationalism. Learning to Be A Greek*, Palgrave Macmillan, New York.
- Żona gospodarza 15-morgowego w pow. Warszawskim*. 1954. [w:] *Pamiętniki chłopów*. Wybór, red. I. Nowakowska, Książka i Wiedza, Warszawa.

Aneta Bóldyrew

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

ORCID: 0000-0002-6121-0816

Warunki i strategie działalności naukowej polskich akademiczek na niwie pedagogiki i psychologii w latach 1918–1939

Summary

THE CONDITIONS AND STRATEGIES OF THE POLISH FEMALE SCHOLARS' SCIENTIFIC ACTIVITY IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY IN 1918–1939

The article is connected with the conditions and strategies of the Polish psychologists' and pedagogues' scientific work in the interwar period. None of them pursued the 'classical' academic path, in terms of official employment status and promotion within a university. Most of them worked in the Wolna Wszechnica Polska. Women who were distinguished by their activity in the field of research were Helena Radlińska, Maria Grzegorzewska, Józefa Joteyko, Ludwika Karpińska-Woyczyńska. They attended the internal and transnational scientific life taking part in conferences and conventions, publishing scientific papers in Polish and foreign scientific journals. The significant strategy of the women handling the science was also their participation in the social and learned societies.

Key words: female psychologists, female pedagogues, scientific strategies, international cooperation

red. Paulina Marchlik

W rozwoju polskiej pedagogiki i psychologii w okresie międzywojennym istotną rolę odegrały kobiety, a szczególnie intelektualistki pracujące na wyższych uczelniach, aktywne na niwie naukowo-dydaktycznej i zaangażowane w działalność na rzecz popularyzacji wiedzy pedagogiczno-psychologicznej.

Problem warunków pracy badawczej oraz strategii, przyjmowanych przez uczone dążące do realizacji swych aspiracji w kolektywach myślowych i instytucjach nauki na przestrzeni całego XX w. jest zagadnieniem interesującym z punktu widzenia historii nauki i oświaty oraz historii kobiet. W odniesieniu do różnych grup academiczek w Europie kwestie te były już przedmiotem rozważań, głównie w literaturze obcojęzycznej. Analizie poddawano przede wszystkim problemy wpisujące się w trzy obszary badawcze: *gender staff in academia*, *science of gender*, *gender in science* (Leuschner 2015: 56–63; Dadej 2017: 81). Polskie uczone w zakresie pedagogiki i psychologii, obecne w strukturach akademickich, nie były dotychczas przedmiotem tego rodzaju badań. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie kilku szczególnie ważnych kwestii, dotyczących warunków i strategii pracy naukowej pedagożek i psycholożek w okresie odbudowy polskiej państwowości i modernizacji społeczeństwa. Problem ten wymaga dalszych, szczegółowych badań, zwłaszcza, że dostępne są źródła (w tym rękopiśmienne), które nie były dotychczas przedmiotem analiz. Z racji obszerności zagadnienia w niniejszym artykule odwołuję się do podstawowych opracowań i źródeł drukowanych.

W Polsce w okresie międzywojennym tworzeniu instytucjonalnych podstaw nauki w warunkach odbudowy i konsolidacji państwa towarzyszyły liczne trudności. Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego i instytucji naukowych utrudniała szczupłość zasobów budżetowych oraz konflikty społeczne i polityczne. Maskulinizacja przestrzeni akademickiej sprawiała, że kobietom było trudniej niż mężczyznom realizować aspiracje naukowe. Trzeba jednocześnie pamiętać, że część badaczek w pracy naukowej była przejściowo lub systematycznie wspierana przez mężczyzn. Procesy inkluzji kobiet do instytucji nauki przebiegały powoli; dotyczyło to nie tylko Polski. W okresie międzywojennym w całej Europie, na gruncie wszystkich dyscyplin nauki, narastały tendencje przełamywania ekskluzywizmu wiedzy. W Polsce, podobnie jak w innych krajach europejskich, kobiety były coraz bardziej obecne w tworzeniu wiedzy, coraz liczniejsze było grono intelektualistek ze stopniem doktora. Publikowały one artykuły naukowe na łamach prestiżowych periodyków, brały udział w pracach towarzystw naukowych, uczestniczyły w konferencjach i zjazdach, ale nadal miały ogromne trudności ze zdobyciem zatrudnienia na uniwersytetach. Sytuacja intelektualistek, specjalizujących się w pedagogice i psychologii w Polsce międzywojennej, była tego wymownym potwierdzeniem. W całym omawianym okresie katedrami lub instytutami prowadzącymi działalność badawczą i dydaktyczną w zakresie pedagogiki i psychologii na państwowych uniwersytetach

w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Lwowie, Wilnie kierowali mężczyźni. Podobnie sytuacja wyglądała na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (Wołoszyn 1998: 25–26). Obecność i rola kobiet w tych jednostkach naukowych była mocno ograniczona. Deprecjonowanie kobiet jako nauczycieli akademickich potwierdzała sytuacja Józefy Joteyko, która mimo znakomitych kwalifikacji nie otrzymała katedry na Uniwersytecie Warszawskim. Procesy inkluzji do struktur i hierarchii naukowych zachodziły poza prestiżowymi polskimi uniwersytetami. Najlepsze perspektywy dla kobiet pragnących prowadzić pracę naukowo-badawczą i dydaktyczną w ramach akademii oferowała Wolna Wszechnica Polska (dalej WWP). Na tej utworzonej w 1919 r. prywatnej uczelni, spadkobierczyni Towarzystwa Kursów Naukowych (i działającego w jeszcze wcześniejszym okresie Uniwersytetu Latającego) pedagogika jako dyscyplina naukowa uzyskała wysoką rangę, co potwierdzało utworzenie Wydziału Pedagogicznego (Drynda 1987: 68–69). Istotny wpływ na rozwój Wydziału miały znajdujące w nim zatrudnienie uczone, specjalizujące się w pedagogice i psychologii.

Ograniczone możliwości kariery akademickiej kobiet przekładały się na skalę ich awansów naukowych, w tym liczbę uzyskanych habilitacji. Według danych z 1938 r. na państwowych uczelniach habilitację we wszystkich dziedzinach wiedzy zdobyły tylko 34 kobiety na ogólną liczbę 522 docentów (Przeniosło 2016: 44). Stanowiły zatem niespełna 7% pracowników nauki uprawnionych do wykładania w akademii. Na państwowym uniwersytecie habilitacje w zakresie dyscyplin będących przedmiotem rozważań w niniejszym artykule nadano tylko dwóm kobietom – Józefie F. Joteyko i Annie (używającej imienia Hanna) Pohoskiej (*Wykaz...* 1938: 16). Obie uczone habilitowały się na Uniwersytecie Warszawskim – Joteyko w dziedzinie psychologii, Pohoska – w zakresie historii wychowania i doktryn pedagogicznych. Joteyko była znakomitą specjalistką w zakresie psychologii eksperymentalnej, przez wiele lat pracowała w instytucjach badawczych i na uczelniach we Francji i Belgii. Należała do wielu zachodnioeuropejskich organizacji naukowych, wielokrotnie otrzymywała nagrody za swe badania naukowe (Lipkowski 1968: 51–52). W 1919 r. wróciła do Polski, by brać udział w budowaniu środowiska naukowego w odrodzonym państwie. Pohoska specjalizowała się w historii wychowania i dydaktyce historii; w ramach zajęć zleconych wykładała te przedmioty w latach 1926–1939 na Uniwersytecie Warszawskim. Rozwinięcie działalności naukowej utrudniało jej nauczanie historii w państwowym Gimnazjum im. Emilii Plater oraz zaangażowanie w prace dydaktyczne i organizacyjne w różnych instytucjach oświatowych prowadzonych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Trzy uczone uzyskały habilitację na Wydziale Pedagogicznym WWP w Warszawie: Ludwika Karpińska-Woyczyńska (w dziedzinie psychologii eksperymentalnej), Maria Lipska-Librachowa (w dziedzinie psychologii pedagogicznej), Helena Radlińska (w dziedzinie oświaty pozaszkolnej). Karpińską-Woyczyńską, która specjalizowała się w psychologii stosowanej i psychoanalizie, zalicza się do pierwszych „polskich freudystów” (Demińska, Rutkowski 2015: 2). Opublikowała wiele tekstów naukowych w języku niemieckim i polskim. Pracowała w Katedrze Psychotechniki na Wydziale Pedagogicznym Oddziału Łódzkiego WWP, a jednocześnie była kierowniczką Miejskiej Poradni Psychologicznej w Łodzi. Lipska-Librachowa specjalizowała się w psychologii dziecka, psychologii myślenia oraz wychowawczej. W latach 1929–1939 wykładała w WWP. Wśród owych trzech uczonych, które uzyskały habilitację na WWP szczególną aktywnością naukową, dydaktyczną i organizacyjną wyróżniała się Radlińska, twórczyni polskiej szkoły pedagogiki społecznej (Lepalczyk 2002: 7). Bardzo ważna w jej działalności teoretycznej i praktycznej była oświata dorosłych. Badaczka zajmowała się także teorią pracy socjalnej, problematyką historyczno-oświatową, socjologiczną i bibliologiczną. W okresie międzywojennym napisała większość swych publikacji naukowych; w sumie jej dorobek obejmował około 500 pozycji. Jest uznawana za jedną z najwybitniejszych uczonych w dziejach polskiej pedagogiki.

Do grona badaczek mających ważny i bogaty dorobek naukowy należało w Polsce w okresie międzywojennym także kilka intelektualistek, które nie mając wówczas habilitacji pracowały w szkolnictwie wyższym, a zakres i jakość ich pracy badawczej i dydaktycznej dorównywał osiągnięciom samodzielnych pracowników naukowych. W tym gronie wymienić należy przede wszystkim Marię Grzegorzewską, założycielkę Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej i Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, autorkę wielu publikacji z zakresu pedagogiki, wśród których najważniejsze dotyczyły teorii i metodologii pedagogiki specjalnej. W rozwoju badań z zakresu pedagogiki pewien udział miała także Zofia Daszyńska-Golińska, która będąc specjalistką w dziedzinie ekonomii, polityki społecznej, historii gospodarczej i demografii podejmowała również wiele zagadnień z zakresu pedagogiki społecznej. Mimo braku habilitacji wykładała w charakterze profesora na WWP.

Na Wydziale Pedagogicznym WWP w Warszawie pracowało także wiele kobiet, które były absolwentkami różnych kierunków studiów (m.in. filologii polskiej, prawa, psychologii), a które na drodze formalnego wykształcenia lub samokształcenia zdobywały szeroką wiedzę pedagogiczną. Łącząc wiedzę teoretyczną z praktyczną działalnością w instytucjach oświatowo-wychowawczych,

mimo braku habilitacji, cieszyły się opinią znakomitych ekspertek. Do grona wykładowczyń Wszechnicy należały: Janina Budkiewicz, Irena Jurgielewiczowa, Eugenia Pragierowa, Wanda Prażmowska-Ivanke, Anna Walicka-Chmielewska („Rocznik...” 1939: 510). Pomocniczymi pracownikami, zatrudnionymi na etatach asystenckich w Oddziale Łódzkim WWP były Janina Pawłowska i Teodozja Kucharska (Baranowski 1977: 55). Istotny udział w rozwoju badań historyczno-pedagogicznych miała Wanda Bobkowska, która wykładała historię wychowania w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (Szulakiewicz 1998). Incydentalnie problematykę pedagogiczną w twórczości naukowej podejmowała poznańska filozofka prof. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka.

Wśród intelektualistek prowadzących prace badawcze i publikujących cennione przez specjalistów teksty w periodykach naukowych wiele było takich, które po obronie doktoratów nie miały możliwości zatrudnienia na uniwersytecie; wiele decydowało się na podjęcie pracy w instytucjach edukacyjnych lub w urzędach państwowych. Nieliczne, pragnąc pozostać w przestrzeni akademickiej i mając ku temu warunki, decydowały się na nieetatowe zatrudnienie na uniwersytecie. W tej grupie aktywnością naukową wyróżniała się Estera Markinówna, która w latach 1928–1939 była nieetatową asystentką w kierowanym przez Władysława Witwickiego Zakładzie Psychologii Doświadczalnej na Uniwersytecie Warszawskim (Rzepa 1992: 144–145). Po obronie doktoratu w 1929 r. opublikowała kilka wartościowych, nowatorskich prac; dorobek naukowy w pełni uzasadnia zaliczenie jej w poczet akademik.

W obliczu trudności związanych z funkcjonowaniem w środowisku uczonych kobiety musiały poszukiwać takich metod uprawiania polityki i dyplomacji naukowej, które mimo braku zatrudnienia na państwowych uczelniach pozwoliły im na realizację twórczego potencjału, prowadzenie działalności naukowej i dydaktycznej oraz sprzyjały osiągnięciu kolejnych awansów naukowych. Strategią służącą zaznaczeniu swej podmiotowości w polskim środowisku naukowym był aktywny udział w życiu naukowym kraju, co wyrażało się m.in. w uczestnictwie w konferencjach, zjazdach i sympozjach. I tak np. Joteyko uczestniczyła w dyskusjach na temat organizacji życia naukowego, biorąc udział m.in. w ważnym wydarzeniu, jakim był I Zjazd Nauki Polskiej w kwietniu 1920 r. Wygłosiła wówczas referat, w którym podkreśliła społeczne znaczenie rozwoju nauk z zakresu pedagogiki i psychologii i ich utylitaryzm (Joteyko 1920: 170–171). Szczególną aktywnością, jeśli chodzi o udział w zjazdach i kongresach, wyróżniała się Radlińska. Uczestniczyła w spotkaniach poświęconych nie tylko problematyce pedagogicznej, jak Polski Zjazd Wychowania Moralnego

w Warszawie w 1926 r., ale także w zjazdach specjalistów z pokrewnych dyscyplin naukowych. Była zaangażowana w organizację i wyznaczenie profilu naukowego Międzynarodowego Kongresu Rolniczego w Warszawie w 1924 r. Współpracowała ze środowiskiem bibliotekarzy, brała udział w kilku Zjazdach Bibliotekarzy Polskich (Theiss 1984: 53–54). W 1937 r. otrzymała tytuł honorowego członka Związku Bibliotekarzy Polskich. Uczestniczyła w Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Warszawie w 1930 r. oraz Międzynarodowym Kongresie Historyków w Warszawie w 1933 r., w czasie którego organizowała sekcję dydaktyczną. W kolejnych zjazdach historyków polskich (w 1925 r. w Poznaniu, w 1930 r. w Warszawie, w 1935 r. w Wilnie) uczestniczyła, prezentując referaty, Pohoska. Okazją dla akademikzek do prezentowania wyników swych badań w gronie praktyków było uczestnictwo w konferencjach i zebraniach dla nauczycieli, organizowanych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, Związek Zawodowy Nauczycieli Szkół Średnich i inne organizacje społeczne. W tego rodzaju spotkaniach uczestniczyło wiele uczonych; popularyzacja wiedzy była ważnym obszarem ich działalności. I tak np. Karpińska-Woyczyńska wygłaszała odczyty z zakresu psychologii ogólnej i psychoanalizy dla nauczycieli, opiekunów sądowych, działaczy społecznych (Więckowska 1936/1937: 173).

Ważnym obszarem aktywności wybitnych pedagożek i psycholożek był udział w pracach towarzystw naukowych. W zakładanie organizacji naukowych szczególnie angażowała się Joteyko, która współtworzyła Polskie Towarzystwo Psychotechniczne, była także zastępczynią przewodniczącego i kierowniczką oddziału psychologii wychowawczej Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Do Komisji tej należały także Grzegorzewska i Lipska-Librachowa. Po likwidacji Komisji w 1928 r. w jej miejsce założono Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne; jego organizatorami byli przede wszystkim profesorowie pracujący na uniwersytetach. W zebraniu założycielskim 2 grudnia 1928 r. udział brało 13 mężczyzn i 1 kobieta – Grzegorzewska (Michalski 1994: 44). Do 1939 r. kobiety stanowiły w tym prestiżowym gremium zdecydowaną mniejszość; wśród członkiń były m.in. akademikzki: Bobkowska, Grzegorzewska, Lipska-Librachowa, Pohoska (Michalska 2009: 35).

Cechą charakterystyczną działalności omawianej grupy akademikzek w sferze publicznej była ich przynależność do organizacji społecznych, szczególnie oświatowych, jak np. Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”; należały do niego m.in. Radlińska i Lipska-Librachowa (Drynda 1987: 69). Ten obszar aktywności miał wymiar głównie społeczny, choć w pewnym stopniu

sprzyjał również budowaniu sieci kontaktów wartościowych dla prowadzenia działalności naukowej i dydaktycznej.

Jeśli chodzi o słabo wykorzystane strategie omawianej grupy intelektualistek, to podkreślić trzeba ich niewielkie zaangażowanie w działalność organizacji kobiecych, które wspierały kobiety w realizacji aspiracji edukacyjnych, naukowych, zawodowych. Szczególnie ważną rolę odegrało w tej dziedzinie działające od 1926 r. Polskie Stowarzyszenie Kobiet z Wyższym Wykształceniem (Bełcikowski 1939: 103–112). Ograniczona aktywność pedagożek i psychołożek w tej organizacji przyczyniła się do tego, że nie wydały one bibliografii poświęconej kobiecej aktywności naukowej w reprezentowanych przez siebie dyscyplinach. Tymczasem inne grupy intelektualistek wydały dyptyk *Materiały do piśmiennictwa kobiet*; tom pierwszy dotyczył literatury, tom drugi – nauk medycznych i przyrodniczych (Dadej 2017: 82–85).

Istotne znaczenie miało natomiast nieformalne wsparcie, jakiego udzielały sobie akademiczki z omawianego środowiska. Tak zwane „siostrzeństwo”, „kobieca solidarność”, wzajemne wspieranie się było stale obecne już w toku ich edukacji akademickiej, a później w czasie pracy zawodowej (Pakszys 2012: 104). Rolę *quasi* mentorki wspierającej młodsze koleżanki pragnące realizować aspiracje naukowe odgrywała np. Joteyko. Ona sama z kolei doświadczyła pomocy Grzegorzewskiej w czasie poszukiwania zatrudnienia po powrocie do kraju. Zaznaczyć również trzeba dbałość wykładowczyń akademickich o rozwój naukowy swych studentek. W tej dziedzinie szczególnie angażowała się Radlińska. Pod jej opieką teksty naukowe przygotowywały studentki WWP, m.in. Irena Jurgielewiczowa, Anna Chmielewska, Maria Błaszczkowska, Zofia Mierzwińska-Szybka, Maria Niemyska (po zamążpójściu Hessen), Zofia Gulińska, Aleksandra Majewska, Maria Kuropatwińska-Kalicka (Baranowski 2001: 124–126).

Dla budowania kariery naukowej akademiczek duże znaczenie miało zakładanie przez nie i redagowanie czasopism naukowych. Joteyko, wykorzystując doświadczenia zdobyte dzięki tworzeniu i prowadzeniu w Belgii czasopisma „La Revue Psychologique”, zainaugurowała i kierowała „Biuletynem Koła Psychologicznego”, przekształconego następnie w kwartalnik „Polskie Archiwum Psychologii”. Wraz z Radlińską należała także do komitetu redakcyjnego „Rocznika Pedagogicznego”. Radlińska była również członkinią zespołu redakcyjnego „Chowanny”. Grzegorzewska była założycielką i redaktorką periodyku „Szkoła Specjalna”. Lipska-Librachowa redagowała czasopismo „Praca Szkolna”, będące dodatkiem do „Głosu Nauczycielskiego”. Była też inicjatorką ogłoszonego przez pismo w 1931 r. konkursu, którego celem było zgromadzenie charak-

terystyk regionalnych dziecka wiejskiego. Większość z omawianej grupy uczonych należała do zespołów redakcyjnych czasopism społecznych, co utrzymywało ich obecność w przestrzeni publicznej jako ekspertek i popularyzaterek nauki. Pozaakademicka aktywność w organizacjach i w redakcjach czasopism społecznych sprawiała, że uczone zyskiwały także możliwość zastosowania wyników badań – własnych oraz innych specjalistów – na potrzeby struktur oświatowych i państwowych.

Ważnym elementem budowania biografii naukowej było systematyczne publikowanie na łamach prestiżowych periodyków naukowych. Oczywiście była i jest to podstawowa strategia stosowana przez wszystkich badaczy; w przypadku akademikzek w okresie międzywojennym była ona jednak szczególnie ważna. Zamieszczanie artykułów, sprawozdań i recenzji w renomowanych czasopismach utrzymywało ich pozycję w świecie nauki, stwarzało możliwość współuczestniczenia w wyznaczaniu nowych obszarów badań pedagogicznych i psychologicznych. Badaczki, będące przedmiotem rozważań w niniejszym artykule, publikowały na łamach wszystkich naukowych periodyków pedagogicznych i psychologicznych (m.in. w „Roczniku Pedagogicznym”, „Przeglądzie Pedagogicznym”, „Chowannie”), a także w czasopismach z innych dziedzin wiedzy (m.in. w „Przeglądzie Socjologicznym”, „Ruchu Filozoficznym” „Przeglądzie Lekarskim”).

Jednym z najważniejszych czynników sprzyjających rozwojowi kariery naukowej pierwszych polskich uczonych w dziedzinie psychologii i pedagogiki była ich aktywność międzynarodowa, która wyrażała się przede wszystkim w trzech obszarach – po pierwsze w publikowaniu na łamach zachodnioeuropejskich periodyków, po drugie w członkostwie w międzynarodowych organizacjach *stricto* naukowych i oświatowo-wychowawczych, po trzecie w systematycznym, aktywnym udziale w zagranicznych konferencjach, zjazdach, kongresach. Służyło to budowaniu sieci współpracy z zachodnioeuropejskimi uczonymi i działaczami oświatowymi, pozwalało zaprezentować na arenie międzynarodowej dorobek polskiej nauki. Włączenie się w transnarodowy ruch pedagogów i psychologów było jednym z fundamentów budowania biografii naukowej właściwie wszystkich przywoływanych w tym tekście intelektualistek. Intensywne kontakty międzynarodowe utrzymywały zwłaszcza Joteyko, Radlińska, Karpińska-Woyczyńska, Pohoska. Oczywiście były one warunkowane biegłą znajomością języków obcych. W tym zakresie większość akademikzek była doskonale przygotowana; i tak np. Karpińska-Woyczyńska знаła język francuski, niemiecki, włoski, angielski i rosyjski (Więckowska 1936/1937: 173).

Część kobiet miała za sobą studia na zagranicznych uczelniach; nie był to jednak *conditio sine qua non* posiadania rozległych kontaktów naukowych w wymiarze międzynarodowym, bowiem najszerzą sieć współpracy transnarodowej rozwinęła Radlińska – absolwentka studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jej aktywność w tym zakresie przedstawił ostatnio szczegółowo Wiesław Theiss (2017: 153–166). Do najważniejszych obszarów aktywności Radlińskiej na niwie międzynarodowej należało uczestnictwo w konferencjach organizowanych przez stowarzyszenie Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego (MKWM), założone w 1908 r. w Londynie, a w 1938 r. połączone z Ligą Nowego Wychowania. W ramach Ligi współtworzyła Polską Sekcję, współpracując na tym polu m.in. z Grzegorzewską. Była aktywną działaczką Związku Międzynarodowych Konferencji Oświaty Dorosłych, wielokrotnie brała udział w zjazdach Międzynarodowej Konferencji Służby Społecznej. Jej udział oznaczał przekraczanie nie tylko barier wyznaczanych przez płęć, ale także wynikających z pochodzenia „from the more peripheral countries of Europe”, jak pisano o uczonych z Europy Środkowo-Wschodniej – w tym Radlińskiej – uczestniczących w 1929 r. w konferencji w Elsinore w Danii (Brehony 2004: 748).

Kontakty z organizacjami i pracownikami nauki, nawiązane w czasie pracy za granicą, utrzymywała Joteyko; uczestniczyła m.in. w Międzynarodowych Kongresach Wychowania Moralnego – w Genewie w 1922 r. i w Rzymie w 1926 r. W Kongresie w Rzymie uczestniczyła także Lipska-Librachowa, która w 1929 r. brała też udział w Kongresie Wszechświatowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych w Genewie. W Kongresie Wychowania Moralnego w Paryżu w 1930 r. oraz w Konferencji Pedagogicznej w Hadze w 1932 r. brała udział Pohoska. Karpińska-Woyczyńska w 1928 r. uczestniczyła w V Międzynarodowym Zjeździe Psychotechnicznym, odwiedziła wówczas również poradnie i pracownie psychotechniczne w Brukseli, Paryżu, Berlinie i Düsseldorfie (Groth, Waszyńska 2014: 294). Uznanie w europejskich gremiach i zaproszenie do udziału w zjazdach i konferencjach potwierdzało efektywność działań naukowej akademiczek, które pracując z dala od państwowych uniwersytetów były pełnoprawnymi uczestniczkami międzynarodowego życia naukowego.

Wiele z wymienionych kobiet regularnie zamieszczało swe artykuły na łamach zachodnioeuropejskich czasopism naukowych. Na przykład Joteyko publikowała m.in. na łamach „Dictionnaire de Physiologie”, „Zeitschrift für Elektrotherapie und Physikalische Heilmethoden”, „Revue Scientifique”, „Revue Générale des Sciences Pures et Appliquées”, „Annee Psychologique”, „Revue

de Psychiatrie et de Psychologie Experimentale". Karpińska-Woyczyńska zamieszczała swe artykuły m.in. na łamach „Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie”, „Internationale Zeitschrift für Ärztliche Psychoanalyse”, „Zeitschrift für Angewandte Psychologie”. Obie psycholożki zdecydowanie najwięcej tekstów na łamach wymienionych czasopism zamieszczały w czasie pobytu za granicą, jeszcze przed 1918 r. Natomiast nieco młodsze uczone strategię popularyzacji wyników swych prac badawczych w piśmiennictwie zachodnioeuropejskim rozwinęły w okresie międzywojennym. Radlińska zamieszczała wówczas wiele artykułów w paryskim „Pour l'Ere Nouvelle”, ogłaszała swe teksty także w pracach zbiorowych wydawanych w języku angielskim w Londynie i Genewie. Grzegorzewska zaś publikowała w wydawanym w Genewie „Revue Internationale de l'Enfant” (Grochowski 1988: 167–198). Pisząc o znaczeniu współpracy międzynarodowej Radlińska podkreślała, że publikując w językach obcych usiłowała „charakteryzować twórczość Polski w sposób zrozumiały dla obcych” (Radlińska 1964: 444). Cenione przez zachodnioeuropejskich specjalistów artykuły i wystąpienia polskich akademikzek czyniły je rozpoznawalnymi ekspertkami, mającymi mocną pozycję w europejskiej wspólnocie intelektualnej. Również współcześni pedagodzy podkreślają znaczenie publikacji Polek w dziejach nauk o wychowaniu. I tak np. Jean-Claude Forquin wymienia Radlińską w gronie europejskich pedagogów, którzy byli prekursorami w zakresie problematyki relacji między sukcesem szkolnym ucznia a jego warunkami rodzinnymi (Forquin 1982: 65, 73).

Dążność omawianej grupy kobiet do obecności na uczelniach i w gremiach naukowych oznaczała potrzebę modyfikacji tradycji, zgodnie z którą przestrzeń nauki była domeną mężczyzn. Oznaczało to kontestację patriarchalnego modelu świata nauki i przemodelowanie habitusu akademickiego. Spośród opisanych w tym artykule intelektualistek żadna nie podążała drogą „klasycznej” kariery uniwersyteckiej, w rozumieniu stałego zatrudnienia i awansu na państwowej uczelni. Znakomicie radziły sobie jednak w akademickich i pozaakademickich strukturach naukowych i odegrały fundamentalną rolę w dziejach polskiej pedagogiki i psychologii, tworząc zarazem ważną kartę polskiej historii emancypacji edukacyjnej i naukowej kobiet. Krótko zasygnalizowane tu strategie i okoliczności pracy badawczej pedagożek i psycholożek, podobnie jak uwarunkowania ich sukcesu w nauce, przyjmowane przezeń determinanty postrzegania i konceptualizacji rzeczywistości społecznej, wreszcie nadal nie w pełni zbadane koncepcje i poglądy przypomnianych intelektualistek, zasługują na dalszą analizę.

Bibliografia

- Baranowski K. 2001. *Alternatywna edukacja w II Rzeczypospolitej: Wolna Wszechnica Polska*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Baranowski K. 1977. *Oddział Wolnej Wszechnicy w Łodzi 1928–1939*, PWN, Warszawa–Łódź.
- Bełcikowski J. 1939. *Polskie Kobiety Stowarzyszenia i Związki Współpracy Międzynarodowej Kobiet*, Polska Zjednoczona, Warszawa.
- Brehony K.J. 2004. *A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938*, „Paedagogica Historica”, nr 40, s. 733–755.
- Dadej I. 2017. „Do czego dążymy?” Niemieckie i polskie akademiczki i ich strategie walki o uznanie w epoce dwudziestolecia międzywojennego. Nowy porządek płci w nauce dzięki ruchowi społecznemu?, [w:] *Kobiety niepokorne: reformatorki, buntowniczk, rewolucjonistki: herstorie*, red. I. Desperak, I. Kuźma, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 79–92.
- Dembińska E., Rutkowski K. 2015. *Ludwika Karpińska: „polska pani filozof” – zapomniana prekursorka polskiej psychoanalizy*, „Psychiatria Polska”, nr 27, s. 1–13.
- Drynda D. 1987. *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Forquin J.C. 1982. *L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale*, „Revue Française de Pédagogie”, nr 59, s. 52–75.
- Grochowski L. 1988. *Polskie piśmiennictwo pedagogiczne obcojęzyczne: zawartość i funkcje, 1918–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, nr 31, s. 167–198.
- Groth J., Waszyńska K. 2014. *Na pograniczu psychologii i pedagogiki – czyli życie i działalność Ludwiki Karpińskiej-Woyczyńskiej*, „Studia Edukacyjne”, nr 33, s. 279–303.
- Joteyko J. 1920. *Głos w dyskusji: Polska jako przedmiot nauk humanistycznych*, „Nauka Polska”, t. 3, s. 169–171.
- Lepalczyk I. 2002. *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Leuschner A. 2015. *Social Exclusion in Academia through Biases in Methodological Quality Evaluation: On the Situation of Women in Science and Philosophy*, „Studies in History and Philosophy of Science”, nr 54, s. 56–63.
- Lipkowski O. 1968. *Józefa Joteyko: życie i działalność*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Michalska I. 2009. *Działalność Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego (1928–1958) na rzecz rozwoju nauk o wychowaniu*, [w:] *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, red. W. Szulakiewicz, Toruń, s. 33–52.
- Michalski G. 1994. *Zygmunt Mysłakowski (1890–1971): działalność i twórczość pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pakszyc E. 2012. *Przekraczanie granic: uwarunkowania sukcesu kobiet w poznaniu*, „Etyka”, nr 45, s. 99–105.
- Przeniosło M. 2016. *Habilitacje z pedagogiki w II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 41–55.

- Radlińska H. 1964. *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, oprac. W. Wyrobkova-Pawłowska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- „Rocznik Polityczny i Gospodarczy” 1939.
- Rzepa T. 1992. *Markin (Markinówna) Estera*, [w:] *Słownik psychologów polskich*, red. E. Kosnarewicz i in., Instytut Psychologii UAM, Poznań, s. 144–145.
- Szulakiewicz W. 1998. *Wanda Bobkowska (1880–1948). Szkic z historii polskiej historiografii edukacyjnej*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów.
- Theiss W. 1984. *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Theiss W. 2017. *Udział Heleny Radlińskiej w europejskim ruchu społeczno-pedagogicznym (1918–1939)*, „Society Register”, nr 1, s. 153–166.
- Więckowska M. 1936/1937. *Dr Ludwika Karpińska-Woyczyńska. Wspomnienie pośmiertne*, „Polskie Archiwum Psychologii”, nr 3, s. 170–174.
- Wołoszyn S. 1998. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce.
- Wykaz imienny docentów według stanu z dnia 31 grudnia 1937 r.* 1938. Warszawa.

Andrzej Kołakowski

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0001-8089-9201

„Ducha nie gaście” – treści wychowawcze na łamach nacjonalistycznych czasopism konspiracyjnych w Polsce w okresie II wojny światowej

Summary

“DON'T QUENCH THE SPIRIT” – EDUCATIONAL CONTENT IN THE NATIONALISTIC UNDERGROUND PRESS IN POLAND DURING THE SECOND WORLD WAR

An important form of struggle against the German occupant during the Second World War were illegal magazines appearing throughout Poland. Their task was to counteract enemy propaganda, break the informational blockade, and shape citizens' awareness. Apart from the “Information Bulletin of the Home Army” edited by the Polish Underground State, there appeared also magazines edited by political organisations, including those related to the national-radical movement. Young editors from the Młodzież Wszechpolska and Młodzież Wielkiej Polski organisations stressed that one of the greatest threats posed by the war is the demoralisation of the young generation, and that the need to counteract this phenomenon is as important as the armed struggle. The analysed texts reveal a less known, non-stereotypical image of Polish nationalistic organisations.

Key words: German occupation, nationalism, Młodzież Wszechpolska (All Polish Youth), Młodzież Wielkiej Polski (Youth of Great Poland), underground press

red. Paulina Marchlik

Przedmiotem analiz w prezentowanym tekście są wybrane tytuły prasy konspiracyjnej o proweniencji nacjonalistycznej, ukazującej się w Polsce w okresie okupacji niemieckiej. Wydawcami i redaktorami poddanych ocenie czasopism była młodzież związana przed wojną z ruchem narodowo radykalnym.

Na podstawie treści artykułów starałem się zrekonstruować zamieszczony w nich przekaz wychowawczy. W moim przekonaniu czasopisma w większym stopniu niż publikacje książkowe, pozwalają odtworzyć ówczesny stan świadomości młodego pokolenia, a dzięki temu ukazać, że działania młodych, marzących o wielkiej Polsce, nie sprowadzają się do akcji *numerus clausus* i wybijania szyb w żydowskich sklepach. Zjawiska te oczywiście miały miejsce, jednakże trzeba pamiętać, że w okresie międzywojennym zarówno prawicowe, jak i lewicowe organizacje miały swoje bojówki. Mieli je także Żydzi, czego przykładem jest założony przez Włodzimierza Żabotyńskiego syjonistyczny Bejtar, którego członkowie w walce ze swoimi przeciwnikami nie stronili od argumentu siły. Jeden z bejtarów wspomina akcję bojową polegającą na zdemolowaniu lokalu Bundu w Baranowiczach. Wychodząc pozostawili na ścianie napis „Zdrajcy do Moskwy” (Gontarczyk 2018). Akcje tego typu prowadzone były zarówno przez prawicowe, jak i lewicowe organizacje polityczne, zatem odnosząc się do nich należy brać pod uwagę ich ówczesny kontekst.

Postrzeganie polskich nacjonalistów wyłącznie przez pryzmat ich stosunku do Żydów i stawianie ich na tej podstawie w jednym szeregu z niemieckimi zbrodniarzami – jest nie tylko daleko idącym uproszczeniem, ale przede wszystkim jest intelektualnie nieuczciwe. Poza negatywną oceną roli Żydów w życiu społecznym, niemieckich narodowych socjalistów i polskich nacjonalistów znacznie więcej dzieliło niż łączyło. Należy także zwrócić uwagę, że niechęć do Żydów w Polsce wynikała z przesłanek ekonomiczno-politycznych, a nie rasowych, jak to miało miejsce w Niemczech. W deklaracji ideowej Młodzieży Wszechpolskiej możemy przeczytać, że Żydzi stanowiący społeczność silnie skryształowaną i prowadzącą samodzielną politykę międzynarodową, są w społeczeństwie siłą rozkładową, dlatego też powinni być izolowani (*Deklaracja ideowa...* 1931). Jakkolwiek oceniać ten pogląd, trudno zestawiać go z niemieckimi koncepcjami oczyszczenia rasy i postulatami fizycznej eksterminacji. Trudno też zestawzić ze sobą polski ruch narodowy, odwołujący się do tradycji katolickich z nawiązującym do pogańskich wierzeń – ruchem narodowosocjalistycznym.

Deklaratywny i czynny antysemityzm z okresu międzywojennego w okresie okupacji stracił na znaczeniu. Przyczynił się do tego, w moim przekonaniu, rozmiar zbrodni niemieckich, dotyczących obywateli polskich niezależnie od ich pochodzenia etnicznego. Jakkolwiek współpraca z Niemcami była traktowana przez władze Polskiego Państwa Podziemnego jako akt kolaboracji z wrogiem, a w przypadku „szmalcownictwa” sądy podziemnej Polski orzekały karę śmierci.

Nie bez przyczyny Polska była jedynym krajem w okupowanej Europie, w którym udzielenie pomocy Żydom było przez Niemców karane śmiercią. Mimo surowych represji znaczna część społeczeństwa polskiego decydowała się udzielać schronienia żydowskim sąsiadom. Wśród nich były również osoby związane przed wojną z endecją. Wydaje się, że stosunek narodowców do Żydów w okresie okupacji najlepiej oddaje fragment *Protestu* Zofii Kossak-Szczuckiej, wydane go konspiracyjnie w nakładzie pięciu tysięcy egzemplarzy i opublikowanego w formie plakatów rozlepianych na warszawskich murach. Dokument ten został sporządzony w sierpniu 1942 r., a więc w kilka tygodni po rozpoczęciu akcji likwidacji getta. Wskazuje on w jednoznaczny sposób, że przedwojenne animozje polsko-żydowskie, nie mogą uzasadniać obojętności wobec zbrodni, ani tym bardziej uzasadniać czerpania satysfakcji z eksterminacji Żydów. Autorka *Protestu* pisała w nim tak:

[...] świat patrzy na tę zbrodnię, straszliwszą niż wszystko co widziały dzieje i milczy [...]. Milczą kaci, nie chępią się tym, co czynią. Nie zabierają głosu Anglia i Ameryka, milczy nawet wpływowe międzynarodowe żydostwo, tak dawniej wyczulone na każdą krzywdę swoich. Milczą i Polacy. Polscy polityczni przyjaciele Żydów ograniczają się do dziennikarskich notatek, polscy przeciwnicy żydów objawiają brak zainteresowania dla sprawy im obcej [...] tego milczenia dalej tolerować nie można. Jakiegolwiek są jego pobudki, jest ono nikczemne. [...] zabieramy przeto głos my katolicy-Polacy. Uczucia nasze względem Żydów nie uległy zmianie. Nie przestajemy uważać ich za politycznych, gospodarczych i ideowych wrogów Polski. Co więcej zdajemy sobie sprawę, że nienawidzą nas oni bardziej niż Niemców, że czynią odpowiedzialnymi za swoje nieszczęście. Dlaczego? Na jakiej podstawie? – to pozostanie tajemnicą duszy żydowskiej [...]. Świadomość tych uczuć nie zwalnia nas z obowiązku potępienia zbrodni. Nie chcemy być Piłatami. [...] Nie wierzymy, by Polska odnieść mogła jakąś korzyść z okrucieństw niemieckich [...]. Kto tego nie rozumie, kto dumną wolną przyszłość Polski śmiałyby łączyć z nikczemną radością z nieszczęścia bliźniego – nie jest przeto ani katolikiem, ani Polakiem (Kossak-Szczucka 1942).

Przytoczona publikacja doprowadziła do przekształcenia Tymczasowego Komitetu Pomocy Żydom, założonego przez Zofię Kossak-Szczucką (Front Odrodzenia Polski) i Wandę Krahelską-Filipowicz (PPS) w Radę Pomocy Żydom „Żegota”, **jedyną** w okupowanej przez Niemców Europie instytucję państwową, ratującą Żydów od zagłady. W jej ramach współpracowali ze sobą przedstawiciele zróżnicowanych, a nawet skonfliktowanych ze sobą politycznie organizacji (76 lat temu...).

Jednoznacznie do współpracy z okupantem odniósł się także organ prasowy ONR „Szaniec”. W komunikacie dotyczącym ogłoszonego przez Niemców, dobrowolnego zaciągu do straży obozowej baraków żydowskich, wezwano do

bezwzględny bojkot niemieckiej akcji i stwierdzono, że złamanie zakazu będzie traktowane jako akt zdrady narodowej (*Komunikat w sprawie zaciągu...* 1941). W tym samym numerze, znajdują się także teksty krytyczne wobec postawy Żydów. Przykładem może być tekst dotyczący wspierania w okresie przedwojennym III Rzeszy przez żydowskie banki z Francji, Belgii, Holandii Anglii, Ameryki (*Dowodzenie wodzów* 1941), znalazł się w nim także tekst na temat egzekucji Igo Syma, kolaborującego z Niemcami aktora żydowskiego pochodzenia (*„Dintojra” czy prowokacja* 1941). Przytoczone artykuły z „Szańca” są znakomitą ilustracją do tekstu Kossak-Szczuckiej – autorzy nie kryjąc swojego negatywnego stosunku do Żydów, odżegnują się jednocześnie od jakiegokolwiek zaangażowania w „ostateczne rozwiązanie”.

Namacalnym dowodem niechęci przywódców III Rzeszy do polskich nacjonalistów są represje, jakie spotkały polskich narodowców ze strony niemieckiego okupanta. Przywódców ruchu narodowo radykalnego dotknęły one już w pierwszych miesiącach okupacji. Wojciech Kwasieboriski (ideolog ONR), Andrzej Świetlicki i Tadeusz Lipkowski (działacze ONR) zostali zamordowani w masowej egzekucji w Palmirach w czerwcu 1940 r., Jerzy Ptakowski i Bolesław Świdorski, zostali wywiezieni w pierwszym i drugim transporcie do KL Auschwitz. W podkrakowskiej „fabryce śmierci” został zamordowany (za pomoc więźniom żydowskim) Jan Mosdorf (lider ONR), w Auschwitz i Buchenwaldzie więziony był także płk. Ignacy Oziewicz, pierwszy dowódca Narodowych Sił Zbrojnych. Takie traktowanie polskich nacjonalistów przez Niemców nie świadczy bynajmniej o ideowym i politycznym powinowactwie.

Celem prezentowanego tekstu nie jest całościowe ujęcie ideologii polskich nacjonalistów, należy jednak tytułem wstępu, odnieść się do pojęcia nacjonalizmu. We współczesnym języku potocznym, szczególnie w dyskursie politycznym, pojęcie to ma charakter pejoratywny. Środowiska szeroko rozumianej lewicy, używają go stosunkowo często w celu stygmatyzowania swoich politycznych oponentów. Jako synonimów nacjonalizmu używa się takich określeń jak „skrajna prawica”, „fasyzm”, „szowinizm”. Takie ujęcie reprezentują także komentatorzy o konserwatywnych poglądach, czego przykładem może być opinia dominikanina o. Marc-Marie de Munnynca OP, który określił nacjonalizm jako „karykaturę uczucia patriotycznego” (Munnync 2004: 53). Natomiast znany filozof o. Józef Maria Bocheński OP, zaliczał nacjonalizm do zabobonów, argumentując, że człowiek funkcjonuje w wielu wspólnotach jednocześnie, a zatem absolutyzacja jednej z nich jest bałwochwalstwem (Bocheński 1986).

Zgola inny sąd przedstawił autor *Katolickiej etyki wychowawczej* o. Jacek Woroniecki OP. W jego opinii nacjonalizm nie może być traktowany jako zwyrodnienie patriotyzmu, ponieważ każde z tych pojęć stanowi osobną kategorię. Patriotyzm, jego zdaniem, jest postawą wobec Ojczyzny, nacjonalizm zaś doktryną zmierzającą do określenia źródeł życia narodowego, obowiązków wobec wspólnoty narodowej, znaczenia obyczajów narodowych, jako czynnika więzi między ludźmi. „Nacjonalizm jest doktrynalnym uzasadnieniem cnót składających się na patriotyzm i jako taki nie może mu się przeciwstawiać” (Woroniecki 1986: 122). Na potępienie zasługuje natomiast „szowinizm” zakładający podnoszenie wartości własnego narodu w oparciu o nienawiść do innych (tamże).

Tezę sformułowaną przez o. Woronieckiego OP pogłębił Jacek Bartyzel. W dogłębnej analizie doktryn ruchów nacjonalistycznych, zwrócił uwagę na ich niejednorodność. Autor ten zwraca uwagę, że nawet w dyskursach akademickich traktuje się nacjonalizm jako socjologiczny fenomen mający swoje konsekwencje polityczne, pomija się natomiast (świadomie, bądź nie) bogaty dorobek doktrynalny tego kierunku (Bartyzel 2016: 10–11). Wziąwszy to pod uwagę można nacjonalizm rozpatrywać przynajmniej na trzech płaszczyznach: socjologicznej, politycznej i filozoficznej. Zróżnicowanie (doktrynalne) ruchów nacjonalistycznych umożliwia także spojrzenie na poszczególne nurty z perspektywy komparatystycznej. Dopiero wówczas uzyskamy właściwy ogląd fenomenu, jakim były międzywojenne ruchy nacjonalistyczne i będziemy w stanie ocenić ich aktywność na polu doktrynalnym i społecznym.

Niewątpliwie międzywojenny ruch narodowo-radykalny w Polsce cechowała wyrazista ideologia. Jej naczelną ideą była jedność pokoleniowa narodu „pokoleń zmarłych, dziś żyjących i tych, co przyjdą” (*Deklaracja ideowa...* 1931). Wynikał z tego obowiązek służenia narodowi, dbałości o dziedzictwo kulturowe, w celu zachowania go dla przyszłych pokoleń. Jako że do służby tej należało się przygotować, wśród istotnych celów młodzieżowych organizacji o proweniencji narodowej było wychowanie obywateli. Szczególny nacisk kładziono na właściwe ukształtowanie pojęć obyczajowych i społecznych, twórczości (rozwój literatury, sztuki, filozofii, nauki) oraz pobudzanie pierwiastków rodzimych, będących podstawą narodowej odrębności. Znaczącym elementem tkanki narodu była religia, traktowana jako najważniejsze źródło siły moralnej i rękojmią wysokiego poziomu etycznego społeczeństwa (tamże). Pogląd ten był uzasadnieniem szczególnej pozycji Kościoła Rzymskokatolickiego w państwie polskim. Takie założenia organizacyjne pociągały za sobą konieczność intensywnej pracy

nad formacją członków młodzieżowych organizacji nacjonalistycznych, co sprawia, że możemy je traktować nie tylko jako formacje polityczne, ale również, a może przede wszystkim, jako specyficzne środowiska wychowawcze. Na tym właśnie aspekcie ich działalności chciałbym się skoncentrować.

Okres okupacji niemieckiej, stanowi w dziejach Polski czas szczególny. Represje ze strony okupanta miały na celu nie tylko likwidację życia politycznego i zbrojnego podziemia, ale wszelkich przejawów życia narodowego. Obok walki zbrojnej niezwykle ważną stała się walka o utrzymanie wysokiego morale narodu. W tę batalię zaangażowały się, za wyjątkiem komunistów, wszystkie stronnictwa polityczne. Spośród organizacji młodzieżowych stosunkowo dobrze opisana jest działalność organizacji harcerskich, mniej znane są poglądy młodych nawiązujących do tradycji ONR i Młodzieży Wszechpolskiej. W niniejszym tekście, chciałbym ukazać cele i zadania, jakie młodzież narodowa stawiała przed sobą i swoimi rówieśnikami. Poddane analizie teksty pochodzą z czasopisma „Praca i Walka”, wydawanego przez Młodzież Wielkiej Polski (organizację kontynuującą tradycje ONR) oraz dwóch pism redagowanych przez Młodzież Wszechpolską – ukazującego się w Kielcach „Chrobrego szlaku” i „Wszechpolaka”. Jako że były to gazetki wydawane przez młodzież dla młodzieży, możemy je określić pismami młodzieżowymi.

„Praca i walka” ukazywała się w Warszawie. Pismo to redagowane było przez młodzież wywodzącą się ze środowiska ONR-Szaniec i Młodzieży Wielkiej Polski (Dobroszycki 1962: 172). Pierwszy numer ukazał się w roku 1942. Przedstawiono w nim cele i założenia programowe nowego pisma. Jakkolwiek poruszano w nim również zagadnienia związane z bieżącą walką polityczną, redakcja podkreślała, że głównym zadaniem nowego periodyku będzie przede wszystkim przeciwdziałanie demoralizacji i duchowa formacja młodego pokolenia. Drogą do tego celu miało być samowychowanie i organizowanie doskonalenia moralnego. Redakcja określała tę pracę „zrównoważonym czynem”. Jego rezultatem miało być przewartościowanie „zjadacza chleba na jednostkę twórczą, jednostkę, której jest dobrze i z którą innym jest dobrze” (*Od redakcji* 1942). To ogólne sformułowanie zostało skonkretyzowane w artykule programowym *Praca i walka* („PiW” 1942 nr 1). Autor (autorzy?) ukrywający się pod kryptonimem IXEL, zwracali w nim uwagę, że wojna to zjawisko wielowymiarowe. Z jednej strony przyczynia się do kształtowania bohaterskich postaw, z drugiej zaś niesie ze sobą posiew demoralizacji, staje się źródłem egoizmu i budzi najgorsze ludzkie instynkty (IXEL 1942). Uwrażliwiano młodzież na wyrafinowane formy demoralizacji młodego pokolenia, a w szczególności na szerzące pornografię teatryki

rewiowe, kasyna gry, *cafe-Variete*, mające stanowić *ersatz* prawdziwej, zlikwidowanej przez Niemców kultury. Stąd też za najważniejsze zadanie, obowiązek „stokroć ważniejszy od wszelkich akcji sabotażowych i równorzędny z akcjami zbrojnymi” uznano ochronę przed tymi zagrożeniami oraz obowiązek wychowania młodego pokolenia, przygotowania go do pracy dla Polski (tamże). Fundamentalnymi pojęciami dla kształtowania charakterów młodzieży były – karność, ofiarność i poświęcenie, naczelną zaś ideą wychowawczą – „polskość”. Polak to przede wszystkim wolny obywatel, którego działania podporządkowane są dobru narodu, katolik i rycerz (tamże).

Ideał wychowawczy Polaka-rycerza, został rozwinięty w artykule *Bóg czy honor*. Kreśląc wzorzec etyczny, przypominano, że rycerz to nie tylko wojownik, ale przede wszystkim reprezentant kultury i ducha narodu (*Bóg czy honor* 1943). Ideał rycerski był silnie zakorzeniony w polskiej tradycji. Specyfika dziejów Polski sprawiła, że ideał ten personifikował się w każdym pokoleniu Polaków. Redakcja zwracała uwagę, że w czasie walk o niepodległość młodzież stanowiła najbardziej aktywną grupę (powstanie listopadowe, manifestacje 1861 r. i powstanie styczniowe, lwowskie Orleńskie Ochotnicy z 1920 r.). „Mali chłopcy wycierając porcięciami ławy szkolne nie zapomnieli o powstaniu. Śnił im się karabin, marzyła się szabla” (Wareg 1943). Zwracano jednak również uwagę, że młodzież skłonna jest częściej kierować się sercem niż rozumem. Uwrażliwiano spragnionych czynów młodych, aby nie ulegali emocjom i nie dali się zaangażować do walki, która jest z interesem Polski sprzeczna. Kontekstem tych ostróg była aktywność komunistycznej agentury, starającej się wciągać jakąkolwiek młodzież w swoje szeregi. Przypominano, że formacje komunistyczne są w istocie ekspozyturą Związku Sowieckiego, a ich pozorowany patriotyzm, służy wyłącznie temu, żeby wciągnąć w orbitę wpływów sowieckich jak największą część młodego pokolenia (Agencja A. 1943). Chęć walki z Niemcami sprawiała, że część młodzieży angażowała się w akcję komunistyczną. Stanowisko Młodzieży Wielkiej Polski w tej kwestii było jednoznaczne: powstanie może wybuchnąć wówczas, kiedy armie sprzymierzone rozpoczną działania w Europie, cała Europa wystąpi przeciw swoim ciemnocyicielom i kiedy padnie rozkaz naczelnego wodza. Zaznaczono, że peperowska agitacja do powstania nie leży w interesie Polski, a komunistów należy zwalczać równie bezwzględnie, jak Niemców. Rosja Sowiecka była wprawdzie „sojusznikiem naszych sojuszników” i „wrogiem naszych wrogów”, ale „nie była naszym sojusznikiem”. Zwracano uwagę, że na terenach okupowanej Polski zmagają się ze sobą dwaj jej naj-

wiekszy wrogowie, podjęcie współpracy z którąkolwiek ze stron byłoby aktem zdrady interesów Polski (tamże).

Jakkolwiek w warunkach okupacyjnych istniały formy dyscyplinowania osób, których zachowanie było sprzeczne z zasadami etycznymi, redakcja kładła duży nacisk na pracę samowychowawczą. Podkreślano, że człowiek powinien dążyć przede wszystkim do gromadzenia dóbr moralnych, stawiając na drugim planie swój egoizm i korzyści materialne. Najtrudniejszą walką, jaką trzeba toczyć z armią okupanta, to bój o ducha i można ją zwyciężyć tylko podążając śladami Chrystusa (IXEL 1942).

Na łamach „Chrobrego Szlaku” przypominano, że poziom narodu polskiego nie jest jednakowy. Obok ludzi odważnych, wchodzą w jego skład tchórze, obok jednostek silnych, są osoby słabe i nieporadne. Czyn niepodległościowy ma ten poziom wyrównać „podciągnąć [naród – przyp. A.K.] na jeden poziom siły i męstwa” (*Podwójnym rytmem* 1943). Walkę, jako środek do ukształtowania cnoty męstwa podkreślał również J., autor tekstu zamieszczonego we „Wszechpola-ku”. „Odwagę i siłę kształtuje się tylko w niebezpieczeństwie”. Zdaniem autora, warto się na nie narażić, dla nabycia takich cech (*Fragmenty notatek* 1944).

Praca samowychowawcza wiąże się z koniecznością poznawania motywów własnych decyzji. Samopoznanie zdaniem redaktorów „Pracy i Walki” było nie tylko pierwszym krokiem, ale stanowiło podstawę do wyzwolenia się z wewnętrznego zniewolenia. Zwracano uwagę, że gra pozorów, dotyka nawet kwestii tak istotnych, jak praca w konspiracji. Walka konspiracyjna wiązała się z codziennym narażaniem wolności i życia, wymagała więc niemałej odwagi, ale także była źródłem satysfakcji osobistej. Autorzy tekstów zobowiązywali więc młodych konspiratorów do zadania sobie zasadniczych pytań. Iluż z nas – pytali – związało się z pracą w konspiracji z powodu ucieczki przed nudą, uroku podziemnej roboty, tajemniczości konspiracji, wspomnień bohaterskiej walki powstańców 1863 r.? Ilu przystąpiło do konspiracji, aby zaliczać się do czynnej elity, protekcyjnie spoglądać na pozostałych i jakąś aluzją, rzuconym od niechcienia słowem, dać poznać, że jest się jednym z tych niewielu. Ilu wreszcie przystąpiło do konspiracji niechętnie, pod wpływem namów, aby nie wyjść na tchórza? (Pogoniecka 1942). Zdaniem autorki tekstu *Wędrowcy* same motywacje, mające zaspokoić egocentryczne potrzeby są niewystarczające, nie ukształtują bowiem niezbędnej dla działalności konspiracyjnej wytrwałości i odporności. Przy braku silnej woli, niełatwo będzie przetrwać trudne momenty, kiedy trzeba mozolnie pracować w ścisłej konspiracji i wykonywać niewdzięczne,

a niezbędne zadania. Temat ten był kontynuowany w innym tekście. Zwracano w nim uwagę, że aby dobrze służyć Polsce niekoniecznie trzeba być aktywnym uczestnikiem walki z okupantem, jedyne co konieczne to zachować godność i być wewnętrznie wolnym w sytuacji zewnętrznego zniewolenia: „A co możesz robić teraz! Pracować konspiracyjnie? Jeśli możesz – prosimy. Jeśli się do tego nie nadajesz – nikt cię nie potępi. Jedno pamiętaj wytrwać godnie! [...] bądź rzetelny, nie idź na kompromisy, pracuj nad sobą” (Lewart 1942). Autor tych słów, przestrzegał współczesnych sobie, że kiedyś ludzie ich ocenią. Czy mógł przypuszczać, że w Polsce XXI w. znajdą się środowiska, które nazwą ich naśladowcami i współpracownikami Hitlera, i skażą na infamię?

Ważnym elementem procesu wychowawczego są wzorce wychowania. Starano się, aby obok wielkich postaci historycznych ukazywać niezłomne charaktery młodych ludzi, doświadczających represji ze strony okupanta. W listopadowym numerze z roku 1942 zamieszczono fragment pamiętnika z KL Auschwitz. Młody więzień obozu zagłady analizował własną sytuację w kontekście postaw, mogących być alternatywą dla walki. Przejmujący tekst był nie tylko świadectwem siły ludzkiego charakteru, ale także zachętą do aktywnego zaangażowania w życie narodu. Czytamy w nim:

[...] coraz bardziej rozpowszechnia się przekonanie – i tego właśnie uczy Oświęcim – że bierność i tchórzostwo od Niemców nie uchronią. W obozach poginęły setki, może tysiące ludzi, którzy nie mieli nic wspólnego z żadną akcją polityczną. W stosunku do małych miast stosowano taką metodę: wywiezienie do obozu miejscowych lekarzy, dentystów, inżynierów, księży i nauczycieli. W stosunku do zachodniej dzielnicy Polski użyto wywiezienia do niemieckich obozów wszystkich właścicieli ziemskich. I w pierwszym, i w drugim przypadku byli to przeważnie ludzie obcy polityce. [...] Tysiące ludzi, którzy wypełniali Oświęcim na rok mego tam siedzenia – nie, to nie byli tchórze! Nie płaszczyli się, nie skalali, nie poniżali, jak to powiedział Jacek. Tchórze, donosiciele, to były jednostki. Umieram dobrej myśli. Mam umrzeć jak Jacek z mechanicznych powodów [...], ale będą żyli inni (*Na progu Wielkiej Polski* 1942).

Niewątpliwie to świadectwo uzmysławiało młodym, permanentnie narażonym na łapanki i aresztowania, że nawet w piekle obozu koncentracyjnego, możliwe jest zachowanie godnej postawy, dowodziło też, że wielkość może być udziałem zwykłych ludzi, wskazywało, że godność należy zachować niezależnie od sytuacji, w jakiej się znajdujemy. Można sądzić, że podobny cel miał przedruk więziennego grypsu opublikowanego na łamach „Chrobrego Szlaku”. Jego autor podkreślał siłę, jaką wyzwała w więźniach sytuacja opresyjna:

Od czasu do czasu idzie transport. Obóz. Ci, którzy idą, liczą się z tym, że nie wrócą. I nie było wypadku, żeby ktokolwiek płakał. Wszystkie uczucia ustępują przed upartym „nie dać się”. Nienawiść zmienia młodych chłopców i dziewczęta w ludzi pełnych opanowania i spokoju [...] z tej drogi Polaków nie może nic cofnąć (*Czekamy* 1943).

Źródłem zagrożeń moralnych w okupowanej Polsce była nie tylko niemiecka „pseudokultura” i represje. Jednym z istotnych czynników generujących postawy nieetyczne był czarny rynek. Reglamentacja towarów, związany z tym system kartkowy – wymuszały moralne kompromisy, stawiały w dwuznacznych moralnie sytuacjach, w których ściśle przestrzeganie zasad etycznych, było co najmniej utrudnione. Jak osądzić młodych ludzi handlujących walutą, „szmuglerów”, pośredników, kupców? – pytano. Z jednej strony rozumiano, że w warunkach okupacyjnych bez pokątnego handlu wiele osób umarłoby z głodu, z drugiej zdawano sobie sprawę, że takie zajęcie naraża młodych „przedsiębiorców” na coś więcej niż więzienie lub obóz. Konieczne stało się wyodrębnienie kryteriów, które pozwolą rozgraniczyć między dopuszczalnymi i niedopuszczalnymi formami nielegalnego handlu. Zaliczono do nich: sposób zarabiania i zdobywania pieniędzy, wysokość zarobków oraz sposób wydatkowania zarobionych środków (*Wojna – młodzież – handel* 1942).

W kwestii form uzyskiwania dochodów, zwracano uwagę, że niedopuszczalny jest wyzysk, a w szczególności – wykorzystywanie trudnej sytuacji kontrahentów (szczególnie osób starszych), zmuszonych, z uwagi na warunki życiowe, do wyzbywania się cennych rzeczy. Niedopuszczalne było również wykorzystywanie nieświadomości osób, niezorientowanych w czarnorynkowych kursach walut, naganne było dorabianie się na handlu artykułami medycznymi.

Wysokość zarobków nie powinna przekraczać sum, które umożliwiają handlującemu i jego najbliższemu „przetrwanie trudnych czasów”. Osoba zajmująca się handlem powinna mieć zatem świadomość, że to czym się zajmuje, nie ma na celu dorobienia się majątku. Zwracano uwagę, że wielu handlujących takiej świadomości nie ma, lokując zarobione pieniądze w artykułach monopolowych lub wydając je na przyjemności. Przestrzegano młodych m.in. w ten sposób:

Drogi handlujący z powodzeniem Władziu czy Jasiu, kochający się w uroczej Loli. Zastanów się czy masz prawo posyłać wybrance swego serca bukiety kwiatów po kilkadziesiąt złotych za każdy kwiat? Zastanów się czy ci nie wstyd? Rozejrzyj się co się wokół dzieje (*Wojna – młodzież – handel* 1942).

Uświadamiano, że zamiast tego można zarobionymi pieniędzmi wesprzeć biedniejszych od siebie. Autor tekstu zwracał również uwagę na pychę i egoizm

dotykający młodych, których zarobki przerastają wielokrotnie dochody ich rodziców. Jak wynika z treści artykułu, wielu młodych rościło sobie z tego tytułu prawa do szczególnej pozycji w domu. Traktując swoją aktywność handlową jako główne źródło dochodu rodziny, protekcyjnie traktowali pozostałych jej członków, domagali się „aby wszyscy domownicy im usługiwali” (tamże). Gdyby szukać jakiejś ogólnej normy, która mogłaby wprowadzić w działalność czarnorynkową zasady etyczne, można by wskazać umiar i podmiotowe traktowanie kontrahenta. Było to możliwe tylko w sytuacji podporządkowania korzyści materialnych, wyższym ideom moralnym.

Olbrzymim zagrożeniem, wpływającym na morale narodu był szerzący się, czy też szerzony przez okupanta – alkoholizm. Zdaniem redaktorów „Chrobrego szlaku” alkohol był jedynym artykułem spożywczym, którego w okupowanej Polsce nie brakowało. Wódka nie tylko była produkowana w kraju, ale także importowana z Niemiec. Można ją było bez trudu nabyć, ale też otrzymać w ramach premii w zakładzie pracy lub też jako rekompensatę za odebrane z gospodarstw kontyngenty. Skutki tego działania były wielowymiarowe, począwszy od tragedii rodzinnych, poprzez „wsypy” w organizacjach konspiracyjnych, po skrajną degenerację. Jej przykładem może być wzmiankowana w artykule sytuacja, gdzie libacja alkoholowa odbywała się nieopodal zwłok dziesięciu osób rozstrzelanych w ulicznej egzekucji. Jako że podobne sytuacje uwłaczały godności Polaka, podjęto decyzję, że „pijanica” z biedniejszych sfer będzie karany chłostą, a bogatszy batogiem i grzywną. Zdecydowano również o niszczeniu bimbrowni i lokali, w których rozpija się ludność (*Czego dziś nie brak* 1944).

Na łamach „Pracy i Walki” poruszano także zagadnienia związane z moralnością życia erotycznego. Zwracano uwagę, że erotyzm choć stanowi istotne zagadnienie moralne, często jest traktowany przez młodych jakby był „pierwszym i jedynym celem, dla którego człowiek na świat przychodzi i dla którego żyje”. Przyczyn tego zjawiska upatrywano, podobnie jak dziś, w złym przykładzie ze strony starszego pokolenia, wpływie szeroko pojętych mediów (kino, teatr, czasopisma ilustrowane, wystawy sklepowe, reklamy) oraz działań celowych (np. wykładów). Przypominano uformowany w liberalnych środowiskach przedwojennej Warszawy model człowieka postępowego: areligijnego, nieskrępowanego normami etycznymi, egoistycznego, „wyzutego ze wszystkich instynktów społecznych”. Uważano, że u źródeł takiej mentalności leżała praktyczna dechrystianizacja młodego pokolenia. Autor *Na marginesie* pisał wprost:

Czy dużo było takich chłopców – pytano, którzy mówili, że chodzą co niedzielę do kościoła? [...] niemal bohaterem był młody człowiek, który opowiadał, że chodzi na dziewczynki, zasypywał towarzyszków gradem tłustych kawałów i powiedzonek [...] Obejrzyjmy choćby wyraz „dziewica” [...] ileż młodych panien czuło się obrażonych prawie tą nazwą (*Na marginesie* 1944).

Wojna była kataklizmem, ale zdaniem autora tekstu podziałała na młodych ozdrowieńczo, doprowadziła bowiem do przewartościowania takiego modelu młodości. W nienormalnych stosunkach okupacyjnych rozumiano, jak duże znaczenie dla zachowania godności ma religia i wypływające z niej niezmiennie wartości moralne, jaką wartością jest nierozzerwalność małżeństwa i związana z tym stabilna sytuacja rodziny, jak szkodliwa jest destrukcyjna działalność w tym obszarze (tamże).

Ciekawym wątkiem pojawiającym się na łamach „Pracy i Walki” są artykuły dotyczące edukacji (pisane zarówno z perspektywy historycznej, jak i podejmujące wątki aktualne). Na ogół wiązały się one z krytyczną oceną międzywojennego systemu edukacji, co jak sądzę, wynikało z ogólnie negatywnego stosunku do sanacyjnych rządów. Innym czynnikiem negatywnie wpływającym na stan polskiej oświaty była, zdaniem narodowców, działalność ZNP, uznawanego przez działaczy MWP za organizację komunistyczną. Zdaniem redakcji pisma zły stan międzywojennego systemu edukacji był przyczyną negatywnych zjawisk występujących w szkołach Generalnej Guberni. Przykłady patologii opisano w artykule *Notujemy* ([Wened] 1944). Był on poświęcony roli szkoły w życiu narodu. Zwracano uwagę, że są sytuacje, w których przyczynia się ona do demoralizacji młodzieży. Choć przywołanych faktów nie można uogólniać, ich ciężar gatunkowy, sprawia, że warto je przytoczyć. Miały one miejsce w kilku warszawskich szkołach handlowych:

- nauczyciel prowadził lekcję w stanie nietrzeźwym
- nauczyciel tolerował spożywanie alkoholu przez uczniów podczas lekcji
- nauczyciel urządził podczas lekcji libację alkoholową
- „obleśny stary dyrektor, któremu nie wystarczy już sekretarki, w ciasnych korytarzach ścisnął swoje uczennice” (prywatne gimnazjum warszawskie). Postulowano, aby nauczycieli o takiej postawie piętnować jako wrogów narodu polskiego, równie groźnych jak wrogów zewnętrznych ([Wened] 1944).

Ciekawą inicjatywą edukacyjną było opublikowanie słowniczka polsko-niemieckiego, zawierającego zwroty najbardziej przydatne w okupowanej Polsce.

Słowniczek ten został na tyle dobrze przyjęty, że zdecydowano się na kolejne wydanie ([Andrzej] 1944). Może to nieco dziwić, zważywszy, że na tajnych kompletach świadomie zrezygnowano z lekcji niemieckiego. Myliłby się jednak ktoś, kto uznałby tę publikację za akt kolaboracji. Jak się okazuje wśród najbardziej potrzebnych zwrotów znalazły się m.in. takie wyrażenia, jak: „stać, ręce do góry”, „oddaj broń”, „padnij twarzą do ziemi”, „rzucić broń, pas i odejść”, „czy byłeś członkiem partii SA albo SS?”, „liczę do trzech i będę strzelał” (*Słowniczek* 1944).

Przewijający się przez prasę nacjonalistyczną postulat pracy wychowawczej i samowychowawczej, wiązał się z misją cywilizacyjną, jaką naród polski miał do spełnienia w świecie, który wyłoni się po wojnie. Młodzi mieli świadomość, że to ich pokolenie będzie kształtować rzeczywistość, a zatem młode pokolenia, wchodzące nieustannie w życie narodu, „nie będą miały wegetacji karlej, ale muszą rozwijać i koncentrować siły, aby realizować możliwości, które rysuje przed nami Opatrzność” (*Nasza postawa* 1944).

W przedstawionym tekście starałem się ukazać moralne dylematy, z jakimi borykali się młodzi Polacy w okresie okupacji niemieckiej. Wybierając czasopisma, jako materiał źródłowy, kierowałem się przeświadczeniem, że pełniły one nie tylko rolę informacyjną, ale dążyły do stworzenia pewnego standardu zachowań, przypominały, że normy moralne obowiązują nawet w absurdalnej rzeczywistości okupacyjnej. Teksty te w intencji ich twórców, miały chronić młodych czytelników – zarówno przed niegodziwymi zachowaniami wynikającymi z pobudek egoistycznych, jak i z mylnej interpretacji idei, której służyli. Nawoływały do walki z okupantem, ale przede wszystkim do walki z własnymi słabościami i ograniczeniami. Niewątpliwie nie wszyscy czytelnicy „Pracy i Walki” wyszli z tej walki zwycięsko, niemniej pokolenie Kolumbów, do którego zaliczała się również młodzież nacjonalistyczna, jako całość zdało egzamin. Zdawali go, nie tylko podczas przesłuchań w katowniach gestapo i na barykadach walczącej Warszawy, ale przede wszystkim, mierząc się codziennie z okupacyjną rzeczywistością. Czasopisma konspiracyjne starały się wskazać drogę, ukazać, jakim człowiekiem trzeba być, aby marzenie o Wielkiej Polsce się ziściło. Wobec zagrożenia, jakie dla polskiego ducha narodowego stanowili Niemcy i Rosja Sowiecka, dla organizacji konspiracyjnych o proveniencji nacjonalistycznej najważniejszym zadaniem, obok zbrojnej walki z okupantem, stało się zachowanie kulturowej i moralnej tożsamości młodego pokolenia, ukształtowanie młodzieży zdolnej do przekształcania otaczającej ją rzeczywistości w duchu służby Bogu i Ojczyźnie.

Bibliografia

- [Agencja A.]. 1943. *Zlikwidować prowokację komunistyczną*, „Praca i Walka”, nr 5, s. 8.
- [Andrzej]. 1944. *Uwagi o wychowaniu w dawnej Polsce*, „Praca i Walka”, nr 4, s. 6–8.
- Bartyzel J. 2016. *Prawica, nacjonalizm, monarchizm. Studia politologiczno-historyczne*, Wydawnictwo von Borowiecky, Radzymin–Warszawa.
- Bocheński J.M. (b.d.w.). *Sto zabobonów*, Komorów.
- Bóg czy honor. 1943. „Praca i Walka”, nr 5, s. 1–3.
- Czego dziś nie brak. 1944. „Chrobry Szlak”, nr 3, s. 5–6.
- Czekamy. 1943. „Chrobry Szlak”, nr 4, s. 4–5.
- Deklaracja ideowa Młodzieży Wszechpolskiej z 1931 r., dostępna na: [https://polona.pl/item/deklaracja-ideowa-młodzieży-wszechpolskiej-inc-wierna-wielkiej-tradycji-ruchu,NDA5NTYwMjY0/#info:metadata](https://polona.pl/item/deklaracja-ideowa-mlodziezy-wszechpolskiej-inc-wierna-wielkiej-tradycji-ruchu,NDA5NTYwMjY0/#info:metadata) (otwarty 23.10.2018).
- „Dintojra” czy prowokacja. 1941. „Szaniec”, nr 8, s. 5.
- Dobroszycki L. 1962. *Centralny katalog polskiej pracy konspiracyjnej 1939–1945*, Warszawa.
- Dowodzenie wodzów. 1941. „Szaniec”, nr 8, s. 3.
- Fragmenty z notatek i zapisków kol. J. 1944. „Wszechpolak”, nr 1–2, s. 2.
- Gontarczyk P. 2018. *Zapomniani bohaterowie warszawskiego getta*, dostępny na: <https://tygodnik.tvp.pl/36849050/zapomniani-bohaterowie-warszawskiego-getta> (otwarty 23.10.2018).
- [IXEL]. 1942. *Praca i walka*, „Praca i Walka”, nr 1, s. 1–2.
- Komunikat w sprawie zaciągu do „straży obozowej” baraków żydowskich. 1941. „Szaniec”.
- Kossak-Szczucka Z. 1941. *Protest*, dostępny na: http://www.zydziwpolsce.edu.pl/biblioteka/zrodla/r3_5d.html#r3_5d_a (otwarty 8.01.2019).
- Munnync de M.M. 2004. *Patriotyzm i nacjonalizm*, „Cywilizacja o nauce, moralności, sztuce i religii”, nr 8, s. 47–55.
- Lewart S. 1942. *Zdajemy egzamin*, „Praca i Walka”, nr 1, s. 5–6.
- Na marginesie. 1944. „Praca i Walka”, nr 4, s. 3–4.
- Na progu wielkiej Polski. 1942. „Praca i Walka”, nr 3, s. 3–4.
- Nasza postawa. 1944. „Wszechpolak”, nr 1, s. 5–7; nr 8, s. 1.
- Od redakcji. 1942. „Praca i Walka”, nr 1, s. 1.
- Podwójnym rytmem. 1943. „Chrobry Szlak”, nr 4, s. 3–4.
- Pogoniecka A. 1942. *Wędrowcy*, „Praca i Walka”, nr 1, s. 4–5.
- 76 lat temu powstała Rada Pomocy Żydom „Żegota”, dostępne na: [https://dzieje.pl/aktualnosci/powstanie-rady-pomocy-żydom-zegota](https://dzieje.pl/aktualnosci/powstanie-rady-pomocy-zydom-zegota) (otwarty 8.01.2019).
- Słowniczek. 1944. „Praca i Walka”, nr 4, s. 10–11.
- [Wareg]. 1943. *Młodzież na polu chwały*, „Praca i Walka”, nr 5, s. 6–7.
- [Wened]. 1944. *Notujemy*, „Praca i Walka”, nr 7, s. 8–9.
- Wojna – młodzież – handel. 1942. „Praca i Walka”, nr 4, s. 2–3.
- Woroniecki J. 1986. *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II/2, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.

Andrzej Ciążela

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wydział Nauk Pedagogicznych

ORCID: 0000-0001-7970-2686

Juwenilia Bogdana Suchodolskiego. Niepodległość jako wyzwanie moralne

Summary

THE JUVENILIA OF BOGDAN SUCHODOLSKI. INDEPENDENCE AS A MORAL CHALLENGE

The centenary of regaining independence by Poland arouses complex reflections. It leads to summaries but also arouses interest in the processes accompanying these events. The manuscript of Bogdan Suchodolski's handwriting is an interesting document from this period. There is a reflection about the moral consequences of the First World War and questions about the future of the post-war world. A clear inspiration of Schopenhauer's pessimism can be noticed there, which makes it an exceptional document in his work and at the same time casts an interesting light on his other achievements.

Key words: Bogdan Suchodolski, the independence of Poland, humanism

red. Paulina Marchlik

11 Listopada 1918 r. można traktować jako symboliczną datę, wybraną spośród innych dopiero po kilkunastu latach, a sam proces odzyskiwania Niepodległości, ukształtowanie granic, struktur i stabilizacji wewnętrznej państwa – to ciąg wydarzeń trwający co najmniej kilka lat. W tym sensie można nawet stwierdzić, że proces odzyskiwania niepodległości trwa i nieustannie odnawia się poprzez kolejne wzloty i upadki w procesie trwania państwa, rozumianego nie w sensie czysto zewnętrznym, jako wyodrębnione terytorium z suwerenną władzą na jego obszarze, ale jako realizacja określonej powinności moralnej. O tym doniosłym wymiarze odzyskania Niepodległości zapomina się zbyt często,

choć to właśnie jej utrata w XVIII stuleciu zrodziła w Polsce specyficzne dla XIX i XX w. rozumienie Niepodległości jako stanu moralnej odpowiedzialności za uczestniczenie w dziejach. Rozliczanie się z każdego zaniechania i zarzucenia zobowiązań, krótkowzroczności i słabości moralnej, krytykowane dzisiaj jako „pedagogika wstydu”, stało się jednym z fundamentalnych wyznaczników polskiej tożsamości narodowej.

Trudno nie zauważyć, że rocznicowe nastroje, sprzyjające minimalizacji problemów i idealizowaniu przeszłości nie tylko tworzą fałszywy obraz dziejów, ale również uniemożliwiają bardzo często rozumienie tego, co działo się w tym okresie, jakie problemy znajdowały się w centrum uwagi i czym kierowali się uczestnicy przywoływanych okazjonalnie wydarzeń.

Najbardziej istotnym zjawiskiem, sprzyjającym wypaczaniu obrazu ówczesnej rzeczywistości, jest rozrywanie organicznego związku między odzyskaniem Niepodległości a jednym z największych koszmarów historii najnowszej, jakim stała się I wojna światowa. W Polsce nie obchodzi się rocznic związanych z tą wojną, jak to dzieje się we Francji, Wielkiej Brytanii i Niemczech. Zapomina się o tym, że to właśnie koszmar I wojny światowej wytrącił cywilizację Zachodu z trwającego już kilkadziesiąt lat, jak się wydawało, nieuchronnie następującego postępu gospodarczego, społecznego i moralnego pozwalającego z dystansem patrzeć na dzikość i barbarzyństwo czasów przeszłych (Kreshaw 2016; Eksteins 2014).

Przerażająca katastrofa miała swój wymiar gospodarczy, niszcząc efekty dziesięcioleci dynamicznego rozwoju gospodarczego i prowadząc do sytuacji, w której większa część Europy, w tym Polska, do 1939 r. nie odbudowała poziomu życia z roku 1913 – ostatniego roku pokoju. Nie mniej dotkliwa okazała się ona w sferze wartości moralnych. Głęboki wstrząs objął wszystkie sfery życia i myślenia. Wieloletnie obcowanie ze śmiercią, tą w okopach i na polach walki, ale również tą na zapleczu, gdzie gwałtowne obniżenie poziomu życia, nędza i głód spowodowały gwałtowny wzrost różnego rodzaju zachorowań i śmiertelności ludności cywilnej, okrucieństwa i brutalności, prowadziło do załamania wiary w wartość ludzkiego życia, tradycyjnego poczucia bezpieczeństwa i ładu. Zadawało druzgocący cios stabilności świata tradycyjnych wartości. Jest rzeczą znaną, że w ciągu bardzo krótkiego czasu do głosu doszły awangardowe i progresywne idee, zasady i formy organizacyjne. Równie znamiennie jest jednak, że najczęściej okazywały się one jedynie momentami w dziejach i z reguły pogrążały się w chaosie, z którego wyrastały. Republiki demokratyczne, wyrastające z kompromitacji tradycyjnej władzy monarszej, najczęściej rychło upadały

pod ciosami nowych autorytaryzmów. Dotknęło to także Polskę. Demokratyczna republika, która stała się formą rządu przyjętą na fali powojennej radykalizacji nastrojów, załamała się po siedmiu latach pogłębiających się konfliktów.

Kwestie, o których mówimy, dotyczyły nie tylko zjawisk ze świata wielkiej polityki. Przekładały się również na definiowanie zadań i wynikających stąd działań w określonych dziedzinach życia. Takim obszarem była pedagogika. Myślenie w kategoriach wychowania jako odpowiedzi na moralne wyzwania epoki, było tutaj szczególnie wyraźne wśród tych pedagogów, których rozumienie zadań wychowawczych wykraczało poza formuły podporządkowujące kształcenie takim czy innym celom ideologicznym, wyznaniowym czy filozoficznym. Choć kształtowanie się nurtu określanego tradycyjnie jako „pedagogika kultury” (właściwie należałoby mówić tutaj o polskiej pedagogice kultury) sięga czasów, gdy Niepodległość była jeszcze jedynie mniej czy bardziej realną perspektywą życia narodu, to należy podkreślić, że okoliczności odzyskania Niepodległości bardzo wyraźnie wpłynęły na jej projekt.

W tym szerokim kontekście niezwykle ciekawe jest dojrzewanie osobowości twórczej Bogdana Suchodolskiego. Należy zauważyć, że należał do pokolenia, które wchodziło w dorosłość i podejmowało wyzwania z nią związane, w realiach końca pierwszej wojny światowej i procesu odzyskiwania niepodległości.

Jest rzeczą znaną, że spoglądając na ten okres z perspektywy półwiecza, w książce *Edukacja narodu 1918–1968*, Suchodolski rozpoczyna opis ówczesnej rzeczywistości od zestawienia obrazu trudnego do wyobrażenia wyniszczenia kraju przez wojnę i trwającą od 1915 r. niemiecką okupację zaboru rosyjskiego z mistycznym, wyidealizowanym mitem Niepodległości jako realizacji jedyne w swoim rodzaju przesłania moralnego rozwijanym przez Tadeusza Micińskiego, Jana Karola Kochanowskiego i Artura Górskiego (Suchodolski 1970: 29–43). Cała historia Niepodległości zdaje się rozgrywać między tymi dwoma biegunami. Wpisują się w nią konflikty społeczne, walki klasowe, wielkie debaty intelektualne, złudzenia i iluzje składające się na historię narodzin Odrodzonego Państwa. Spoglądając z perspektywy badacza myśli Suchodolskiego, trudno nie zauważyć, że tak skonstruowany opis nie jest jedynie próbą ujęcia zjawiska, w sposób najlepiej ukazujący jego istotę, ale również zapisem osobistych przeżyć, doświadczeń i poszukiwań.

Bogdan Suchodolski urodził się 27 grudnia 1903 r. w Sosnowcu, w rodzinie jednego z najbardziej znanych lekarzy i społecznika Kazimierza Suchodolskiego. Wywodząca się ze średniozamożnej szlachty rodzina Suchodolskich odnalazła się w dziewiętnastowiecznej rzeczywistości mocno osadzając się w zamożnej

części klasy średniej. W 1918 r. Suchodolski był uczniem jednej z najlepszych szkół Zagłębia Dąbrowskiego – sosnowieckiego Gimnazjum (obecnie Liceum) im. Stanisława Staszica. Szkoła miała profil matematyczno-przyrodniczy i gromadziła znanych pedagogów z tego zakresu jak chociażby fizyk Waldemar Zillinger oraz geograf i przyrodnik Witold Wyspiański, którzy weszli do historii polskiej oświaty i edukacji. Największy wpływ na ukształtowanie zainteresowań Suchodolskiego w tym okresie wywarł polonista Adolf Reybekiel. We wspomnieniu zamieszczonym w książce pamiątkowej z okazji 90-lecia szkoły Suchodolski pisał:

Śpośród profesorów eksponowane miejsce pozostawiam dla profesora Adolfa Reybekiela – polonisty, holenderskiego pochodzenia, związanego z cyganerią krakowską, z punktu widzenia metodyki – w oczach pedagogów – uczył podobno marnie ale jako osobowość był dla nas młodych urzekający i porywał serca. To on uczył nas kochać poezję Mickiewicza i Słowackiego, uwielbiać Sienkiewicza, zagłębiać się w Żeromskiego i z pasją czytać Wyspiańskiego. W szkole działało założone z jego inicjatywy kółko literackie, w którego zajęciach aktywnie uczestniczyłem. Na okolicznościowych akademiach tworzyliśmy nierzadko tandem z Jankiem Kiepurą, z którym byliśmy serdecznie zaprzyjaźnieni. Ja „specjalizowałem” się w „odczytach”, Janek – w „śpiewie” (Suchodolski 1984: 37).

W przypadku autora pamiątkowego wpisu szerokie *spectrum* zainteresowań humanistycznych wiązało się bardzo ściśle z zaangażowaniem w rozgrywające się wydarzenia i aktywną działalnością w uczniowskich organizacjach o charakterze społeczno-politycznym. Z reguły wspomina się przy tej okazji o wygłaszanych przez niego referatach na patriotycznych spotkaniach. Podobnie jak owe wystąpienia, przeszedł do legendy akt zadeklarowania wstąpienia do wojska w gorących dniach apogeum wojny polsko-radzieckiej 1920 r. całej klasy gimnazjalnej, do której uczęszczał (Ciążela 2005: 18–19). Nie mniej wymowny jest udział w redagowaniu międzyszkolnych gazetek uczniowskich prezentujących problemy i aspiracje środowiska (Żur 1969: 37).

Przedstawione informacje mają jednak charakter wspomnieniowy. Jak do tychczas badania nad myślą Suchodolskiego zaczynały się od momentu, gdy w 1922 r. pojawiają się pierwsze publikacje, które pozwalają na rekonstrukcję poglądów i wizji Niepodległości reprezentowanej przez debiutującego autora. Zbiegają się one z zakończeniem nauki gimnazjalnej i rozpoczęciem studiów polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim a następnie Jagiellońskim (Wojnar 2014: 210–211). Bardzo ciekawym dopełnieniem tego obrazu okazują się młodzieńcze rękopisy zachowane w archiwum profesora w Ossolineum we Wrocławiu. Archiwum Suchodolskiego stanowi obszerny, chociaż zupełnie nieuporządkowany zespół dokumentów obejmujący około stu teczek o bardzo

różnej i całkowicie przypadkowej zawartości. Autor niniejszych rozważań przeprowadził jedynie wstępne rozpoznanie owych zbiorów. Wśród nich udało mi się dotrzeć do zespołu dokumentów, zawierających rękopiśmienne próby literackie Suchodolskiego zawarte w teczce o sygnaturze nr 159/93/6. W tej teczce wyodrębnione są notatki młodzieńcze Profesora gromadzone prawdopodobnie przez matkę. Zbiór obejmuje kilkadziesiąt, zapisanych pismem Bogdana Suchodolskiego, kart datowanych na lata 1919–1921. Składa się on z trzech rodzajów dokumentów:

- artykułu, wypracowania, ewentualnie referatu, poświęconego interpretacji wybranego fragmentu *Ksiąg Narodu Polskiego i Pielgrzymstwa Polskiego* dotyczącego kształtu odrodzonej w przyszłości Polski;
- kilkunastu fragmentów szkiców prozy artystycznej o bardzo różnym kształcie i rozmiarach (od kilkudziesięciu do kilkustronicowych) i bardzo różnym stopniu zaawansowania procesu twórczego;
- dwu prób dramatycznych zawierających plany projektowanych dramatów i fragmenty opracowanych poszczególnych scen.

Styl, którym operuje młody autor, nawiązuje do stylu schyłkowego Młodej Polski, w którym elementy symbolizmu, impresjonizmu i neoromantyzmu wyraźnie przekształcają się w ekspresjonizm, stanowiący jedną z głównych formuł estetycznych dwudziestolecia międzywojennego. Jest to stylistyka, w której powstają dojrzałe dzieła Tadeusza Micińskiego i Stanisława Przybyszewskiego, do których Suchodolski bezpośrednio się odwołuje w tekstach.

Spoglądając na rękopisy zawarte w zbiorze, który zostaje tutaj omówiony z perspektywy całokształtu dokonań Suchodolskiego, odnieść można wrażenie, że w prezentowanych szkicach, podejmując próbę uprawiania literatury, wkracza na szlak ujmowania rzeczywistości alternatywnej wobec swojej twórczości skoncentrowanej na analizie naukowej i filozoficznej.

Trudno jednak mówić o dwu fazach, raczej o rozstaju dróg. Najstarszym z zachowanych rękopisów jest artykuł: *Rozwinięcie poglądów Mickiewicza wyrażonych w jednym z rozdziałów „Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego”*. Jego styl i charakter zapowiada w sposób bezpośredni pierwsze publikacje Suchodolskiego, poświęcone zagadnieniom historii filozofii i nauki. Jest to klasyczna rozprawka z zakresu historii myśli społecznej.

Chociaż młodzieńcze eksperymenty literackie zdają się nie pociągać za sobą poważniejszych konsekwencji w dalszej twórczości Suchodolskiego, trzeba jednak zwrócić uwagę, że jest to wniosek bardzo powierzchowny. To, że zarzuca on twórczość literacką i jej nie podejmuje w dalszej aktywności twórczej,

nie przekreśla tezy, że owe literackie juvenilia stanowią istotny element jego intelektualnej biografii. W rękopiśmiennej twórczości literackiej pojawiają się wątki i ujęcia, które stanowią istotny punkt odniesienia dla twórczości naukowo-filozoficznej. Można stwierdzić, że zawartość rękopisów czyni wiele kwestii znacznie bardziej czytelnymi i jednoznacznymi. Dotyczy to szczególnie spraw, które ukazują podstawowe wybory moralne – stojące u podstaw jego twórczości.

Gdy spoglądamy na pierwsze debiutanckie publikacje uderza w nich dążenie do zakorzenienia się kulturze swojego czasu. Każda z nich zdaje się nawiązywać do jakichś istotnych zjawisk kultury współczesnej, z którymi podjęty zostaje konstruktywny dialog. Postawa młodego autora okazuje się jednoznacznie pozytywistyczna i ostentacyjnie konstruktywna. Najdobitniej ukazują to zjawisko teksty przedstawiające koncepcje Oswalda Spenglera (Suchodolski 1923b: 132–134; Suchodolski 1924: 132–139). Z dzisiejszej perspektywy rodzą one rozczarowanie. Uznawane za jedne z pierwszych tekstów (Truchlińska 1996: 181, 190) o Spenglerze w polskiej literaturze są tekstami krytycznymi, w których myśl niemieckiego filozofa zostaje rygorystycznie rozliczona z wszelkich uchybień wobec naukowej poprawności, a jego historiozofia konsekwentnie pozbawiona wszelkich pesymistycznych pierwiastków. Postawa Suchodolskiego ilustruje szersze zjawisko, jakim jest kryzys zaufania wobec filozofii życia. Bardzo podobny w wymowie jest pochodzący z tego okresu tekst o Henri Bergsonie, autorstwa Zygmunta Mysłakowskiego. Najobszerniejszy tekst o francuskim filozofie życia, wydrukowany w tym okresie, był również krytyczny i zdystansowany wobec swego bohatera, co tekst Suchodolskiego (Mysłakowski 1923: 59–90; Borzym 1984). Młody autor skupia się w nich wyraźnie na podważeniu wiarygodności przesłanek spenglerowskiego pesymizmu jako propozycji światopoglądowej.

Pytanie o przesłanki takiego stanowiska pozostają otwarte. To, czy autor na logikę wywodów Spenglera pozostaje niewrażliwy i nie potrafi przekroczyć scjentyistycznych rygorów krępujących śmiałą refleksję historiozoficzną, czy też chodzi mu o coś więcej, nie zostaje jednoznacznie określone. Na pytanie to trudno odpowiedzieć dlatego, że pierwsze publikacje Suchodolskiego mają z reguły charakter recenzji, wypowiedzi odnoszonych do bardzo szerokiego kontekstu cywilizacyjnego, w którym intencje autora zdają się trudne do uchwycenia. Obok nich pojawiają się teksty, które podejmują konkretne projekty naukowe i zagadnienia pedagogiczne.

Tekstami, które przywołują historyczną czy też dziejową perspektywę ogólną są: rozpoczynający jego samodzielną twórczość artykuł *Pokrewieństwo poglądów Cieszkowskiego, Trentowskiego i Euckena* (Suchodolski 1923a: 210–219) opublikowany w roku 1923 oraz zamykająca pierwszy okres twórczości książka

Kochaj życie bądź dzielny – ukończona na przełomie wiosny i lata 1926 r. i opublikowana w roku następnym.

Artykuł *Pokrewieństwo poglądów Cieszkowskiego, Trentowskiego i Euckena* dotyczy ich filozofii religii czy też filozofii dziejowej roli religii w ujęciu omawianych autorów. Temat ten zdaje się interesować Suchodolskiego ze względu na związki z kondycją moralną Europy powojennej, chociaż zarysowany jest w tym momencie jedynie bardzo ogólny kontekst. Jak stwierdza dziewiętnastoletni autor, rozpoczynając wywód:

Uważa się powszechnie za fakt niezaprzeczony, iż wojna obniża ogólny poziom życia etycznego, również jednak stwierdzić można, iż jednym z rozlicznych skutków wojny jest i – wobec ogólnej depresji i demoralizacji – być musi silna reakcja, właśnie etycznej natury. Im bardziej odległa okazuje się rzeczywistość od ideału, tym silniejsza musi być woła zrealizowania go. Wojna współczesna niewątpliwie w całej grozie odsłoniła zagadnienie wartości życia, wartości i sensu kultury i wskazała znowu na odwieczne zagadnienie życia religijnego, a w związku z nim etyczno-społecznego. Powojenny stan duszy ludzkiej określić by można jako wytrwałe i pracowite, niekiedy – a być może często – tragiczne dążenie do rozwiązania wysuniętych zagadnień, do odpowiedzi na dręczące – dziś bardziej niż kiedykolwiek – pytania i wątpliwości, dążenie, jakby się wyraził Avenarius, do deproblematyzacji. Bądź cicho i w ukryciu, bądź głośno i publicznie dąży się w tym właśnie kierunku. Jedni szukają nowych sił i nowych wartości w Europie, a częściej może poza nią, inni starają się bronić starych wartości, może nawet starych form historycznych. Ale nim nauka i życie – bo i ono ma tu swe prawa i wcale nie najmniejsze – doprowadza duszę współczesną do jakiejś niemożliwej do określenia dziś, równowagi – upłynie prawdopodobnie dużo czasu. Ale objawy dążenia i prac w tym kierunku są jak się wydaje dość silne (Suchodolski 1923a: 210).

Jeżeli wczytać się uważnie w ten właśnie akapit, to mamy tutaj w sposób bardzo wyraźny, chociaż jednocześnie niezwykle ogólny, zarysowany kontekst i cel wypowiedzi, jakim jest odniesienie się do moralnego dziedzictwa wojny. Jest to akapit, w którym Suchodolski jasno określa i definiuje również swoje rozumienie zadań intelektualisty jako kogoś, kto uczestniczy w procesach moralnego samookreślenia się ludzkości. Wyraża je, a nawet, jak wynika z samego formułowania myśli, inspiruje. Gdy jednak przedmiotem analizy jest rzeczywisty proces to, jak podkreśla:

Jesteśmy w sferze niepewności. Zdaje się tylko, iż prawdę powiedział Mickiewicz, gdy mówił o polepszaniu serc i powiększaniu dusz, bo każde poczynanie ma nie tylko za punkt wyjścia, ale i za najbliższy obiekt działania jednostkę. I wydaje się, iż dzięki temu tym bardziej potrzebna i konieczna jest religia jako «siła żywa» – i że może ona nie zniknie. Wydaje się również, iż w tym kierunku idzie prąd życia, myśli i czynu i u nas i na Zachodzie, nie od dziś – coraz silniejszy i szerszy. Lecz wydaje się także, jakoby we wszystkich współczesnych

poczynaniach czyn szedł przed myślą; przed rozwiązaniem problemów – już się woła o czyn. Może zresztą dopiero czyn (i tylko czyn) będzie mógł, wcielając się w życie i kulturę, podsunąć jakieś nowe kryteria prawd i rozwiązań, dziś niedostępne. Lub mówiąc prościej, może podsunie je życie, którego twórcami jesteśmy, choćby przez to tylko, że żyjemy. I dlatego czyn etyczno-społeczny, o który chodzi, może mieć tak doniosłe znaczenie (Suchodolski 1923a: 218–219).

Znacznie bardziej jednoznaczna, chociaż niezwykle zwięzła i przez to trudna oceny, jest recenzja książki Mariana Zdziechowskiego *Renans i rewolucja*, w której pesymizm autora spotka się ze zdecydowaną odprawą. Pozytywna konkluzja zawarta w pytaniu: „Czy raczej nie należy, uznawszy fakt niewątpliwy, zeświecczenia się indywidualności ludzkiej, budować z wiarą w człowieka, życie społeczne i moralne” pozostaje w swojej wymowie równie enigmatyczna (Suchodolski 1926: 16).

Gdy spoglądamy na zachowane materiały rękopiśmienne z teczek nr 159/93/6 w Ossolineum, niewątpliwie najbardziej dopracowanym jest tekst poświęcony interpretacji Mickiewiczowskich *Ksiąg narodu i pielgrzymstwa*. Zdaje się z nich promieniować zapowiedź późniejszych dokonań Suchodolskiego. Mamy więc, po pierwsze, charakterystykę koncepcji Mickiewicza. Referując ją, Suchodolski wydobywa z niej patriotyzm i demokratyzm. Podkreślając fakt, że interpretowany fragment tekstu, dotyczący przyszłego ustroju Polski, określa jako bardzo ogólny i zawierający raczej moralne przesłanie niż konkretny projekt, autor gimnazjalista dokonuje próby konfrontacji tego stanowiska z występującymi równoległe do niego i stanowiących kontekst jego poglądów. Jak stwierdza: „Tylko na tle całej twórczości Mickiewicza można go porównywać z różnymi filozofami, poruszającymi zagadnienia społeczne jak to z J.J. Rousseau, Saint-Simonem, Ruskinem, Comtem, Spencerem, Marksem i in. (Archiwum ZNO 159/93/6: nlb).

W praktyce jednak dokonuje konfrontacji z Marksem i Spencerem, podkreślając zasadnicze różnice w stosunku do zagadnień społecznych. Jeżeli w stosunku do przywołanych myślicieli podkreśla odrębność podejść, to tej sytuacji przeciwstawia pokrewieństwo myśli Mickiewicza z filozofami romantyzmu polskiego (Karola Libelta *Dekalog*, Augusta Cieszkowskiego *Ojciec nasz*, Józefa Gołuchowskiego *Dumania*). Rysuje też dwa nurty zdecydowanie opozycyjne. Z jednej strony pesymizm Arthura Schopenhauera, Eduarda von Hartmana i Philippa Mainländera, z drugiej elitaryzm Fryderyka Nietzschego i Ernesta Renana.

W kontekście pozostałych rękopisów szczególnie interesująca okazuje się prezentacja poglądów pesymistów:

Docenia Mickiewicz znaczenie duszy ludzkiej, pragnie jej polepszania, widzi szczęście człowieka i kraju w tym właśnie polepszaniu – więc potępia tem samem Nirwanę, wierzy, że wyszlachetnić duszę można. Wierzy w postęp, więc nie zgadza się z A. Schopenhauerem dowodzącym, że świat jest najgorszym z możliwych, a przede wszystkim z E. Hartmanem głoszącym, że postęp żaden nie istnieje, że nigdy się nic nie polepszy na świecie. Jakże pięknie, wspaniale brzmią słowa Mickiewicza: „zaród przyszłych praw i granic macie w swych sercach, o ile polepszyćcie duszę waszą, o tyle polepszyćcie prawa wasze i powiększyćcie granice wasze” w zestawieniu ze słowami Hartmana apoteozującego „Gest pięknej rozpacz” – wzaajemnie wynarodawianie się, lub Mainländera nawołującego do samobójstwa (Archiwum ZNO 159/93/6: nlb).

Z tekstu tego wynika, że autor dobrze orientuje się w meandrach myśli przywołanych pesymistów. Całkowitym zaskoczeniem okazują się jednak w tym kontekście teksty pozostałe, w świetle których okazuje się, że nie tylko owych pesymistów zna, ale tkwi głęboko w podejmowanej przez nich problematyce. Chociaż teksty stanowią jedynie zespół szkiców, to widać wyraźnie, że ukazują one sytuację głębokiego kryzysu światopoglądowego w którym schopenhauerowski pesymizm gra rolę pierwszorzędą. Perspektywa prawdziwie schopenhauerowskiego pesymizmu zakładającego bezsens skazanej na cierpienie egzystencji zderzona z wizją chrześcijańską, nadaje jej paradoksalny, nieomal bluźnierczy charakter. Bardzo zdecydowanie zostaje zanegowana wszelka wartość życia jako przysłowiowego „padołu łez”. Negacja ta prowadzi tego, że sąd ostateczny traci swój moralny wymiar, zyskując zupełnie nowy i radykalnie różny od pierwotnego sens realizacji marzenia o zbiorowym samobójstwie, czy też eutanazji, kładącej kres bezsensownemu cierpieniu ludzkości. Pesymistyczna, zakorzeniona w filozofii Schopenhauera, historiozofia utraconej niewinności pierwotnego związku z naturą i „wiecznego tryumfu ciała nad duchem” odradza się po wielokroć w dziejach, wypaczając wszelkie próby restrykcji władzy ducha.

Kolejne klęski ludzkości na drodze do szczęścia, prowadzą bezpośrednio ku naszym dniom. Do omówionej koncepcji załączone są fragmenty scen należące do aktu trzeciego. Układają się one w samodzielną konstrukcję, która może być nawet potraktowana, jako nawiązująca do formuły Mickiewiczowskich *Dziadów*.

Przedstawione sceny dramatyczne sprawiać mogą wrażenie komentarza do realizującej się na oczach autora historii. Dokonującą się konfrontację autor postrzega w kategoriach ciężącego nad ludzkością fatum, które nadaje walce o naprawę ludzkości wypaczone i karykaturalne kształty. Zdajemy się mieć do czynienia z wariacją na temat *Zbójców* Friedricha Schillera. Właściwy sytuacji

tragizm wynika jednak z kontekstu. W porządku owej „drogi Trójcy Św.” pierwszy był Chrystus – próbujący naprawić świat miłością i ofiarą. Nie powiodła się również próba naprawy w imię rozumu, wyrażanego przez Ducha Świętego. Wywołany na scenę przez Suchodolskiego Konrad jest kimś, kto w istocie wyciąga wnioski z dotychczasowych niepowodzeń. Z błędnego koła sytuacji zrodzonej z tryumfu ciała nad duchem nie ma jednak wyjścia i zwieńczeniem historii okazuje się kolejna klęska.

Niemal równocześnie (październik 1920 r.) z przedstawionym szkicem dramatycznym powstaje drugi, stanowiący swoiste dopełnienie nurtujących autora problemów egzystencjalnych. O ile poprzedni koncentrował się na dziejach człowieka jako uczestnika historii, ten dotyczy wymiaru osobistego, mianowicie kwestii losów duszy po śmierci. Problem ten nie jest tak domyślny jak poprzedni. Nie do końca wiadomo nawet, czy chodzi o sam fakt trwania duszy po śmierci, czy też jej los, odpowiedzialność moralną za czyny dokonane na tym świecie.

Gdy zapoznajemy się z młodzieńczymi rękopisami uderza w pierwszym momencie radykalne przeciwieństwo tego, co prezentują, z tym, co o Sucho-dolskim wiedzieliśmy dotychczas. Rękopisy ukazują nam oblicze zwolennika schopenhauerowskiego pesymizmu w radykalnej formie, nie unikającego jego najbardziej radykalnych konsekwencji. Jest to pesymizm w pełni świadomy swoich moralnych przesłanek, okrucieństwa i brutalności wpisanych w przerażający spektakl życia.

Tym, co najmocniej uderza w rękopisach, jest zupełna marginalizacja kultury. To, co dzieje się w rękopiśmiennych tekstach, odbywa się w świecie absolutu. Po pierwsze mamy tu relację człowieka z naturą, po drugie z siłami wyższymi, po trzecie – tragiczną syntezę ducha z ciałem, skazującym człowieka na cierpienie i bezsens egzystencji, przed którymi zdaje się nie być ucieczki.

Wszelka historia traci z tej perspektywy znaczenie. W rozmowach bohaterów sąsiadują ze sobą bóstwa słowiańskie, indyjskie i Trójca Święta. Mieszają się ze sobą imiona różnych tradycji i czasów. Wobec absolutu wszystkie rozróżnienia i dystynkcje tracą sens. Wszędzie jest tak samo blisko i tak samo daleko.

Konsekwencją tego, o czy mówimy, staje się permanentne obcowanie z głębią i otchłanią. Człowiek w świecie absolutu okazuje się skazany na bezgraniczne cierpienie i klęskę. Otchłań okazuje się niszczyć i pozbawiać sił żywotnych i sensu życia.

Pozostaje pytanie, na ile ten metodyczny pesymizm wyraża radykalizm sądów właściwy młodzieńczemu krytycyzmowi, na ile zaś stanowi odbicie atmosfery czasów wielkiej wojny, na które przypadły lata młodzieńcze Suchodolskiego.

Niezależnie od odpowiedzi, w rękopisach uderza poczucie kryzysu filozofii życia. Jej rozwój wiązał się z zanegowaniem głoszonego przez Schopenhauera pesymizmu przez kult siły Nietzschego. Powrót do Schopenhauerowskich źródeł zdaje się oznaczać kres formacji duchowej, której rozwój oznaczał woluntarystyczny bunt przeciwko racjonalistycznym ramom i moralnym ograniczeniom teraźniejszości w imię „miłości do dalekiego”.

Z perspektywy prezentowanych rękopisów bardzo wyraźnie ukazuje się sens filozofii kultury, pedagogiki kultury i charakterystycznego dla Suchodolskiego rozumienia humanizmu jako obrony przed owym destrukcyjnym abso-lutem i nakierowania aktywności na konkretne życiowe cele.

Konkretne instytucje i mechanizmy kultury tworzą barierę odsuwającą na margines ludzkiej aktywności pytania ostateczne i metafizyczną grozę cierpienia, przemocy, okrucieństwa i śmierci. Tak na prawdę, nie nikną one z horyzon-tu ludzkiego działania, ale przestają go wypełniać i przytłaczać.

W tym sensie konkretne wartości związane z Niepodległością okazują się obszarem konstruktywnych wysiłków pozwalających budować nie burząc. Schopenhauerowski horyzont cierpienia i współczucia, który pojawia się w literac-kich juveniliach przywołuje tak znaczącą dla późniejszej myśli Suchodolskiego koncepcję humanizmu tragicznego (Suchodolski 2003).

Bibliografia

- Archiwum ZNO 159/93/6 – Zakład Narodowy im. Ossolińskich,teczka B. Suchodolskiego nr 159/93/6, Wrocław.
- Borzym S. 1984. *Bergson a przemiany światopoglądowe w Polsce*, Ossolineum, IFiS PAN, Wrocław.
- Ciażela A. 2005. *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzecz-pospolitej*, ITE PIB, Radom.
- Eksteins M. 2014. *Święto wiosny. Wielka wojna i narodziny nowego wieku*, tłum. K. Rabińska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Kreshaw I. 2016. *Do piekła i z powrotem. Europa 1914–1949*, tłum. A. Romanek, Znak Horyzont, Kraków.
- Mysłakowski Z. 1923. *Intuicjonizm Bergsona, Studium krytyczne*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. 2.
- Suchodolski B. 1923a. *Pokrewieństwo poglądów Cieszkowskiego, Trentowskiego i Euckena*, „Prze-gląd Warszawski”, t. 2, nr 20.

- Suchodolski B. [pseud. B. Dolski] 1923b. *Książka która jest w modzie*, „Rzeczpospolita”, nr 182 (6.07.1923).
- Suchodolski B. 1924. *Oswald Spengler i jego krytycy*, „Przegląd Współczesny”, t. 9, nr 24.
- Suchodolski B. 1926. *M. Zdziechowski, Renesans i rewolucja, Wilno 1925*, „Ruch Literacki”, nr 1.
- Suchodolski B. 1927. *Kochaj życie – bądź dzielny! Rozmowa o wartości życia*, Księgarnia Polska, Warszawa.
- Suchodolski B. 1970. *Edukacja narodu 1918–1968*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Suchodolski B. 1984. *Wspomnienie*, [w:] *Księga pamiątkowa wydana z okazji 90-lecia Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica w Sosnowcu*, red. B. Konecki, Stowarzyszenie Absolwentów i Wychowanków Gimnazjum i Liceum im. Stanisława Staszica, Sosnowiec.
- Suchodolski B. 2003. *Pedagogika humanizmu tragicznego*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa, s. 274–282.
- Truchlińska B. 1996. *Dwudziestowieczne koncepcje kryzysu kultury a zagadnienie wartości*, [w:] *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, red. J. Gajda, Lublin–Dęblin.
- Wojnar I. 2014. *Bogdan Suchodolski na Uniwersytecie Warszawskim*, [w:] *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl*, red. I. Wojnar, Polska Akademia Nauk Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa.
- Żur P. 1969. *Zarys dziejów*, [w:] *Księga pamiątkowa wydana z okazji 75-lecia Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica w Sosnowcu*, red. B. Konecki, Stowarzyszenie Absolwentów i Wychowanków Gimnazjum i Liceum im. Stanisława Staszica, Sosnowiec.

Rafał Marcin Leszczyński

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
Wydział Teologiczny*

ORCID: 0000-0002-5936-3506

Agnieszka Teresa Tys

*Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny*

ORCID: 0000-0003-1186-7171

Patriotyzm według Pawła Hulki-Laskowskiego

Summary

PATRIOTISM ACCORDING TO PAWEŁ HULKA-LASKOWSKI

A descendant of the Czech Brethren, Paweł Hulka-Laskowski belonged to a group of thousands of Polish Evangelists with foreign roots who consciously chose Poland as their homeland during the period of partitions. Many became Polish patriots. For this reason, Poland's welfare was one of the main themes in Hulka-Laskowski's scientific and literary output. He propagated the concept of open patriotism. In his opinion, an affiliation to the Polish nation was primarily of a cultural, not ethnic nature. The stereotype of a Pole-Catholic was dangerous to the Polish nation, because it repelled people of foreign origin who were not Roman Catholics. In his educational activity among workers, Hulka-Laskowski emphasised the importance of civic education, stressing the significance of education for love as a way of making the Polish nation more attractive to foreigners.

Key words: Paweł Hulka-Laskowski, patriotism, Protestantism, education, love

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Znany badacz protestantyzmu XIX i XX w., Tadeusz Stegner, analizując postawę inteligencji ewangelickiej z okresu międzywojnia wobec narodu polskiego

i odrodzonej II Rzeczypospolitej, doszedł do wniosku, że „polskie protestanckie środowiska opiniotwórcze charakteryzowały się głębokim patriotyzmem, o niekiedy nacjonalistycznym odcieniu” (Stegner 2017: 27). Jego zdaniem „swoistą deklarację ideową Polaków-ewangelików zamieszczono na pierwszej stronie w pierwszym numerze pisma «Ewangelik» z 1 stycznia 1919 r. Czytamy tam: «Czujemy się Polakami, jesteśmy częstką społeczeństwa polskiego, chociaż innego, niż jego większość, wyznania. Chcemy służyć Ojczyźnie tymi darami, które otrzymaliśmy od Boga przez ducha Reformacji»” (tamże).

Jedną z najjaśniejszych gwiazd wśród opiniotwórczych Polaków-ewangelików, żyjących w pierwszej połowie XX w., był potomek przybyłych do Polski braci czeskich, „[...] Paweł Hulka-Laskowski, filozof i religioznawca po studiach w Heidelbergu, a także żyrardowski działacz społeczny¹, znany jednak najlepiej jako tłumacz *Przygód dobrego wojaka Szwejka*” (Szpakowska 2012: 388). Według historyka Jarosława Kłaczkowa był on najwybitniejszym polskim protestanckim publicystą XIX i XX w. (Kłaczkow 2008: 194; tenże 2015: 154; tenże 2017: 133)². Pomimo czeskich korzeni Paweł Hulka-Laskowski czuł się Polakiem³, z tego powodu kwestie związane z dobrem narodu i państwa polskiego stanowiły jeden z głównych tematów jego twórczości naukowej i publicystycznej (Leszczyński jr 2016: 5).

Swego patriotyzmu dowiódł Hulka we wrześniu 1940 r., gdy został osadzony przez Niemców w więzieniu na Pawiaku. Podczas przesłuchania gestapowcy zasugerowali Laskowskiemu, że byłoby korzystnie dla niego, gdyby podawał się za Czecha. Odrzucając ową radę, Hulka stwierdził: „Trzysta lat, wrosliśmy w Polskę i w polskość. Czeskie pochodzenie jest tylko pochodzeniem. Czeskich przodków szanuję dla ich postawy moralnej wobec ucisku⁴, myślę o nich ze czcią, ale jestem Polak” (Hulka-Laskowski 1946: 113–114).

Propolska postawa Pawła Hulki-Laskowskiego nie była odosobniona w środowisku żyrardowskich ewangelików reformowanych⁵. Przeciwnie, stanowiła

¹ Hulka urodził się 25 czerwca 1881 r. w Żyrardowie, w robotniczej rodzinie wyznania ewangelicko-reformowanego, zmarł w Cieszynie 29 października 1946 r.

² Zob. więcej na temat biografii Hulki: Leszczyński sr 1995b: 5–12; tenże 1995a: 43–54; tenże 2016a: 143–157; tenże 2016b: 36–37; Leszczyński jr 2015: 67–83; Nازیębło 2016a: 77–105; tenże 2016b: 24–26.

³ Aby podkreślić związek z polskością, Hulka dodał do swego czesko brzmiącego nazwiska słowo *Laskowski*. *Hůlka* to po czesku *laska*, tak więc wyraz *Laskowski* miał być polskim odpowiednikiem nazwiska, które pisarz odziedziczył po czeskich przodkach.

⁴ Pisząc o ucisku, miał Hulka na myśli prześladowania braci czeskich ze strony rzymskich katolików.

⁵ W pierwszej połowie XVII w. bracia czescy połączyli się z polskimi zwolennikami ewangelizmu konfesji helweckiej w jednym Kościele Ewangelicko-Reformowanym (Tys 2013: 18, 22),

ona charakterystyczną właściwość większości potomków braci czeskich osiadłych w Żyrardowie. Ludzie ci przybyli do Żyrardowa w latach 60. i 70. XIX w. z Zelowa i stopniowo zaczęli się polonizować (Stejskał 2016: 69). Już pod koniec XIX w. część nabożeństw w żyrardowskim zborze⁶ ewangelicko-reformowanym zaczęto odprawiać po polsku. Od roku 1930 w ogóle zrezygnowano z czeskiej liturgii (Fijałkowski 1994: 108; Stejskał 2016: 71), a na kaplicy pojawiły się tablice z informacją, że należy ona do polskiego Kościoła Ewangelicko-Reformowanego. Była to wyraźna deklaracja przynależności narodowej. Żyrardowscy reformowani potwierdzili dobitnie swoją polskość w czasach okupacji hitlerowskiej. Nawiązali oni mianowicie współpracę z AK, która zorganizowała w ich kaplicy skład broni oraz zainstalowała w niej radiostację (Jelinek 1994: 1). Oprócz tego członkowie zboru walczyli i ginęli na barykadach Powstania Warszawskiego (Fijałkowski 1994: 110).

Udziałem reformowanych z Żyrardowa stało się zatem doświadczenie podwójnej świadomości narodowej, z jednej bowiem strony byli oni dumni ze swoich czeskich przodków, atoli z drugiej czuli się już przede wszystkim Polakami. Owo doświadczenie w istotny sposób wpłynęło na Hulkowe rozumienie patriotyzmu i polskości.

Inkluzywny patriotyzm Pawła Hulki-Laskowskiego

Jak zauważono wcześniej, jednym z najważniejszych zagadnień występujących w twórczości Hulki było dobro państwa i narodu polskiego. Laskowski z troską wyrażał się o przyszłości Polski, zdając sobie sprawę z jej niekorzystnej sytuacji geopolitycznej. Uważał, że jeśli naród polski ma przetrwać i rozwijać się, to musi pozyskiwać dla siebie przedstawicieli innych nacji i w ten sposób wzmacniać swą siłę, co jest bardzo ważne, gdyż tylko silne ludy liczą się na arenie międzynarodowej (Hulka-Laskowski 1929: 10–13; tenże 1928a: 13; tenże 1960: 50–51; Lector [Hulka-Laskowski] 1926: 9). Pozyskiwanie dla Polski cudzoziemców nie powinno odbywać się jednak przy pomocy przymusowego wynaradawiania i katolicyzacji, lecz za sprawą okazywanej im miłości (Hulka-Laskowski 1960: 18) oraz promocji wśród nich kultury polskiej. Polonizacja nie oznacza

dlatego właśnie potomkowie braci czeskich mieszkający w Żyrardowie należeli do tamtejszego zboru ewangelicko-reformowanego.

⁶ Słowo „zbór” oznacza gminę, wspólnotę wierzących (Leszczyński sr 2011: 44).

zatem, że osoby obcego pochodzenia mają zerwać wszelkie więzi z grupą etniczną, z której się wywodzą, czy porzucić religię swoich przodków na rzecz dominującego w Polsce rzymskiego katolicyzmu. Można czuć przynależność do kultury polskiej, deklarując się jako polski patriota i jednocześnie szanować swoje niepolskie korzenie. Według Hulki przykładem ludzi pozyskanych w ten sposób dla Polski są liczne rzesze ewangelików obcego pochodzenia.

Każdy z nas stykał się z takimi ewangeliami – pisał Hulka – którzy niepostrzeżenie dla samych siebie wsiąkają w środowisko polskie. Można by dużo powiedzieć o atrakcyjnej sile kultury polskiej. Setki tysięcy Polaków noszących nazwiska niepolskie, to świadectwo tej siły. Mieszkają w Polsce ewangelicy, których przodkowie przybyli tu z Niemiec, z Danii, z Czech... Podczas panowania obcego, gdy Polska nie tylko nie dawała żadnych przywilejów swoim obywatelom, ale wymagała od nich wielkich ofiar i poświęcenia, [...] ludzie ci nie tylko, że nie korzystali z uprzywilejowania, z jakim podchodził do nich najeźdźca, ale przeciwnie z całą świadomością przyłączali się do narodu polskiego, aby podzielić z nim dołę i niedolę dziejową” (tenże 1938: 122).

Okazuje się, że polskość pojmował Hulka przede wszystkim w kategoriach kulturowych, a także jako wybór pewnego sposobu egzystowania, nie można więc – zdaniem żyrardowianina – stawiać znaku równości między byciem Polakiem a przynależnością etniczną czy religijną. Poza tym Hulka zwracał uwagę na fakt, iż w polską kulturę mieli duży wkład niekatolicy i ludzie o obcych korzeniach, co widać zwłaszcza w XVI w., gdy w naszym kraju rozkwitała reformacja, podnosząc Polskę na wyższy poziom cywilizacyjny (tenże 1929: 16). Nasza kultura nie jest więc wyłącznie katolicko-polska, dlatego też chętnie przyjmują ją ludzie innych narodowości, niezwiązani z rzymskim katolicyzmem. Polskość ma zatem dla Laskowskiego charakter inkluzywny, obejmując sobą nie tylko rdzennych Polaków-katolików, ale także niekatolików i Polaków o obcym etnicznie rodowodzie. Wiążący się z tak rozumianą polskością patriotyzm jest patriotyzmem otwartym, w którym odchodzi się od afirmacji etniczności i genealogii na rzecz kategorii kultury (Wiłkomirska, Fijałkowski 2016: 69).

Hulka bardzo ostro krytykował patriotyzm ekskluzywny, zrównujący polskość z czystością etniczną i wyznaniem rzymskokatolickim. Jego zdaniem proces pozyskiwania dla Polski osób obcego pochodzenia i/lub niekatolickiego wyznania:

[...] kroczyłby zapewne daleko szybciej, gdyby na drodze swojej nie spotkał bardzo ważnej przeszkody w postaci utożsamienia narodowości z wyznaniem. [...] Już w zaraniu życia

słyszemy bezustannie: Polak to katolik⁷. [...] Ileż byśmy zyskali, gdyby podczas plebiscytu na Mazurach ci nasi bracia wiary ewangelickiej byli opowiedzieli się za Polską. Ale cóż? Propaganda niemiecka miała zadanie ułatwione, mogąc cytować głosy Polaków, że Polak to katolik [...]. W Mazura pruskiego, Polaka z dziada pradziada, umiano wmówić, że w Polsce będzie traktowany gorzej od katolików [...] i w gruncie rzeczy Prusy Wschodnie przypadły dla nas (Hulka-Laskowski 1938: 122–123).

Zamknięty patriotyzm środowisk ultrakatolickich jest więc – zdaniem Hulki – bardzo niebezpieczny dla Polski, gdyż odpycha od niej niekatolików, wzmacniając w ten sposób inne narody, które pozyskują ich dla siebie (tenże 1928a: 13).

W przekonaniu Laskowskiego ekskluzywny patriotyzm Polaków-ultrakatolików jest niebezpieczny również na gruncie wychowania, ponieważ człowiek ukształtowany w jego duchu będzie zamknięty na wszelką odmienną od rzymskokatolickiej rzeczywistości. Kościół Rzymskokatolicki w Polsce w ogóle nienajlepiej sprawdził się jako wychowawca polskiego społeczeństwa, gdyż kładąc nacisk na kult i ortodoksję, niedostatecznie zwracał uwagę na wychowanie moralne obywateli, dlatego właśnie dewocyjna religijność Polaków-katolików często rozmija się z ich postawą moralną, która pozostawia wiele do życzenia (tenże 1922: 9, 17, 20). Oprócz tego wychowanie dogmatyczne realizowane przez rzymski katolicyzm odbiera ludziom wolność myślenia, a tam, gdzie nie ma wolności, podupada kultura (tenże 1932: 182–183)⁸.

Hulka sądził, że w odróżnieniu od rzymskiego katolicyzmu protestantyzm wychowuje do wolności, uwalniając ludzi od dogmatów i wpajając w nich krytyczne myślenie, dlatego staje się on motorem rozwoju kultury i instytucji demokratycznych (Howorko [Hulka-Laskowski] 1932: 115–116; Hulka-Laskowski 1936: 18–20). Ponadto ewangelicy przykładają wielkie znaczenie do uczciwości, pracowitości, współpracy, otwartości na odmienną itp., dzięki czemu społeczeństwa protestanckie cechuje wysoki poziom rozwoju materialnego i moralnego (tenże 1938: 122; tenże 1927: 161–163; tenże 1929: 14). Laskowski uważał, że wspomniane przymioty powinny zostać przeszczepione na grunt polskiego katolicyzmu, nie chciał on bowiem nawracać katolików na ewangelicyzm, lecz jedynie zachęcić ich do przejęcia choćby części wartości konstytutywnych dla protestantyzmu, dzięki czemu – jak mniemał – podniesie się jakość

⁷ Hulka bardzo boleśnie wspominał wykluczenie żyrdowskich ewangelików-reformowanych ze społeczności narodu polskiego przez rzymskokatolicką większość, która widziała w nich „heretyków” i „Szwabów” (Hulka-Laskowski 1933: 1; tenże 1960: 21).

⁸ Zob. o walce Hulki z wychowaniem dogmatycznym (Tys 2016: 243–267).

polskiego katolicyzmu i kultury polskiej (tenże 1928b: 1). Swoją ewangelicko-polski program wychowawczy starał się wprowadzić w życie wśród robotników żyrdowskich, dla których organizował instytucje samokształceniowe oraz prowadził wykłady dotyczące historii Polski i funkcjonowania demokratycznego państwa. Pragnął on w ten sposób wychować ich na światłych obywateli i polskich patriotów o otwartych umysłach (tenże 1958: 201).

Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w wykładach dla robotników

Wychowanie patriotyczno-obywatelskie w ujęciu Hulki-Laskowskiego zostanie zrekonstruowane na bazie jego odczytów adresowanych do robotników, które można zatytułować *Wychowanie ku demokracji*. Ewangelicki publicysta wygłaszał je z ramienia Polskiej Macierzy Szkolnej nie tylko na terenie Żyrardowa, ale również po okolicznych wsiach, szerząc w ten sposób ideę niepodległości.

Wcześniejsze badania nad myślą wychowawczą ewangelickiego pisarza wykazały, że jej centralną kategorią jest miłość (Leszczyński jr, Tys 2016: 85–90). Podobnie mają się sprawy z wychowaniem patriotyczno-obywatelskim. To miłość stanowi glebę, z której wyrasta pojęcie patriotyzmu w rozumieniu Hulki-Laskowskiego. Kategorię miłości złączoną ściśle z patriotyzmem utworzył Hulka w oparciu o analizy historii Polski. Ponadto dzięki owym analizom Laskowski udowodniał w swoich wykładach robotnikom i włościanom, że Polacy nie tylko walczyli o swoją wolność, ale też o wolność innych narodów. Spostrzeżenie to miało ich przekonać, że otwartość Polaka na inne kultury i narody jest jego cechą konstytutywną, widoczną w postępowaniu naszych przodków.

W myśl łacińskiej sentencji *verba docent, exempla trahunt* Hulka zawarł swoją koncepcję patriotyzmu w formie przystępnej dla słuchaczy wykładów. Chcąc przybliżyć robotnikom swoje rozumienie patriotyzmu, odwoływał się do treści aktu unii polsko-litewskiej w Horodle (1413), stanowiącego główną oś jego prelekcji (Hulka-Laskowski 1918b: 17, 18, 19; tenże 1919: 8, 25, 28, 30). Jako wychowawca robotników pragnął wyrzeźbić w ich sercach i umysłach model postępowania dawnych Polaków wobec innych narodów, który przyczynił się do zawarcia unii z Litwinami i podpisania wspomnianego aktu. Uważał, że tylko naśladowując ojców, czyli kierując się miłością do innych narodów, współcześni Polacy są w stanie odzyskać wolną Ojczyznę. Jego zdaniem wielkość dawnej Polski nie polegała na sile oręża, lecz wyrażała się w miłości wolności cudzej i własnej, co z kolei przekładało się na szerokość polskich granic i znalazło

odzwierciedlenie w unii polsko-litewskiej. Laskowski przekonywał swoich słuchaczy, że podobnego aktu dyplomatycznego próżno szukać w historii innych narodów. Jego wyjątkowość potwierdza tekst, który niczym refren przytacza Hulka w swoich wykładach:

Nie zazna łaski zbawienia, kto się na miłości nie oprze. Miłość jedna nie działa marnie: promienna sama w sobie gasi zawiści, osłabia urazy, daje wszystkim pokój, łączy rozdzielonych, podnosi upadłych, gładzi nierówności, prostuje krzywizny, wspiera każdego, nie obraża nikogo i ktokolwiek się schroni pod jej skrzydła, znajdzie się bezpiecznym i nie ulegnie się niczyjej groźby. Miłość tworzy prawa, rządzi królestwami, zakłada miasta, prowadzi do dobrego stany Rzplitej, a kto nią pogardzi, ten wszystko utraci. Dlatego też my wszyscy zebrani, pralaci, rycerstwo, szlachta, chcąc spocząć pod puklerzem miłości i przejęci pobożnym ku niej uczuciem, niniejszym dokumentem stwierdzamy, że łączymy i wiążemy nasze domy i rody, nasze rodziny i herby (tenże 1918b: 18, 19).

Odwołując się do niemieckiego historyka Jakuba Caro, Laskowski podkreślił, że „w dobrowolnej unii połączyły się ze sobą ludy o różnym języku, obyczajach i religii, i że takiej unii nie napotka się w całej historii Europy” (tenże 1918b: 19). Konkludując, zauważył, że potężne państwo polsko-litewskie powstało bez rozlewu krwi. Laskowski dał zatem robotnikom wzór programu politycznego, którym mają się kierować przy odbudowie niepodległej Polski.

Współcześnie podobne rozumienie znaczenia unii w Horodle prezentuje m.in. Andrzej Nowak⁹. Stwierdza on, że unię z 1413 r. można wspominać „jako wielką, zainicjowaną 600 lat temu szansę budowy cywilizacji obywatelskiej wolności w Europie Wschodniej [...]” (Nowak 2014: 453). Jednocześnie zaznacza, że do takiej konkluzji można dojść, analizując to wydarzenie z perspektywy „pojęcia republiki, Rzeczypospolitej, współtworzącego ją obywatelstwa, do fundującej je specyficznej wizji pozytywnej wolności” (tamże). Przyjęcie takiego ujęcia powoduje, zdaniem Nowaka, że na plan pierwszy historycznej pamięci Polaków i Litwinów wysuwa się wspólne dobro, które zaistniało dzięki owej unii. Chodzi tu o przejęcie przez Litwinów praw obywatelskich, jakie posiadała polska szlachta, jak również o dopuszczenie ich do polskich herbów, czyli o swoistą adopcję, będącą wyrazem miłości (tamże), którą jednak propagował Laskowski w swoich wykładach.

Taka interpretacja aktu unii horodelskiej niejako automatycznie odsłoniła kolejną cechę patriotyzmu w ujęciu Laskowskiego, a mianowicie obywatelskość. Według Laskowskiego prawdziwy patriota jest także dobrym obywatelem, dlatego wychowanie patriotyczne jest tożsame z wychowaniem obywatelskim.

⁹ Zob. inne interpretacje znaczenia aktu unii horodelskiej (Kiaupienė 2014: 395–407).

Laskowski starał się więc upowszechnić wśród włościan i robotników niezbędną wiedzę z zakresu edukacji obywatelskiej. Zaznajamiał zatem słuchaczy swoich odczytów z takim pojęciami jak państwo, naród, ojczyzna, ukazywał różnice między poszczególnymi formami ustrojów politycznych, na przykład między monarchią a demokracją.

Hulka postawił akcent na propagowanie wzoru obywatela-Polaka. W tym obszarze największą rolę przypisywał edukacji. Był przekonany, że dzięki niej udział obywateli w rządzeniu państwem będzie coraz większy, dzięki czemu zyskają na tym szerokie masy. Jego zdaniem tylko edukacja jest w stanie upowszechnić „typ człowieka szlachetnego i dobrego”, który będzie troszczył się nie tylko o „szczęście we własnym państwie i dla własnych rodaków, ale zrozumie, że tak jak jednostki w każdym narodzie łączy miłość, tak złączyć się muszą i jednostki narodowe dla wszystkich wspólnych celów, dla dobra już nie tylko poszczególnych narodów, ale całej ludzkości” (Hulka-Laskowski 1918a: 22).

W tym cytacie widać wyraźne wpływy arystotelesowskiej *Polityki*, manifestujące się przede wszystkim w tezie, że szczęście państwa zależy od cnoty pojedynczego obywatela. Podobnie jak u Stagiryty, Laskowski osadza swój ideał dobrego obywatela na etyce, a odpowiedzialność za jego formowanie wyznacza edukacji.

Nie można jednak – zdaniem Hulki – zrzucać całego ciężaru wychowania wzorowego obywatela-patrioty na system edukacji. Jego zdaniem do formowania świadomego obywatela powołane jest całe społeczeństwo, każdy jego członek, a zwłaszcza sam kandydat na obywatela. To przyszły obywatel odpowiada za swoje doskonalenie na drodze do dobra i szlachetności, a edukacja i oświata ma mu zapewnić tylko dobry start. Dlatego w wykładach Laskowskiego obecne jest pojęcie samokształcenia, jak też całościowego uczenia się, które w jego ujęciu patriotyzmu jest nieodzowną cechą świadomego obywatelstwa.

Należy zaznaczyć, że w odczytach Hulki obecny jest także akcent feministyczny. Pisarz podkreślał, że „w ostatnich czasach domagają się coraz głośniejsze prawa polityczne kobiety. Uważają one, a razem z nimi i wielu mężczyzn, że należy im się także wpływ na rządy państwowe, że ich obowiązki wobec państwa jako matek, robotnic, urzędniczek, nauczycielek, lekarek, adwokatów nie są mniejsze od obowiązków mężczyzny, że przeto należą im się nie tylko obowiązki, ale również prawa” (tamże: 21). Hulka, będąc zwolennikiem emancypacji kobiet, zdecydowanie popierał ten postulat.

Zakończenie

Niniejsze opracowanie jest zaledwie przyczynkiem i wprowadzeniem do głębszej analizy koncepcji patriotyzmu u Pawła Hulki-Laskowskiego. Koncepcja ta, oprócz tematów tu już zarysowanych, obejmuje także kwestię patriotyzmu lokalnego i gospodarczego. Ramy tego artykułu nie pozwalają na szersze wniknięcie we wspomniane zagadnienia, jednak nawet z niniejszego tekstu wyłania się wyraźny obraz patriotyzmu w ujęciu Hulki. Jest to patriotyzm inkluzywny, otwarty na osoby niepolskiego pochodzenia i niekatolickiego wyznania. Patriotyzm ewangelickiego filozofa jest więc alternatywą wobec ekskluzywnego patriotyzmu głoszonego przez środowiska katolicko-narodowe, odwołujące się chętnie do stereotypu Polaka-katolika. Zarazem patriotyzm Hulkowy jest skoncentrowany na polskim interesie narodowym, kwestii zabezpieczenia polskiego bytu narodowego i państwowości. Instrumentem służącym tej sprawie nie jest jednak przemoc wobec innych narodów, przymusowa polonizacja i katolicyzacja, ale miłość, która ze skarbca polskiej kultury daje innym ludom to, co najlepsze, szanując ich tożsamość narodową i wyznaniową. W ten sposób przedstawiciele tych narodów przyciągani są do Polski miłością i siłą jej kultury.

Hulka doskonale wiedział, o czym mówi i pisze, gdyż sam przecież pochodził z grona osób o cudzoziemskich, czeskich korzeniach, należących do wyznania ewangelicko-reformowanego, pozyskanych dla Polski dzięki atrakcyjności jej kultury. Jego przynależność wyznaniowa i świadomy wybór Polski jako Ojczyzny niewątpliwie wpłynęły na inkluzywne pojmowanie patriotyzmu przez Hulkę.

Warto zauważyć, że zarysowane tu poglądy Hulki-Laskowskiego są zbieżne z koncepcjami wychowawczymi promowanymi przez protestantyzm, które w syntetyczny sposób wyraził Tadeusz Zieliński z ChAT-u: „Protestantyzm [...] walczy o wychowanie światłych, odpowiedzialnych, samodzielnych, gospodarnych i miłujących swoje rodzinne strony obywateli. Popierać będzie ustrój stwarzający warunki dla niedyskryminacyjnego traktowania obywateli i dla wyłaniania w demokratyczny sposób władzy” (Zieliński 1997: 13). Należy sądzić, że Paweł Hulka-Laskowski podpisałby się pod tym stwierdzeniem, gdyż w jego tekstach i wykładach, sformułowane zostały wszystkie cele wychowawcze uważane przez Zielińskiego za charakterystyczne dla protestanckiego wychowania patriotyczno-obywatelskiego.

Bibliografia

- Fijałkowski P. 1994. *120 lat zboru w Żyrardowie*, [w:] *Kalendarz ewangelicko-reformowany na 1995 rok*, Wydawnictwo Semper, Warszawa, s. 105–112.
- Howorko K. [P. Hulka-Laskowski]. 1932. *Wychowanie dla wolności*, „Pielgrzym Polski”, nr 8, s. 115–116.
- Hulka-Laskowski P. 1918a. *Jak powstaje państwo?*, Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego, Zbiory specjalne, Rkp 5038/1, Łódź.
- Hulka-Laskowski P. 1918b. *Duch dziejów Polski. Poznajmy samych siebie*, Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego, Zbiory specjalne, Rkp 5038/5, Łódź.
- Hulka-Laskowski P. 1919. *Istota kultury polskiej*, Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego, Zbiory specjalne, Rkp 5039/2, Łódź.
- Hulka-Laskowski P. 1922. *Droga do kultury. Szkic społeczno-religijny*, Kompas, Łódź.
- Hulka-Laskowski P. 1927. *Rekolekcje przedwyborcze*, „Jednota”, nr 11, s. 161–163.
- Hulka-Laskowski P. 1928a. *Do szeregów!*, „Zwiastun Ewangeliczny”, nr 2, s. 13–14.
- Hulka-Laskowski P. 1928b. *List do Jana Wantuły z 24. 12*, s. 1–2, Archiwum Jana Brody w Skoczowie (maszynopis), Skoczów.
- Hulka-Laskowski P. 1929. *Polska wierząca*, Głos Ewangelicki, Warszawa.
- Hulka-Laskowski P. 1932. *Statyka i dynamika katolicyzmu polskiego*, „Pielgrzym Polski”, nr 12, s. 182–183.
- Hulka-Laskowski P. 1933. *Spowiedź kalwina*, „Wiadomości Literackie”, nr 54, s. 1.
- Hulka-Laskowski P. 1936. *Wileński Kościół Ewangelicko-Reformowany (b. Jednota litewska) na tle Reformacji i kultury polskiej*, „Świt”, Wilno.
- Hulka-Laskowski P. 1938. *Droga do Ojczyzny i zapory*, „Zwiastun Ewangeliczny”, nr 11, s. 122–123.
- Hulka-Laskowski P. 1946. *Księżyc nad Cieszyńem. Wspomnienia z lat niewoli i dni wyzwolenia*, Wydawnictwo Literatura Polska, Katowice.
- Hulka-Laskowski P. 1958. *Mój Żyrardów. Z dziejów polskiego miasta i z życia pisarza*, Czytelnik, Warszawa.
- Hulka-Laskowski P. 1960. *Przedmowa*, [w:] *Pięć wieków herezji. Wypisy z literatury polskiej*, red. P. Hulka-Laskowski, Wydawnictwa Oświatowe, Warszawa.
- Jelinek A. 1994. *Kartka z historii kaplicy ewangelicko-reformowanej w Żyrardowie*, „Słowo i Myśl”, nr 11, s. 1.
- Kiaupienė J. 2014. *500-letnia rocznica unii horodelskiej 1413 roku. Między kulturą polityczną a pamięcią historyczną*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Prace historyczne 141, z. 2, s. 395–407.
- Kłaczek J. 2008. *Protestanckie wydawnictwa prasowe na ziemiach polskich w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kłaczek J. 2015. *Lutheran and Calvinist press in Polish land 1822–1939*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Kłaczek J. 2017. *Kościół ewangelicki w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Dziedzictwo kulturowe Reformacji w perspektywie polskiej i europejskiej*. W 500-lecie wystąpienia Marcina Lutra, red. K. Pilarczyk, W. Gajewski, Wydawnictwo Antykwa, Kraków, s. 111–136.
- Lector [P. Hulka-Laskowski] 1926. *Wyprawa w dzieje*, „Jednota”, nr 1, s. 8–10.
- Leszczyński R. sr 1995a. *Paweł Hulka-Laskowski wobec kultury czeskiej*, [w:] *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, red. R. Leszczyński sr, Wydawnictwo Petit, Żyrardów, s. 43–54.
- Leszczyński R. sr 1995b. *Trudne życie*, [w:] *Paweł Hulka-Laskowski (1881–1946). Szkice do portretu*, red. R. Leszczyński sr, Wydawnictwo Petit, Żyrardów, s. 5–12.
- Leszczyński R. sr 2011. *Pisma polemiczne*, „Nowe Spojrzenia”, Warszawa.
- Leszczyński R. sr 2016a. *Paweł Hulka-Laskowski jako propagator czeskiej literatury w Polsce*, [w:] *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, red. R.M. Leszczyński jr, Wydawnictwo Chowanna, Łódź, s. 143–157.
- Leszczyński R. sr 2016b. *Znawca i tłumacz literatury czeskiej*, „Jednota”, nr 2, s. 36–37.
- Leszczyński R.M. jr 2015. *Całociągłe uczenie się Pawła Hulki-Laskowskiego (1881–1946) – stymulatory i bariery*, [w:] *Biografia i badanie biografii*, t. 4: *Biografie i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 67–83.
- Leszczyński R.M. jr 2016. *Wstęp*, [w:] *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, red. R.M. Leszczyński jr, Wydawnictwo Chowanna, Łódź, s. 5–12.
- Leszczyński R.M. jr, Tys A.T. 2016. *Miłość jako centralna kategoria w refleksji wychowawczej Pawła Hulki-Laskowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 3, s. 77–84.
- Naziębło J. 2015a. *Paweł Hulka-Laskowski – wybitny żyrardowianin europejskiego formatu*, [w:] *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, red. R.M. Leszczyński jr, Wydawnictwo Chowanna, Łódź, s. 77–106.
- Naziębło J. 2015b. *Przeciwko totalitaryzmowi*, „Jednota”, nr 2, s. 24–26.
- Nowak A. 2014. *Horodło z perspektywy XX–XXI wieku: pamięć modernizacji, pamięć republiki, pamięć imperium*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Prace historyczne 141, z. 2, s. 435–458.
- Stegner T. 2017. *Reformacja w ‘Odrodzonej Rzeczypospolitej’*. *Polskie ewangelickie środowiska opiniotwórcze w okresie międzywojennym wobec dziedzictwa Reformacji*, „Gdański Rocznik Ewangelicki”, vol. 11, s. 26–40.
- Stejskal J. 2016. *Bracia czescy w Żelowie, Łodzi i Żyrardowie*, [w:] *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, red. R.M. Leszczyński jr, Wydawnictwo Chowanna, Łódź, s. 51–76.
- Szpakowska M. 2012. *„Wiadomości Literackie” prawie dla wszystkich*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Tys A.T. 2013. *Początki wyznania ewangelicko-reformowanego w Rzeczypospolitej*, [w:] *Biblia brzeska – historia – język – teologia*, red. R.M. Leszczyński jr, Wydawnictwo Fot-Graf, Łódź, s. 12–28.

- Tys A.T. 2016. *Walka Pawła Hulki-Laskowskiego z wychowaniem dogmatycznym w kontekście jego epoki – przyczynek do badań nad myślą wychowawczą P. Hulki-Laskowskiego*, [w:] *Paweł Hulka-Laskowski – pisarz, religioznawca, bibliofil i pedagog*, red. R.M. Leszczyński jr, Wydawnictwo Chowanna, Łódź, s. 243–267.
- Wiłkomirska A., Fijałkowski A. 2016. *Jaki patriotyzm?*, Difin, Warszawa.
- Zieliński T.J. 1997. *Protestancka alternatywa. Ewangelicyzm polski jako oferta społeczna*, „Myśl Protestancka”, nr 1, s. 3–14.

Piotr Zańko

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-3931-2928

Pedagogie patriotyzmu

Summary

PEDAGOGIES OF PATRIOTISM

The author of this paper argues that the discourse of patriotism in public space in Poland is dominated by right-wing and ultra-right-wing circles. The content of these narratives usually takes the form of a closed, martyrological-national patriotism. Despite this hegemony, in opposition to it, subordinate groups produce narratives of critical and open patriotism. Using various subversive strategies, they try to free themselves from this domination. The main goal of the article is to identify the content of these discordant discourses, their forms and the ways in which they are made. The units of analysis will be selected popular culture texts and cultural practices (hip-hop and rock lyrics, graffiti, murals, banners, performative activities in urban space).

Key words: patriotism, (neo)nationalism, cultural resistance, public pedagogy

red. Paulina Marchlik

Impulsem do napisania artykułu było szeroko komentowane w mediach zdjęcie Ady Zielińskiej przedstawiające siedzącą na łóżku kobietę, spoglądającą przez okno warszawskiego hotelu Novotel na uczestników Marszu Niepodległości i unoszący się nad nimi czerwony dym z palących się rac. Bezpieczna przestrzeń pokoju *versus* budząca grozę, kłująca w oczy – niczym Barthesowskie *punctum* (2008) – czerwona poświata. Łuna nad Rondem Romana Dmowskiego i towarzyszące jej donośne okrzyki: „Duma, duma, narodowa duma!”. Dwa nieprzystające, różniące się od siebie światy. Zdjęcie-symbol uosabiające również – dla piszącego ten tekst – odmienne wizje patriotyzmu.

W dość obszernej literaturze naukowej dotyczącej patriotyzmu można zebrać się z jego wieloma typologiami, a w istocie, dychotomiami. Na przykład Theodor W. Adorno (1950) sugeruje by odróżnić, charakteryzujący się ślepym przywiązaniem do narodu i bezkrytycyzmem „pseudopatriotyzm” od „patriotyzmu autentycznego”. Ten ostatni oznacza – podobnie jak grecki źródłosłów (πατριά) – miłość do ojczyzny (kraju) i przywiązanie do wartości narodowych, jednakże przywiązanie oparte na rozumieniu krytycznym. Typologia stworzona przez Adorna była inspiracją dla Roberta T. Schatza, Ervina Stauba oraz Howarda Lavine’a (1999), którzy zaproponowali podział na patriotyzm konstruktywny (*constructive patriotism*) i patriotyzm ślepy (*blind patriotism*). O ile ten pierwszy związany jest z otwartością na innych, to drugi w istocie rzeczy można uznać za synonim nacjonalizmu. Semantycznie podobne są typologie patriotyzmu stworzone przez Stanisława Makowskiego (2012) i Krystynę Skarżyńską (2012). Od przywołanych różni się natomiast tym, że odnoszą się do realiów polskich. Zdaniem Makowskiego we współczesnej Polsce mamy do czynienia z dwoma sposobami przeżywania patriotyzmu. Pierwszy, nazwany przez autora patriotyzmem zamkniętym, ma zabarwienie prawicowe i można go definiować przez pryzmat etniczno-narodowy. Ten typ patriotyzmu cechuje się zaborczością, ograniczoną tolerancją, a niekiedy wrogością wobec tego, co inne, nie-polskie. Jest skoncentrowany na selektywnym przedstawianiu historii własnego narodu, wykluczający („prawdziwi Polacy” *versus* „nieprawdziwi Polacy”) i pozbawiony samokrytyki (Makowski 2012: 20–21). Ten rodzaj patriotyzmu koresponduje z wyróżnionym przez Skarżyńską patriotyzmem martyrologicznym. Jego definiensem są: duży poziom emocjonalności, przywiązanie do symboli i wartości narodowo-chrześcijańskich, a także przywiązanie do wyjątkowości cierpienia i męczeństwa narodu (Skarżyńska 2012).

Drugi typ patriotyzmu, nazwany przez Makowskiego patriotyzmem otwartym, posiada z kolei konotacje liberalne. Cechuje go obywatelskie zaangażowanie, szacunek wobec wartości i zasad demokracji, otwartość na inność, pluralizm, krytyczna lojalność, otwartość na dyskusję (Makowski 2012: 20–21). Znaczeniowo przystaje on do wyodrębnionego przez Skarżyńską (2012) patriotyzmu krytycznego.

Przywołuję te typologie, ponieważ będą one dla mnie punktami odniesienia (kodami) w analizach tekstów kultury popularnej (choć nie tylko) dotyczących patriotyzmu. Jednocześnie zdaję sobie sprawę, że kultura jest przestrzenią dynamiczną, ulegającą ciągłym przeobrażeniom, i wszelkie typologie nie oddają – i oddać nie mogą – jej złożoności oraz różnorodności.

Stawiam tezę, że dyskurs patriotyzmu w przestrzeni publicznej w Polsce jest zdominowany przez środowiska prawicowe i skrajnie prawicowe. Treść tych narracji przyjmuje – co dowiodę w dalszej części artykułu – zazwyczaj formę patriotyzmu zamkniętego, martyrologiczno-narodowego. Pomimo tej hegemonii, w opozycji do niej, wytwarzane są przez grupy podporządkowane narracje patriotyzmu krytycznego, otwartego. Wykorzystując różne strategie subwersywne¹, grupy te, próbują się z rzeszonej dominacji wyzwolić. Głównym moim celem jest poznanie treści tych ścierających się ze sobą dyskursów, ich form i sposobów wytwarzania. Jednostkami analizy będą zarówno wybrane teksty kultury popularnej: teksty piosenek hip-hopowych i rockowych, reprezentacje wizualne (graffiti, murale, transparenty, plakaty itp.), jak i działania performatywne w przestrzeni miejskiej.

Choć kultura popularna jest przez niektórych teoretyków postrzegana jako trywialna, zorientowana na rynek forma rozrywki kształtująca rzesze konformistów (Horkheimer, Adorno 2010), to – jak słusznie zauważa Jack David Eller – podobnie jak inne formy kultury, jest także źródłem znaczących komunikatów, w których kryją się „fundamentalne mity, wartości i symbole danego społeczeństwa” (2012: 517). Co więcej, jest także miejscem oporu. Oznacza to, że jej odbiorcy nie są wyłącznie – przywołując słowa Ericha Fromma – wiecznymi, biernymi odeskami, którzy przyjmują bezrefleksyjnie wszystko to, co narzuca im mający zapobiegać nudzie przemysł kulturalny (Fromm 2000), ale są także aktywnymi odbiorcami, zdolnymi do dekodowania danego tekstu – negocjowania, kwestionowania jego znaczenia (Hall 1980; Enderson 2004). Jak wyjaśnia John Fiske, „kultura popularna jest kulturą ludzi podporządkowanych i pozbawionych władzy, w związku z czym wpisane są w nią zawsze znaczenia odnoszące się do stosunków władzy, ślady sił i podporządkowania, które znajdują się w centrum naszego systemu społecznego, a zatem i naszego doświadczenia. Jednocześnie kultura popularna wykazuje oznaki uchylania się od owych sił lub oporu wobec nich, a więc zaprzecza samej sobie” (Fiske 2010: 5). Innymi słowy odbiorca kultury popularnej ma również możliwość tworzenia w jej obrębie znaczeń kontrhegemonicznych.

¹ Agata Skórzyńska konstatuje, że subwersję można postrzegać zarówno jako zbiór różnych technik umożliwiających przetworzenie istniejącego materiału wizualnego i sonicznego (np. fotomontaż), jak i ideę powiązaną ze społeczno-politycznymi postulatami sztuki awangardowej i neoawangardowej (np. dadaizmu, surrealizmu, konstruktywizmu, sytuacjonizmu, postmodernistycznego postulatu dzieła otwartego). Zob. więcej: A. Skórzyńska, *Subwersje miejskie. Niewyraźne kultury oporu*, „Kultura Współczesna” 2010, nr 2, s. 53.

Kultura popularna jest także od wielu lat przedmiotem studiów nad edukacją (Melosik 1996, 2013; Gromkowska-Melosik, Melosik 2010). Zainteresowanie pedagogów kulturą popularną wiąże się zazwyczaj z powstaniem w 1964 r. w Birmingham Ośrodka Badań Nad Kulturą Współczesną (Centre for Contemporary Cultural Studies), który dał początek współczesnemu kulturoznawstwu (Sandlin, Schultz i Burdick 2010). Na Zachodzie kultura popularna jest traktowana jako forma pedagogii publicznej (*public pedagogy*) – koncept analityczny² w ramach studiów nad edukacją, który pokazuje, że szkoły nie są jedynymi miejscami nauczania i uczenia się, i że być może nie są one nawet najbardziej w tym kształceniu wpływowe (Sandlin, Schultz, Burdick 2010). Co więcej, mogą być wręcz w procesie nauczania i wychowania szkodliwe, co dowiedli między innymi Ivan Illich (2010) i Everett Reimer (1971). Krytycy edukacji formalnej byli zgodni, że szkoły nie wyrównują szans edukacyjnych, nie emancypują tylko dyscyplinują i pogłębiają różnice klasowe. Stały się – jak ujął to celnie Reimer w *School Is Dead. An Essay on Alternatives in Education* – „uniwersalnymi Kościołami społeczeństwa technologicznego, inkorporującymi i transmitującymi jego ideologię, urabiającymi umysły ludzkie w taki sposób, by tę ideologię ostatecznie zaakceptowali” (Reimer 1971: 19).

Zdaniem Henry’ego Giroux pedagogia publiczna jest praktyką obejmującą zróżnicowane sposoby funkcjonowania kultury jako przestrzeni debaty w obrębie produkcji, dystrybucji i regulacji władzy. Przedmiotem refleksji w kontekście pedagogii publicznej jest również to, w jaki sposób i gdzie kultura operuje – symbolicznie i instytucjonalnie – jako siła edukacyjna, polityczna i ekonomiczna (Giroux 2004). Przywołuję tutaj sposób rozumienia pedagogii publicznej przez Giroux, ponieważ jest on – jak sugerują Jennifer A. Sandlin, Brian D. Schultz i Jake Burdick (2010) – najważniejszą osobą, która przyczyniła się do rozwoju i popularyzacji pedagogii publicznej jako konceptu analitycznego w obrębie którego – przypomnijmy – przecinają się dwie dyscypliny naukowe: kulturoznawstwo i nauki o edukacji. Autorzy *Handbook of Public Pedagogy*, dowodzą, że wczesne prace Giroux, które koncentrowały się na pedagogii publicznej jako sposobie krytycznych analiz kultury masowej i medialnej miały wpływ nie tylko na naukowców badających hegemoniczne wymiary kultury popularnej, ale również na tych, którzy dostrzegli jej potencjał kontrhegemoniczny. W tym ostatnim przypadku nacisk położony jest na badanie krytycznego i kontestacyjnego potencjału pedagogii publicznej nie tylko w obszarze kultury popularnej, ale

² Pedagogię publiczną można rozumieć zarówno jako koncept analityczny, jak i pozainstytucjonalną praktykę edukacyjną.

także poza nim (tamże). Takimi „nietypowymi miejscami uczenia się” (*anomalous places of learning*) – używając określenia Elizabeth Ellsworth (2004) – mogą być np. działania performatywne, praktyki streetartowe (graffiti, murale, vleпки, instalacje etc.), subwersywne działania prowokatorów kultury (*culture jammers*) (Zańko 2012). Idąc tym tropem, a także biorąc pod uwagę przywołane we wstępie typologie patriotyzmu, proponuję spojrzeć na analizowane tutaj teksty i praktyki kulturowe jako formy pedagogii publicznej.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej owym niekonwencjonalnym miejscom nauczania o patriotyzmie i uczenia się patriotyzmu, które funkcjonują poza instytucjonalnym dyskursem edukacyjnym w Polsce.

Między patriotyzmem martyrologicznym a nowym nacjonalizmem

Po blisko czteroletnich rządach lewicy w 2005 r. władzę w Polsce przejęły ugrupowania populistyczno-prawicowe z partią Prawo i Sprawiedliwość na czele. Zmiana w strukturze władzy odcisnęła swoje piętno również na polityce historycznej. Głównym narzędziem kształtowania świadomości historycznej i zarazem patriotycznej stało się Muzeum Powstania Warszawskiego, a jego paliwem napędowym – przynajmniej na początku – tragiczne wydarzenia powstania warszawskiego. Dzięki działalności muzeum, temat powstania warszawskiego przeniknął również do kultury popularnej.

W 51. rocznicę wybuchu powstania warszawskiego (2005 r.) na dziedzińcu muzeum odbył się koncert crossoverowego zespołu Lao Che, promujący płytę *Powstanie Warszawskie*, która, jak stwierdził Mirosław Pęczak (2015), utorowała drogę kolejnym podobnym tekstom i praktykom kulturowym. Zapewne niedorzecznością byłoby zarzucać grupie Lao Che celowe promowanie patriotyzmu martyrologiczno-narodowego wpisującego się w politykę historyczną polskiej prawicy. Ma bowiem rację Mirosław Pęczak, pisząc, że tragiczne wydarzenia 1944 r. będące *leitmotivem* albumu koncepcyjnego *Powstanie Warszawskie* „nie są [...] emblematem politycznym, lecz artystycznym” (Pęczak 2015: 53). Płyta w warstwie tekstowej jest swoistym brikolazem, zbiorem cytatów m.in. z poezji powstańczej, komunikatów radiowych, przemówień, czy tekstów muzyki rockowej, które są zestawione z tekstami autorskimi wokalisty i gitarzysty Lao Che, Huberta Dobaczewskiego. Za przykład niech posłuży fragment tekstu piosenki *Godzina W*, będący kompilacją słów generała Władysława Sikorskiego i poezji Krzysztofa Kamila Baczyńskiego (wiersz *Raz-dwa-trzy-cztery*): „My Polacy mamy

opinie romantyków [...] Nam jedna szarża – do nieba wzwyż. I jeden order – nad grobem krzyż” (Lao Che 2005).

O ile muzyczna opowieść Lao Che o „ostatnim zrywie romantycznym”, by użyć sformułowania Marii Janion (1996), była przedsięwzięciem artystycznym, autorskim, o tyle wydana w 2009 r. pod patronatem Muzeum Powstania Warszawskiego płyta zespołu De Press, *Myśmy rebelianci*, dotycząca w warstwie tekstowej żołnierzy wyklętych – niepodległościowego ruchu partyzanckiego, który w latach 1944–1953 przeciwstawiał się sowietyzacji Polski, była projektem muzycznym wpisującym się w nową narrację polityki historycznej. Jak słusznie zauważył Michał Sutowski, zmiana centrum pamięci zbiorowej, czyli zastąpienie przez prawicę tematu powstania warszawskiego, tematem żołnierzy wyklętych była spowodowana tym, że walcząca w powstaniu Armia Krajowa była przynajmniej na poziomie mitu inteligencka, przez co mniej odpowiadała aspiracjom młodszego elektoratu prawicy. Ponadto w przeciwieństwie do hermetycznego środowiska żołnierzy wyklętych, była inkluzywna. W powstaniu warszawskim – o czym się zapomina – walczyły także oddziały Armii Ludowej, Wojskowego Powstańczego Pogotowia Socjalistów (OW PPS), Narodowych Sił Zbrojnych, czyli mozaika sił politycznych – obejmująca konserwatystów, narodowców, komunistów, socjalistów – dużo bardziej bogata od środowiska politycznego Prawa i Sprawiedliwości (Sutowski 2017), jawnie antylewicowego i antykomunistycznego. Zarejestrowana na wspomnianej płycie De Press piosenka *Bij bolszewika*, doskonale wpisuje się w tę nową narrację polityki historycznej: „Bij bolszewika w każdej go postaci, bo to jest twój największy dzisiaj wróg. To przecież on kośćmi twoich braci, brukował sieć swych niezliczonych dróg. To przecież on na Sybir gnał twe dzieci, a z jęków ich wesołą składał pieśń. To przecież on dziś naszych ojców gniece, i każe im komuny jarzmo nieść” (De Press 2009).

Po roku 2005 nastąpił na niespotykaną wcześniej skalę wysyp masowych imprez kulturalnych i sportowych, odwołujących się do powstania warszawskiego i żołnierzy wyklętych. Za przykład może posłużyć „Masa Powstańcza”, czyli przejazd rowerowy ulicami Warszawy w hołdzie bohaterom powstania warszawskiego; „Bieg Powstania Warszawskiego”; „Tropem Wilczym. Bieg Pamięci Żołnierzy Wyklętych”. Temat powstania warszawskiego i żołnierzy wyklętych zaczął pojawiać się również w filmach fabularnych: *Sierpniowe niebo. 63 dni chwały* (2013), *Miasto 44* (2014), *Powstanie Warszawskie* (2014), *Historia Roja* (2016), *Wyklęty* (2017); w spektaklach i serialach telewizyjnych: *Inka 1946. Ja jedna zginę* (2007), *Czas honoru*”, seria VII (2014), a także w licznych książkach, albumach, komiksach. Stał się również motywem przewodnim grup zajmujących się re-

konstrukcją historyczną. We wspomnianych tekstach i praktykach kulturowych akcentowana była zazwyczaj wyjątkowość bohaterstwa, cierpienia i męczeństwa narodu polskiego, stanowiąca wyznacznik patriotyzmu martyrologicznego-narodowego.

Kojarzony z powstaniem warszawskim Znak Polski Walczącej już nie tylko przyozdabiał mury budynków, ale także t-shirty, bluzy, czapki, chusty, skarpetki, kominiarki, saszetki, kije bejsbolowe, czy etui na telefon. Sklepy sprzedające rzeczne produkty dbały o to, by – przynajmniej na poziomie deklaracji – były one wykonane wyłącznie z polskich materiałów, jak na przykład odzież patriotyczna reklamowana na stronie sklepu urbanpatrol.pl: „Chcesz pokazać, jak ważna jest dla Ciebie Polska? Specjalnie dla Ciebie przygotowaliśmy ubrania patriotyczne, które Ci w tym pomogą. Powstają w całości na terenie Polski, wyłącznie z polskich materiałów, więc wspierasz swój kraj nie tylko symbolicznie” (<https://www.urbanpatrol.pl/c/23/odziez-patriotyczna.html>).

Znak Polski Walczącej stał się nie tylko popularnym wzorem ubrań i gadżetów, ale również tatuaży³. Podobnie zresztą jak wizerunek wilka, który za sprawą poezji Zbigniewa Herberta⁴, okrzyknięty został symbolem żołnierzy wyklętych. Utowarowienie, banalizacja, a niekiedy nawet profanacja symboli odwołujących się do współczesnej historii Polski stała się faktem. W 2016 r. jedna z firm nosiła się nawet zamiarem wprowadzenia na rynek napoju energetycznego pod nazwą Żołnierze Wyklęci, z widniejącym na zaprojektowanej puszcze symbolem wilka. Ów „branding patriotyczny nowej generacji” został jednak poddany ostrej krytyce, co dobrze obrazuje komentarz jednego z internautów: „[...] Co dalej będziecie proponować? Papier toaletowy «Rzeź wołyńska»? A może energetyk «Auschwitz – mocno gazowany»?” (<http://8k.com.pl/blog/zolnierze-wykleci-energy-drink-branding-patriotyczny-nowej-generacji/>). Ostatecznie firma wycofała się z kontrowersyjnego pomysłu.

Po powstaniową symbolikę zaczęli także coraz częściej sięgać kibice Legii Warszawa, wykorzystując ją m.in. w oprawach meczów piłkarskich. Szeroko komentowany, również za granicą, był akt poprzedzający rozgrywany w 2017 r. mecz Legia Warszawa–FK Astana. Kibice rozwinęli wówczas z dachu stadionu ogromny transparent, ukazujący niemieckiego żołnierza przystawiającego pistolet do skroni „małego powstańca”. Całość opatrzona była hasłem: „During

³ Wzory patriotycznych tatuaży można obejrzeć na stronie: <https://dziarownia.pl/tatuaze/patriotyczne> (otwarty 19 grudnia 2018).

⁴ W wierszu *Wilki* Zbigniew Herbert pisał: „Ponieważ żyli prawem wilka/ historia o nich głucho milczy/ pozostał po nich w kopnym śniegu/ żółtawy moc z i ten ślad wilczy”. Zob. więcej [w:] Z. Herbert, *Rovigo*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1992.

The Warsaw Uprising Germans Killed 160 000 People. Thousands Of Them Were Children” [Podczas Powstania Warszawskiego Niemcy zamordowali 160 tysięcy osób. Tysiące z nich było dziećmi – tłum. P.Z.]. O ile rzeczona oprawa kibiców Legii można uznać za rodzaj patriotycznego performansu, przywołującego pamięć o ofiarach powstania warszawskiego, o tyle wizualne prowokacje Ruchu Higieny Moralnej są manifestacją patriotyzmu ślepego, odwołującego się nierzadko do resentymentów. W sierpniu 2018 r. na ulicach Warszawy pojawiły się plakaty Ruchu Higieny Moralnej poruszające temat niemieckich rekompensat finansowych za straty i szkody poniesione przez Polaków podczas II wojny światowej. Na dwie wersje takich plakatów natknąłem się w pobliżu stacji Metro Politechnika. W istocie były one reprodukcjami zdjęcia pochodzącego z lipca 1944 r., przedstawiającego grabież zbiorów Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych (Grużewski, Kopf 1957: 17). Jednakże moje oko przykuło nie tyle zdjęcie warszawskiej Zachęty i stojącej przed nią, załadowanej zrabowanymi eksponatami ciężarówka, co znajdujące się na plakacie napastliwe hasło, typograficznie nasuwające skojarzenia z hitlerowskimi obwieszczeniami (*Bekanntmachungen*): „Hey, Deutscher! Gib das zurück was dein Opa in Polen geklaut hat! Oder bezahl dafuer! [Cześć, Niemcu! Zwróć to, co twój dziadek zwinął w Polsce! Albo zapłać za to! – tłum. P.Z.]. Na drugim, analogicznym plakacie, odezwa skierowana była do obywateli austriackich⁵. Wyjaśnijmy, że agresywny w swej treści plakat Ruchu Higieny Moralnej, wpisuje się w narrację rządzącej partii (PiS), która już od dłuższego czasu podnosi temat reparacji wojennych. Polityka resentymentów nie jest jednak drogą do budowania dialogu z naszym zachodnim sąsiadem. Nie ma w tych pedagogiach otwartości na dyskusję, będącej jednym z wyznaczników patriotyzmu konstruktywnego.

Plakat Ruchu Higieny Moralnej pochodzi z 2018 r. Żeby jednak uchwycić genezę radykalizacji postaw patriotycznych (a w istocie rzeczy, nacjonalistycznych) wśród części Polaków, należałoby cofnąć się do roku 2010 i wydarzeń związanych z katastrofą samolotu prezydenckiego pod Smoleńskiem. Widoczna w pierwszych dniach po katastrofie jedność przeżywających smutek obywateli, szybko przekształciła się – jak celnie zauważył Jacek Dziekan (2018) – w spektakl medialno-polityczny, a w rezultacie konflikt i trwający do dziś głęboki rozłam społeczeństwa. W dyskursie publicznym coraz częściej zaczęły się pojawiać upowszechniane przez ugrupowania prawicowe teorie, dowodzące, że 10 kwietnia nie doszło do katastrofy prezydenckiego samolotu, tylko do zamachu, za którym stali Rosjanie. Teza ta rozbrzmiewa także w tekstach kultury popularnej,

⁵ Źródło: Notatki z obserwacji działań Ruchu Higieny Moralnej w Warszawie w 2018 r.

między innymi w wyreżyserowanym w 2016 r. przez Antoniego Krauzego filmie *Smoleńsk*. Równolegle rozpoczęło się także tworzenie mitu katastrofy jako drugiego Katynia, a w związku z tym nazywania tragicznie zmarłych w katastrofie – „poległymi”. We wspomnianym filmie Krauzego, w finałowej scenie ofiary katastrofy samolotu witają się z zamordowanymi w 1940 r. w Katyniu przez NKWD polskimi oficerami. Pedagogia spisku i podejrzeń wokół katastrofy smoleńskiej, konflikt wokół krzyża sprzed Pałacu Prezydenckiego, a także parareligijne „miesięcznice smoleńskie” stały się fundamentem nowej mitologii narodowej, czy – jak ujął to Zbigniew Mikołajko (2017) – „religii smoleńskiej”.

Jednocześnie do głosu zaczęły dochodzić środowiska neonacjonalistyczne, których główną sceną manifestacji poglądów stały się organizowane w Warszawie „Marsze Niepodległości”.

Ogólnie rzecz ujmując istotą nowego nacjonalizmu jest ukazanie własnej grupy jako mniejszościowej i zagrożonej, ale posiadającej moralną rację wobec dominującej większości⁶. Do reprodukcji tego schematu wykorzystywana jest często muzyka popularna, odzież, graffiti, murale, vleпки (naklejki) oraz szereg innych środków wyrazów charakterystycznych dla grup subkulturowych, które nadają nacjonalizmowi posmak niezależności i romantycznego buntu (tamże). Dobrym przykładem jest tutaj autonomiczny nacjonalizm – forma działania i agitacji czerpiąca z kontrkulturowej idei DIY („Do It Yourself” – zrób to sam) i praktyk anarchistycznych. Nazwa „autonomiczni nacjonaści” odnosi się do aktywistów niezrzeszonych, wolnych od wszelkiej organizacyjnej dyscypliny, którzy w upowszechnianiu idei nacjonalistycznych korzystają z różnych form przekazu: muzyki, filmów, transparentów, graffiti, ulotek itd. (*Nowy styl narodowej rewolty* 2009). Z kolei podczas demonstracji, autonomiczni nacjonaści stosują anarchistyczną taktykę „czarnego bloku”. Ubierają się w jednolity czarny strój, po to, by w razie zamieszek utrudnić ich identyfikację przez policję. Taktyka czarnego bloku została wykorzystana przez środowiska neonacjonalistyczne m.in. podczas ubiegłorocznego Marszu Niepodległości⁷. Autonomiczni nacjonaści czerpią też z idei ruchu Straight Edge⁸, opowiadając

⁶ M. Rauszer, P. Zańko, *Cultural Practices of New Nationalism in Poland*, tekst referatu wygłoszonego 18 października 2018 r. na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley podczas konferencji naukowej „Communication and Media Studies”.

⁷ Źródło: Notatki z obserwacji uczestniczącej Marszu Niepodległości w latach 2013–2018.

⁸ W 1981 r. hardcore’owa grupa Minor Threat skomponowała utwór *Straight Edge*. Od tytułu tej piosenki wzięła się nazwa ruchu, który swoją filozofię oparł na hasle: „Don’t drink, don’t smoke, don’t fuck” [Nie pij, nie pal, nie pieprz – tłum. P.Z.].

się – podobnie jak zwolennicy „prostej linii” – za zdrowym stylem życia, wolnym od alkoholu, papierosów, czy narkotyków (Kosiński 2014).

W przypadku nowego nacjonalizmu jednym za najistotniejszych elementów jest określenie wroga. W kontekście polskim jest nim figura lewactwa, słowo-klucz za pomocą którego określa się – w sensie pejoratywnym – osoby, praktyki i teksty kulturowe powiązane z ideologią lewicową, liberalną.

Geneza słowa „lewactwo” sięga lat 20. ubiegłego wieku i jest związana postacią Włodzimierza Iljicza Lenina, który w tekście *Dziecięca choroba «lewicowości» w komunizmie* użył tej nazwy (ros. *левизна*) do krytyki działań zachodnich komunistów, którzy przeciwstawiali się bolszewickiej monodyktaturze (Lenin 1949). Jednakże największą popularność „lewactwo” zdobyło w czasach terroru stalinowskiego, a określano tym słowem trockistów. W powojennej Polsce „lewakami” nazywano między innymi protestujących w marcu 1968 r. studentów i lewicujących opozycjonistów (m.in. Karola Modzelewskiego i Jacka Kuronia), którzy postulowali gruntowną przebudowę Polski w ramach państwa socjalistycznego. Po 1989 r. słowo lewactwo zostało przechwycone przez środowiska konserwatywno-prawicowe (Drozda 2015) i stało się rdzeniem tożsamości nowego nacjonalizmu w Polsce.

W wymiarze instytucjonalnym ucieleśnieniem lewactwa jest Unia Europejska z jej internacjonalizmem, polityką imigracyjną, walką o równouprawnienie kobiet i mężczyzn, wspieraniem mniejszości seksualnych (lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transgenderowych). W opozycji do tak definiowanego lewactwa, środowiska (neo)nacjonalistyczne tworzą wizję świata, którego fundamentem jest państwo jednorodne etnicznie, narodowo i religijnie; powiązana z antyislamizmem polityka antyimigracyjna; kultura patriarchalna i heteronormatywna (Rauszer, Zańko zob. przypis 6), co znajduje swoje odzwierciedlenie w wytwarzanych tekstach kulturowych.

Antyimigracyjną i zarazem antyislamską retorykę odnajdziemy w twórczości raperów tworzących scenę tzw. rapu patriotycznego⁹. Na przykład Raper Basti w utworze *Europa umiera* rymuje:

Wielu się ludzi, że Dżihad do nas nie dojdzie. To tylko kwestia czasu, usłyszymy pierwszą bombę. To tylko kwestia czasu, oni uderzą na Polskę. Musimy być na to gotowi, musimy być w formie. To koniec Europy jaką znamy, koniec pokoju, koniec spokoju. To czas terroru, czas rzezi niewinnych ludzi w ich własnym domu. Europa pada na kolana, otwórz oczy, zrozum! Nie dla uchodźców! Nie dla Islamu! Nie dla faszyzmu płynącego z Koranu! Nie dla ludzi, co

⁹ Pokażne archiwum rapu patriotycznego znajduje się na blogu politycznym i zarazem fanpage'u: www.prawicowyinternet.pl (otwarty 19 grudnia 2018).

chcą zabijać w imię Boga. Obudź się Polsko, nie tędy droga. Nie można udawać, że nie dzieje się nic. I patrzeć, jak giną ludzie i po prostu z tym żyć. Nie może tak być, Polska to jest nasz dom. My tutaj rządzymy, bo to my jesteście stąd! (Basti 2016).

Patriotyczny rap coraz częściej rozbrzmiewa na odbywających się rokrocznie (11 listopada) Marszach Niepodległości w Warszawie. Ta z założenia patriotyczna manifestacja, mająca upamiętniać dzień odzyskania niepodległości przez Polskę, stała się w istocie rzeczy największą manifestacją polskiego nacjonalizmu i szowinizmu. Podczas obserwacji Marszu Niepodległości, którą prowadziłem w latach 2013–2018, natknąłem się na wiele transparentów o charakterze rasistowskim i antyislamskim (antyimigracyjnym). Oto zanotowane przeze mnie hasła: „Polska dla Polaków. Polacy dla Polski”, „Europa będzie biała albo bezludna”, „Biała Europa braterskich narodów”, „Witajcie w piekle zabłąkane owieczki” (z przekreślonym na transparencie półksiężycem i gwiazdą – symbolem religii muzułmańskiej). Podczas tych manifestacji były wznoszone nie tylko okrzyki antykomunistyczne, z popularnym „Raz sierpem, raz młotem czerwoną hołotę”, ale również homofobiczne: „Zakaz pedałowania”¹⁰ i antysemityczne: „Żydzi won z Polski”¹¹.

O tym, że Marsz Niepodległości ma niewiele wspólnego z krzewieniem otwartego patriotyzmu, a jest właściwie apoteozą nowego nacjonalizmu, świadczy także akt zniszczenia (podpalenia) w 2013 r. przez jego uczestników, znajdującej się na warszawskim Placu Zbawiciela instalacji artystycznej *Tęcza*¹². Wypleciona z tysięcy kolorowych sztucznych kwiatów tęcza – która w założeniu jej twórczyni, miała pełnić wyłącznie funkcję estetyczną – była postrzegana przez środowiska prawicowe i ultraprawicowe, a także gros hierarchów kościelnych, jako symbol społeczności LGBT+¹³. I choć rzeczywiście symbol tęczy można wiązać ze środowiskiem osób genderowych, to ma ona również szereg innych konotacji, w tym biblijnych. Na przykład w Księdze Rodzaju została

¹⁰ Odnoszące się do osób homoseksualnych słowo „pedał” ma pejoratywny wydźwięk. Hasło „Zakaz pedałowania” jest często umieszczane na grafikach (wlepkach, bannerach, transparentach etc.) przedstawiających przekreśloną, kopulującą parę mężczyzn.

¹¹ Źródło: Notatki z obserwacji uczestniczącej Marszu Niepodległości w latach 2013–2018.

¹² W latach 2012–2014 instalacja artystyczna Julity Wójcik była podpalana siedem razy. Zob. więcej: Jacek Różalski, *Znów ktoś próbował podpalić Tęczę*, „Gazeta Stołeczna” 2014, 8 grudnia, s. 3.

¹³ LGBT+ (ang. *Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender*) – akronim odnoszący się do lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transgenderowych. Znajdujący się na końcu skrótownica + obejmuje np. osoby aseksualne.

ukazana jako symbol przymierza między Stwórcą a ludźmi: „[...] Łuk mój kładę na obłoki, aby był znakiem przymierza między Mną a ziemią [...] Gdy zatem będzie ten łuk na obłokach, patrząc na niego, wspomnę na przymierze wieczne między mną a wszelką istotą żyjącą w każdym ciełe, które jest na ziemi” (Rdz 9, 12–16).

W 2014 r. przed zrekonstruowaną po pożarze tęczą, odbywały się pikiety modlitewno-edukacyjne (w formie nasuwające skojarzenia z pikietami pacyfistycznymi i ekologicznymi). Celem tego przedsięwzięcia było doprowadzenie, przez czuwanie i modlitwę, do zlikwidowania powiązanego z ideologią gender sodomskiego symbolu, który – jak tłumaczył organizator pikiety, ksiądz Jerzy Garda – [nie tylko – przyp. P.Z.] „urąga katolikom” [ale również – przyp. P.Z.] „uderza we wszystkie osoby zdrowo myślące” (cyt. za Kozłowska 2014). Nie bez powodu na jednym z bannerów eksponowanych przez uczestników pikiety widniało hasło: „Człowieku zapamiętaj! Gender to śmierć – zabija tożsamość, duszę i ciało”¹⁴. „Ideologia gender” stała się kolejną podkategorią lewactwa, powiększoną wkrótce o cyklistów i wegetarian, ekologów¹⁵, a nawet biegaczy¹⁶ (Zdort 2014, Wieliński 2015, Maciuszczak 2017).

Nie są to jedyne manifestacje patriotyzmu w przestrzeni publicznej w Polsce. W opozycji do narracji martyrologiczno-narodowych, środowiska liberalne, lewicowe, feministyczne tworzą własne dyskursy patriotyzmu, nadając im zgoła odmienne znaczenia. Przyjrzyjmy się im.

„Lepszy żywy obywatel niż martwy bohater”. W stronę patriotyzmu krytycznego

W czerwcu 2016 r. ulicami Warszawy przeszedł Marsz Godności, którego uczestnicy – w tym przedstawiciele Zielonych – protestowali przeciwko próbom likwidacji przez rządzącą partię (PiS) programu *in vitro* oraz planom zaostrzenia ustawy antyaborcyjnej. Zieloni swoją solidarność z kobietami manifestowali

¹⁴ Źródło: Notatki z obserwacji uczestniczącej pikiety parareligijnej na Placu Zbawiciela w Warszawie w 2014 r.

¹⁵ W 2017 r. podczas konferencji naukowej w Toruniu zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Kultury Społecznej i Medialnej, ks. prof. Tadeusz Guz nazwał działania ekologów „zielonym nazizmem”.

¹⁶ Występujące w artykule Dominika Zdorta, *Biegactwo i inne religie*, słowo „biegactwo” jest, świadomą bądź nie, aluzją do „lewactwa”.

m.in. za pomocą transparentu przedstawiającego zmodyfikowany Znak Polski Walczącej. Ta wizualna subwersja – nasuwająca skojarzenia z sytuacjonistycznym *détournement*, czyli strategią przechwytywania, ponownego wykorzystania istniejących elementów kultury (np. cytatów, obrazów, symboli itd.) i umieszczenia ich w nowym kontekście (*Détournement as Negation...* 1959) – polegała na dorysowaniu do końcówek oryginalnej „kotwicy” kółka ze strzałką i kółka z krzyżykiem (symboli płci męskiej i żeńskiej). Ponadto transparent został opatrzony hasłem „Nie-podległa” (Siałkowski 2018). Ewa Hołowieńko, autorka transparentu, wkrótce zasiadła na ławie oskarżonych z zarzutami znieważenia symbolu. Wnoszący sprawę warszawscy policjanci próbowali dowieść, że transparent Zielonych łamie uchwaloną w 2014 r. ustawę o ochronie Znak Polski Walczącej z 2014 roku, która stanowi, że: „Znak Polski Walczącej [...] podlega ochronie należnej historycznej spuściznie Rzeczypospolitej Polskiej [...] Kto publicznie znieważa Znak Polski Walczącej, podlega karze grzywny” (Dz. U. 2014 poz. 1062). Sąd uniewinnił aktywistkę Zielonych argumentując, że „prawo pozwala na przerabianie symboli narodowych, o ile nie prowadzi to do ich znieważania” (cyt. za: Szczęśniak, Wójcik 2018), a tego w działaniu autorki transparentu się nie dopatrzył. Co więcej, prowadzący sprawę sędzia – w iście sytuacjonistycznym duchu – stwierdził, że „ogólny zakaz przerabiania symboli czyniłby je zakurzonymi eksponatami muzealnymi, a tak mogą zyskiwać nowe życie, wiązać nas z minionymi czasami, nie pozwalając o nich zapomnieć” (tamże). Sytuacjoniści traktowali *détournement* jako narzędzie służące do ożywienia zastygłej kultury. Ich zdaniem wszelkie elementy (kultury), bez względu na to, skąd są wzięte (zaczerpnięte), można wykorzystać do tworzenia nowych kombinacji znaczeń. Wzajemna interferencja dwóch niezależnych elementów, zastępuje pierwotne (przechwycone) elementy tworząc tym samym syntetyczną strukturę o większej sile rażenia (Debord, Wolman 1956).

Z pewnością taką moc oddziaływania – sądząc po reakcjach odbiorców – miał również symbol Polki Walczącej, czyli kolejny przechwycony – używając języka sytuacjonistów – Znak Polski Walczącej, z dorysowanym doń warkoczem i dwiema kropkami (całość miała nasuwać skojarzenia z nagą kobietą). Po dekompozycji symbol konotujący nadzieję na odzyskanie niepodległości (w swym pierwotnym znaczeniu), stał się – podobnie jak Polka Nie-Podległa – symbolem walki o prawa kobiet, ich samostanowienia w kulturze patriarchy. O Polce Walczącej zrobiło się głośno za sprawą Czarnego Protestu, zwane go też Czarnym Poniedziałkiem. Właściwie Polka Walcząca stała się symbolem tego masowego strajku kobiet. Przypomnijmy, że ów protest miał miejsce

3 października 2016 r. i zgromadził tysiące kobiet w ponad 200 miastach w Polsce i za granicą. W jego wyniku rządząca partia (PiS) wycofała się z procedowanego przez Sejm projektu „Stop aborcji” zakładającego całkowity zakaz usuwania ciąży (strajkkobiet.eu/czarny-poniedzialek).

Trudno dociec, kto jest dokładnie autorem tej wizualnej subwersji. W przekazach medialnych znaleźć można natomiast informację, że jedna z organizatorek Czarnego Protestu w Kielcach, za rozpowszechnianie vlepek (naklejek) z Polką Walczącą została uznana przez sąd winą znieważenia symbolu narodowego. Sędzia uzasadniając wyrok stwierdził, że „w walce światopoglądowej nie można naruszać świętości” (cyt. za: Walczak 2017) jaką jest Znak Polski Walczącej.

Rozprawa przeciwko Zielonym spotkała się z żywą reakcją środowisk feministycznych. W obronie aktywistów stanęły między innymi artystki z kolektywu akcjonistycznego Czarne Szmaty.

Ta feministyczna grupa skoncentrowana jest na tworzeniu dialogu społecznego, wychodzącego poza prosty język oporu kulturowego (<http://www.czs.pl>), czyli praktyki kulturowej, świadomej lub nie, skutecznej lub nie, grup podporządkowanych, uciśnionych, mniejszościowych [...] wymierzonej w dominujące struktury polityczne, ekonomiczne i/lub społeczne (Duncombe 2002).

Na stronie internetowej kolektywu Czarne Szmaty czytamy, że „grupa działa w obrębie szeroko pojętej sztuki performatywnej – performansu, street artu, happeningu – używając do nawiązania dialogu społecznego różnych mediów [...] Działania Czarnych Szmat przyjmują różne formy, od bezpośredniej konfrontacji w przestrzeni miejskiej do publikacji w internecie i mediach społecznościowych [...] Kolektyw, stosując strategię subwersji, odnosi się do aktualnych wydarzeń społecznych, a także do obowiązujących narracji i polityk historycznych, poddając je krytycznej analizie (<http://www.czs.pl>).

W 2017 r. artystki zainicjowały akcję „Polki Walczące” polegającą na udostępnieniu na stronie internetowej kolektywu pakietów wzorów graficznych z Polką Walczącą. Jednocześnie Czarne Szmaty zachęcały internautów do podjęcia działania, mianowicie do korzystania z udostępnionych materiałów i tworzenia graffiti szablonowego, vlepek (naklejek), plakatów; a także dzielenia się efektami swojej pracy w mediach społecznościowych (tamże).

Cel akcji „Polki Walczące” był trojaki. Po pierwsze, artystki chciały przypomnieć, że symbole narodowe (w tym Znak Polski Walczącej) są dobrem wspólnym wszystkich Polek i Polaków i nie mogą być zawłaszczane przez śro-

dowiska prawicowe i skrajnie prawicowe. Po drugie, solidaryzując się z oskarżonymi o znieważenie Znaku Polski Walczącej, aktywistami Zielonych, chciały zaprotestować przeciwko stosowaniu przez instytucje państwowe podwójnych standardów. Bowiem z jednej strony jest przyzwolenie na komercjalizację i umieszczanie Znaku Polski Walczącej w niegodnych kontekstach (np. na skarpetkach, kijach bejsbolowych itd.). Z drugiej zaś strony próbuje się karać osoby, które posłużyły się sfeminizowaną wersją „Kotwicy” w kontekście walki o kobiece (ludzkie) prawa. *Last but not least*, Czarne Szmaty inicjując akcję „Polki Walczące” chciały również upomnieć się o „kobiece narracje dotyczące powstania warszawskiego – historie działających wówczas powstańców, jak i kobiet cywilnych, które pozostawały w objętej wojną Warszawie” (tamże).

Czarne Szmaty zaznaczyły swoją obecność także podczas tegorocznych obchodów 100-lecia odzyskania niepodległości przez Polskę. Przebrane za orlice, w czerwono-białych strojach odegrały, w różnych, symbolicznie ważnych miejscach w Warszawie, „niepodległościowy performans oporu”, rzucając wyzwanie dominującym tego dnia martyrologiczno-narodowym i nacjonalistycznym narracjom. Na przykład na Placu Piłsudskiego maszerowały za żołnierzami idącymi do Grobu Nieznanego Żołnierza, jak i naśladowały za pomocą swych ciał bryłę znajdującego się na placu Pomnika Ofiar Tragedii Smoleńskiej. Przypomnijmy, że pomnik ten został odsłonięty 10 kwietnia 2018 r., choć wielu mieszkańców Warszawy negatywnie oceniło pomysł jego umiejscowienia na Placu Piłsudskiego (Łań 2017).

Czarne Szmaty pojawiły się również przed Stadionem Narodowym – w miejscu, w którym miał zakończyć się Marsz Niepodległości. Na zdjęciach i animacjach kolektynu dostępnych w internecie (<https://www.facebook.com/czarneszmaty/>) możemy zobaczyć artystki prezentujące (performujące) na tle stadionu, na trzech czerwonych płachtach, hasło: „Polska dla Ptaków”, będące ironiczną aluzją do wznoszonych podczas Marszów Niepodległości nacjonalistycznych okrzyków „Polska dla Polaków”.

Przywołane działania Czarnych Szmat określiłbym – odwołując się do refleksji Normana Denzina (2010) – mianem krytycznej pedagogii spektaklu (performansu), formy praktyki demokratycznej stwarzającej przestrzeń dla edukacji medialnej, aspirującej do krytycznego obywatelstwa i kulturowej demokracji. Krytyczna pedagogia spektaklu jest rodzajem teatru politycznego, który honoruje podporządkowanych, uciśnionych, należących do mniejszości oraz kształtuje – w sensie edukacyjnych – zarówno widownię tego spektaklu, jak i jego

twórców (choć granica między twórcą a odbiorcą jest w tym przypadku płynna). Spektakle teatru politycznego badają i oceniają konkretne procesy społeczne, edukacyjne, ekonomiczne i polityczne (tamże). Zdaniem Denzina, rzeczona forma praktyki może kształtować kulturową politykę zmian, tworzyć postępowe i zaangażowane obywatelstwo. Spektakl staje się w tym przypadku wehikułem przenoszącym twórców i publiczność do nowych, krytycznych przestrzeni politycznych (tamże). Czarne Szmaty – świadomie lub nie – podążają za wskazówkami Augusto Boala, brazylijskiego reżysera, aktywisty, twórcy koncepcji Teatru Uciśnionych (*Theatre of the Oppressed*), który traktował teatr jako narzędzie zmiany społecznej. Jego zdaniem każda uciskana osoba jest podporządkowanym wywrotowcem (kontestatorem) zaś „policjant” znajdujący się w naszej głowie reprezentuje nasze poddanie się temu uciskowi. Co więcej, każda osoba posiada także zdolności do podjęcia działań subwersywnych, a „teatr pedagogii krytycznej” może dawać ludziom możliwości do bycia wywrotowcem. To właśnie podczas tworzenia widowiska ucisk poddanych zanika (Boal 1995, za: Denzin 2010). Takie widowisko – choć wzbudzające kontrowersje – stworzył Jaś Kapela, felietonista „Krytyki Politycznej”. W 2015 r. umieścił na serwisie internetowym *youtube* film „Mazurek Kapeli – Polacy witają uchodźców!”, w którym wraz z towarzyszącymi osobami zaśpiewał przerobioną wersję *Mazureka Dąbrowskiego*: „Jeszcze Polska nie zginęła, kiedy my żyjemy. Nasza bieda już minęła, migrantów przyjmujemy. Marsz, marsz uchodźcy, z ziemi włoskiej do Polski [...] Przejdźcie Wisłę, przejdźcie Wartę. Bądźcie Polakami. Dał nam przykład Bonaparte jak obcych kochamy” (<https://www.youtube.com/watch?v=dAX4vJiO9Aw>). Jak można zauważyć, zmodyfikowany przez Kapelę tekst hymnu stoi w wyraźnej opozycji do przywołanych, antyimigracyjnych tekstów kulturowych środowisk prawicowych i ultraprawicowych.

Manifestacje patriotyzmu krytycznego odnajdziemy także w tekstach muzyki rockowej. Chyba nikt tak nie wzburzył środowisk prawicowych swoją wizją patriotyzmu, jak Maria Peszek i jej piosenka *Sorry Polsko*. Znajdujący się w wydany w 2012 r. albumie *Jezus Maria Peszek* utwór, jest krytyką dominujących w Polsce narracji romantyczno-martyrologicznych i jednocześnie afirmacją patriotyzmu obywatelskiego, którego istotnym elementem jest działanie na rzecz dobra wspólnoty. Maria Peszek śpiewa:

Gdyby była wojna, byłabym spokojna. Nareszcie spokojna, wreszcie byłabym. Nie musiałabym wybierać, ani myśleć jak tu żyć. Tylko być, tylko być. Po kanałach z karabinem, nie biegałabym. Nie oddałabym ci Polsko, ani jednej kropli krwi [...] Sorry Polsko, wybacz mi wystarczająco, przerażająco jest żyć. Płacę abonament i za bilet płacę. Chodzę na wybory. Nie

jeżdżę na gapę. Tylko nie każ mi umierać [...] Nie każ walczyć, nie każ ginąć, nie chciej Polsko mojej krwi [...] Lepszy żywy obywatel, niż martwy bohater! (Peszek 2012).

W opozycji do patriotyzmu zamkniętego stoi również piosenka *Husarka*, punk rockowego duetu Siksa, w której to dekonstruowany jest mit narodowców jako szlachetnych, „prawdziwych” patriotów. Piewcy idei narodowych zostali w niej ukazani jako mizogini, seksiści i „przemocowcy”:

Niebieskooka słowiańska uroda idzie przez ulice i unosi się na biało-czerwonych piórach, wzbija się do góry i leci, leci nad krwistobiało-czerwoną flagą. Blondynka leci nad piętnastoletnim chłopcem, odpalającym czerwone race. Chłopcy oglądają ją. Chłopcy udający powstanie wielkopolskie. Żołnierze wyklęci modlący się o wojnę są dziś pod nią, bo ona leci jak natchniona nad narodem, co naród, nad którym wzlatuje niebieskooka husarka, jest jak lawa – w środku zimna i plugawa, a ogień racowisk każde dziecko zdmuchnie. A ona leci, leci nad narodowcami, chłopcami w mundurach wędkarskich. Piękna blondynka, miała być uosobieniem Polski, narodowcy mieli krzyczeć «leć, Polsko!» [...], patrzą na nią i klaszczą, a tak naprawdę [...] to klepią ją po tyłku [...] a tak naprawdę mówią «niezła z niej dupa», a tak naprawdę biją ją w czarnych zakamarkach czerwono-białych ulic. W imię Polski narodowcy gwałcą Polki! (Siksa 2016).

O ile w dyskursie – nazwijmy to prawicowym – mitologizowane są w różnych tekstach kulturowych postacie Witolda Pileckiego, Augusta Emila Fiedorfa, Zygmunta Szendzielarza („Łupaszki”), Danuty Siedzikówny („Inki”), o tyle w obiegu muzyki alternatywnej przywoływana jest pamięć o osobach, które były ofiarami polskich nacjonalistów. Narracja taka pojawia się np. w utworze *Narutowicz*, punk-folkowego zespołu Hańba. W piosence opowiadającej o tragicznej śmierci pierwszego prezydenta RP Gabriela Narutowicza, zastrzelonego 16 grudnia 1922 r. przez sympatyzującego z Narodową Demokracją, Eligiusza Niewiadomskiego, Hańba śpiewa: „Smutno biją wszystkie dzwony. Każdy ksiądz grzmi ze swej ambony. Gazety wieszczą ludowi – Zmarł Prezydent Narutowicz! [...] Mordercą jego nienawiść. Jaką go ten naród darzył. Upust znalazła w postaci szaleńca – Jego krew na waszych rękach! Eligiuszu Niewiadomski – Jesteś zdrajcą całej Polski! Spójrz na ciało prezydenta. Jego krew na twoich rękach!” (Hańba 2013). Piosenka zespołu Hańba pokazuje wprost, czym się kończy ślepy, pogardzający Innym, patriotyzm. Przypomnijmy, że prezydent Narutowicz przynależał do loży masońskiej „Wolność Przywrócona”, przez co – między innymi – był obiektem zaciekłych ataków „endecji”.

Nieszczelność hegemonii

Stawiam tezę, że od 2010 r. można zaobserwować w licznych tekstach i praktykach kulturowych natężenie treści nacjonalistycznych, głównie o zabarwieniu antyimigracyjnym, antyislamskim i antygenderowym (por. Burszta 2013). Obok tych narracji wciąż żywy jest dyskurs patriotyzmu martyrologicznego, odwołujący się do tragicznych kart współczesnej historii Polski, uwypuklający niezłomność, męstwo i bohaterskość czynów tych, którzy walczyli z Niemcami podczas II wojny światowej, jak i tych stawiających opór komunistycznej władzy po roku 1944. Jednakże w dyskursie tym nie ma miejsca na półcenie. Apologeci czarno-białej historii nie biorą pod uwagę innych interpretacji niż „zero-jedynkowa” (fałsz-prawda).

Jednocześnie w kontrze do narracji patriotyzmu martyrologicznego-narodowego wytwarzane są przez środowiska liberalne, lewicowe, feministyczne narracje patriotyzmu krytycznego, otwartego. Grupy te próbują odzyskiwać zawłaszczony przez prawicę i ultraprawicę dyskurs patriotyzmu, stosując między innymi strategie subwersywne (np. sytuacionistyczne *détournement*), wytwarzając teksty i praktyki kulturowe ową hegemonię podważające. Dzięki istnieniu tych ideologii opozycyjnych „hegemonia nie jest nigdy totalna lub zupełna; jest zawsze nieszczelna” (Kincheloe, McLaren 2009: 470).

Na poziomie metateoretycznym, przedstawiona tutaj „bitwa o patriotyzm” jest częścią trwającej w przestrzeni publicznej w Polsce wojny kultur (jej źródła pewnie moglibyśmy się doszukać w przedwojennym sporze między obozem Piłsudskiego i Dmowskiego). Aktorami tego symbolicznego sporu są (neo)konserwatyści i liberałowie, dwa różniący się aksjologicznie obozy uosabiające dwie odmienne wizje narodu jako wspólnoty moralnej (Burszta 2013), jak i dwie odmienne wizje patriotyzmu (zamkniętego i otwartego).

Bez względu na kontrowersyjność opisanych przeze mnie praktyk oporu (np. przeróbka hymnu RP), zgadzam się z Tonym Judtem, że skłonność do niezgody, protestu jest „nerwem społeczeństwa otwartego” (Judt 2011: 141). Autor książki *Żle ma się kraj* ma rację, pisząc, że „potrzebni nam są ludzie, którzy z przeciwstawiania się ogólnie przyjętym opiniom uczynią cnotę. Demokracja oparta na permanentnej zgodzie nie pozostanie długo demokracją” (tamże).

Zapomniany nieco Cornelius Castoriadis, stwierdził celnie, że „nie ma demokratycznego społeczeństwa bez demokratycznej *paidei*” (1997: 10). Parafrazując myśl francuskiego filozofa, dodałbym na zakończenie, że nie ma

demokratycznego społeczeństwa bez pedagogii oporu – niekonwencjonalnych (nietypowych) miejsc nauczania i uczenia się, funkcjonujących poza instytucjonalnym dyskursem edukacyjnym, posiadających potencjał kontrhegemoniczny.

Bibliografia

- Adorno T.W. 2010. *Osobowość autorytarna*, tłum. M. Pańków, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Barthes R. 2008. *Światło obrazu: uwagi o fotografii*, tłum. J. Trznadel, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Boal A. 1995. *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*, Routledge, London.
- Burszta W. 2013. *Kotwice pewności. Wojny kulturowe z pop nacjonalizmem w tle*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa.
- Castoriadis C. 1997. *Democracy as Procedure and Democracy as Regime*, „Constellations”, Vol. 4, nr 1, s. 1–18.
- Debord G., Wolman G.J. 2006. *A User's Guide to Détournement (1956)*, [w:] *Situationist International Anthology*, red. K. Knabb, Bureau of Public Secrets, Berkeley, s. 14–21.
- Détournement as Negation and Prelude*, „Internationale Situationniste” 1959, nr 3, [w:] *Situationist International Anthology*, red. K. Knabb, Bureau of Public Secrets. 2006. Berkeley, s. 67–68.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., red. 2009. *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Denzin N.K. 2010. *A Critical Performance Pedagogy That Matters*, [w:] *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*, red. J.A. Sandlin, B.D. Schultz, J. Burdick, Routledge, New York–London, s. 56–70.
- Drozda Ł. 2015. *Lewactwo. Historia dyskursu o polskiej lewicy radykalnej*, Wydawnictwo Książka i Prasa, Warszawa.
- Duncombe S., red. 2002. *Cultural Resistance Reader*, Verso, New York.
- Dziekan J. 2018. *Od rytuału do konfliktu. Mediatyzacja żałoby posmoleńskiej*, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk.
- Eller J.D. 2012. *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ellsworth E. 2005. *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, Routledge, New York.
- Enderson T. 2004. *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Fiske J. 2010. *Zrozumieć kulturę popularną*, tłum. K. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Giroux H. 2004. *Cultural Studies and the Politics of Public Pedagogy: Making the Political More Pedagogical*, „Parallax”, nr 10, s. 73–89.
- Gromkowska-Melosik A., Melosik Z., red. 2010. *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Grużewski J., Kopf S. 1957. *Dni Powstania, Kronika Fotograficzna Walczącej Warszawy*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Hall S. 2005. *Encoding/decoding*, [w:] *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972–79*, red. S. Hall, D. Hobson, P. Willis, Routledge, London–New York, s. 117–127.
- Herbert Z. 1992. *Rovigo*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Horkheimer M., Adorno T.W. 2010. *Dialektyka oświecenia: fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Illich I. 2010. *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa.
- Janion M. 1996. *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Judt T. 2011. *Żle ma się kraj. Rozprawa o naszych współczesnych bólach*, tłum. P. Lipszyc, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Kincheloe J.L., McLaren P. 2009. *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 431–485.
- Kosiński T. 2014. „Bądz sobą” – idea straight edge w ruchu Autonomicznych Nacjonalistów, „Studium Vilnense A”, t. 11, s. 105–109.
- Kozłowska I. 2014. *By usłyszeli głos większości*, dostępny na: <https://naszdzienik.pl/polska-kraj/96489.by-uslyszeli-glos-wiekszosci.html> (otwarty 19 grudnia 2018).
- Księga Rodzaju. 2014. [w:] *Pismo Świete Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych* [Biblia Tysiąclecia], Pallottinum, Poznań.
- Lenin W.I. 1949. *Dziecięta choroba „lewicowości” w komunizmie*, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- Łań M. 2017. *Warszawiacy nie chcą pomników na placu Piłsudskiego*, dostępny na: <http://www.um.warszawa.pl/aktualnosci/warszawiacy-nie-chc-pomnik-w-na-placu-pi-sudskiego> (otwarty 16 grudnia 2018).
- Maciuszczak T. 2017. *Książdz z KUL o ekologii: „To odmiana zielonego nazizmu”. Ekolodzy protestują*, dostępny na: <https://www.dziennikwschodni.pl/lublin/ksiazdz-z-kul-o-ekologii-to-odmiana-zielonego-nazizmu-ekolodzy-protestuja,n,1000202024.html> (otwarty 19 grudnia 2018).
- Makowski J. 2012. *Patriotyzm otwarty, patriotyzm zamknięty*, [w:] *Patriotyzm: Między dumą a odpowiedzialnością*, Zeszyty Instytutu, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- Melosik Z. 1996. *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- Melosik Z. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Nowy styl narodowej rewolty. 2009, dostępny na: <https://radicalinfo.wordpress.com/2009/06/18/nowy-styl-narodowej-rewolty/> (otwarty 19 grudnia 2018).
- Pęczak M. 2015. „Patriotyzmy” muzyki popularnej, „Kultura Współczesna”, nr 1, s. 46–56.
- Reimer E. 1971. *School Is Dead. An Essay on Alternatives in Education*, Penguin Education, New York.
- Religia smoleńska jest złem. Kiedy się wypali, Polska będzie musiała przejść narodową psychoterapię, Wywiad z prof. Zbigniewem Mikolejko. 2017. dostępny na: <http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,21607007,prof-mikolejko-religia-smolenska-jest-zlem-kiedy-sie-wypali.html> (otwarty 19 grudnia 2018).

- Różalski J. 2014. *Znów ktoś próbował podpalić Tęczę*, „Gazeta Stołeczna”, 8 grudnia, s. 3.
- Sandlin J., Schultz B.D., Burdick J. 2010. *Understanding, Mapping, and Exploring the Terrain of Public Pedagogy*, [w:] *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*, red. J.A. Sandlin, B.D. Schultz, J. Burdick, Routledge, New York–London, s. 1–6.
- Schatz R.T., Staub E., Lavine H. 1999. *On the Varieties of National Attachment: Blind versus Constructive Patriotism*, „Political Psychology”, vol. 20, nr 1, s. 151–174.
- Siałkowski K. 2018. *Zieloni przerobili znak Polski Walczącej*, dostępny na: <http://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,23056209,zieloni-przerobili-znak-polski-walczacej-sad-prawomocnie-to.html> (otwarty 19 grudnia 2018).
- Skarżyńska K. 2008. *Rodzaje patriotyzmu. Czy i jak osobiste doświadczenia oraz wychowanie różnicują postawy narodowe*, [w:] *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 55–72.
- Skarżyńska K. 2012. *Gorące emocje, chłodne interesy*, [w:] *Patriotyzm: między dumą a odpowiedzialnością*, Zeszyty Instytutu, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- Skórzyńska A. 2010. *Subwersje miejskie. Niewyraźne kultury oporu*, „Kultura Współczesna”, nr 2, s. 51–65.
- Szcześniak A., Wójcik A. 2018. *Polka Nie-podległa uniewinniona! Policja przegrała w sądzie. „Symbol Polski Walczącej dostał nowe życie”*, dostępny na: https://oko.press/polka-podlegla-uniewinniona-sad-odrzuca-apelacje-policji-symbol-polski-walczacej-dostal-nowe-zycie/?fb_comment_id=1621349674624123_1621519484607142 (otwarty 19 grudnia 2018).
- Ustawa z dnia 10 czerwca 2014 r. o ochronie Znak Polski Walczącej (Dz. U., poz. 1062).
- Walczak G. 2017. *Skazana za znak „Polki Walczącej”. Sąd: „Nie można znieważać świętości”*, dostępny na: <http://kielce.wyborcza.pl/kielce/7,47262,22497205,skazana-za-znak-polki-walczacej-ale-sad-apelacyjny-zmniejszy.html> (otwarty 19 grudnia 2018).
- Wielniński B.T. 2015. *Waszczykowski mówi zachodnim mediom, że Polacy nie chcą dyktatury rowe-rzystów i wegetarian*, dostępny na: <http://wyborcza.pl/1,75399,19422953,waszczykowski-mowi-zachodnim-mediom-ze-polacy-nie-chca-dyktatury.html> (otwarty 19 grudnia 2018).
- Zańko P. 2012. *„Zabijemy was słowami”. Prowokacja kulturowa w przestrzeni miejskiej i w internecie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Zdort D. 2014. *Biegactwo i inne religie*, dostępny na: <https://www.rp.pl/arttykul/1099644-Biega-ctwo-i-inne-religie.html> (otwarty 19 grudnia 2018).
- Żołnierze Wyklęci Energy Drink – branding patriotyczny nowej generacji*, dostępny na: <http://8k.com.pl/blog/zolnierze-wykleci-energy-drink-branding-patriotyczny-nowej-generacji/> (otwar-ty 12 grudnia 2018).

Strony internetowe:

strajkkobiet.eu
czsz.pl
8k.com.pl

Albumy muzyczne:

Basti. 2016. *Z sensem*, Legal, Łódź.

De Press. 2009. *Myśmy rebelianci. Piosenki żołnierzy wyklętych*, Agencja Artystyczna MTJ, Warszawa.

Lao Che. 2005. *Powstanie Warszawskie*, Ars Mundi, Warszawa.

Maria Peszek. 2012. *Jezus Maria Peszek*, Mystic Production, Skała.

Siksa. 2016. *Punk is tot*, płyta dostępna na: <https://siksa.bandcamp.com/album/punk-ist-tot> (otwarty 16 grudnia 2018).

Hańba. 2013. *Figa z makiem*, Karoryfer Lecolds, Kraków.

COLLOQUIA

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Pluralism of pedagogy in Poland

Summary

The author tackles the problem of the new quality of pedagogy in postmodern Poland. It is expressed in the absence of “one” theory, one meta-language which is used to describe and explain basic concepts and processes. Moreover, it creates theoretical foundations for the development of detailed pedagogical sciences.

Each attempt to set up a universal project or meta-narration becomes an unreasonable interpretation of phenomena or theories and the will to gain power. None of individual interpretations can be superior to any others. There are not any “better” or “worse” theories. I reveal new approaches to pedagogy as:

- science of pedagogical sciences (metapedagogy);
- comparative pedagogical thoughts;
- meta-science, or the science of all sciences about upbringing and education.

Key words: pedagogy, metapedagogy, meta-theory of education, philosophy of education, general pedagogy

Introduction

Postmodernity is a cultural phenomenon the essence of which goes beyond traditional formulas and structures. Some treat it as a term denoting the phenomena resulting from a crisis in the culture of civilisation, for others, it is a name given to a certain way of thinking about the world – the thinking that comprises not only the problems of philosophy, art or science, but also some social phenomena creating mass culture. In the 1980s, postmodernity

became a subject of worldwide discussion in aesthetics, philosophy, the study of science, theology, law, ethics and pedagogy. Its main assumption is that the society is not uniform and consistent any more. Everything is possible. Such notions as “progressive” or “conservative” lose their significance, because it is not possible any longer to match them, in a way that leaves no doubt, with particular behaviour forms and ways of conduct. Each step can be differently interpreted here. All that has been done can mean the opposite of what it has been aimed at. The questions which can be appropriately answered are unnecessary. The only fruitful questions are those which do not require obtaining trivial information but which open a space for seeking the answers.

Thus, every scientist may specify the own or apply another person's characteristics of postmodernity. In my analysis, Wolfgang Welsch's philosophy will be referred to. For him, postmodernity is “[...] this stage in history in which radical pluralism, as a basic principle of societies, becomes real and recognised, and the pluralistic models of sense and acting gain advantage or even become obligatory” (Welsch 1998: 8).

Due to the fact that the contemporary world is characterised by pluralism and that this cannot be ignored or totally omitted any longer, it has become a postmodern world on its own. However, now it should be attributed theoretical and practical significance, in this way offensively defending pluralism and opposing all fundamentalisms, totalitarianisms, old or new monopolies, hegemonies. Therefore, postmodernity is democratic in principle, as it is this organisational form of the state that comprises the belief in the occurrence of different, equally valid but eventually discordant demands. In its content and form, postmodernity is neither anti- nor trans-modernist – it is a cumulated form of the frequently manifested (in the present reality) pluralism. It is aimed not at overcoming or excluding modernity, the ideology of progress, religion, intensified innovations or the dynamics of changes designed as necessary, but at their multi-shaped continuation and the recognition of their right to unlikeness and heterogeneity – all this with a sharp view of the burden of problems or with new sensitivity in raising them. Postmodernity develops a vision concerning the democratic principle regulating the functioning of states or societies, which in the conditions of adequate pluralism gains an appropriate sense.

Postmodernity understood in this way meets as if half way the new epoch which emerges from modernism and which lacks distance, universal projects, social utopias, stability and explicitness. This takes place without affirming thoughtlessly any *status quo* of daily life, theories, social concepts, or systems of

orientation. The new epoch provides the right to various forms of knowledge, life models or behaviour patterns. A human being written into the postmodern society, into the pluralism of its cultures, values, systems of orientation and organisational structures – on one hand – experiences the right to many various behaviours, inclinations and identifications, is guided by different interests and values – and on the other – gets into conflict with this multitude and the criteria which contradict their views or standpoints, at the same time becoming aware either of the effort to achieve consensus and reconciliation or of their lack.

Pedagogy of (in) postmodernity

Each pedagogical theory or current constitutes a system of relatively systematised assumptions aimed at the generating, regulating, distributing and acting of particular forms of truth. Not reflecting the outer reality any longer, theory becomes social practice through which the reality acquires new meanings and values. In this cultural context, there is no possibility of ultimate “deciphering” or criticising the theory of education or of didactics, as they have open character. Poland has its own history and cultural heritage, which Pierre Bourdieu calls the *habitus* of thinking and behaving. Owing to this, the Polish pedagogical thought is in the centre of the worldwide debate on education. The year 1990 liberated the space for conducting studies and disseminating their results freely, which is very important for this discourse. At that time, this drew attention of Zbigniew Kwieciński:

A lot of effort waits for pedagogy in the face of some challenges of the social and cultural transformation. We have to start many paths anew. To close the door and start the work from the beginning. To restart the interrupted or forgotten discourses, to make up for losses, to explain and recall our marginalised achievements, to create preferences for general pedagogy, for philosophy of education, to open ourselves to fundamental theories of humanity, society and culture as well as to global problems, to open a way and the world for scientific youth and a way to us for the texts and knowledge from the world, in order to be closer to new practice, brave innovators and authors of good educational practice. What should be done is to help to quiet down the pedagogy earlier adopted to bad memory – the previous system (Kwieciński 1990: 9).

Humanistic and social sciences have a long-time problem with their theoreticality, as they are not exact sciences. Scientists claim that there is

no “one single” theory, one metalanguage, because each attempt to promote a universal project or metanarration becomes both an illegitimate interpretation of phenomena or a theory and a wish to gain power. None of the interpretations can be superior to another, there are no “better” or “worse” theories as well. What can be only accepted is the existence of personal, decentralised, heterological and specifically local forms of truth, among which each might be the truth for “another version of the world”. Similarly, it is impossible in sociological sciences to indicate the criteria which would allow for recognising some sociological theories as better and others as worse, for accepting some and rejecting others, in the situation when both empirical and logical criteria fail (Sztompka 1985: 26). Such type of the criterion of scientificity is not accepted by theologians, either. It is thought that the differences between scientific disciplines are so big that one (common to all) detailed criterion of scientificity cannot be binding.

The controversies concerning the theoretical and practical option in the whole sphere of educational researchers’ “engagement” in the world have stayed independent from political and system divisions. The crisis, understood in this way, affected social sciences in the West at the same time. However, there – it resulted from a change in the research paradigm which was institutionally binding in educational sciences through the epistemological “cutting off” the dominating research contents or methodology (Witkowski 1988). What is unceasingly needed in pedagogy is the generating of synthetic approaches which will lead theories of education beyond the limits and limitations of partial paradigms and their different authorial variants, also irrational or pseudoscientific ones.

Modern democratic societies are characterised by the pluralism of not only religious, philosophical and moral doctrines but also pedagogical ones – all of them cannot be reconciled even though, having applied appropriate motivation, they can be recognised as rational by the society. If the society’s right to pluralism, openness and differences is recognised, its functioning is possible on the basis of a just and stable “[...] system of collaboration between free and equal citizens who differ in the recognised doctrines. This means that the hope to create a political community should be abandoned if this community is understood as a society politically united by believing in the same extended doctrine” (Wróbel 2006: 13).

The scientific revolution has resulted in a change of the paradigm. Therefore, the binding criteria of scientificity are subjected to revision. The knowledge of education and didactics, as the whole consisting of historically, socially and politically changing research approaches, comes into being in both a cumulative and dialogical way, both evolutionary and revolutionary one. Yet, "[...] the existence of knowledge as well as its evolution open the big problem of values – a multisided problem, as what matters is not only the ethics of some applications of science but mostly the science as a value for humanity and science as a discipline of human creativity" (Heller 2013: 7–8).

In the period of the 3rd Polish Republic, pluralism of pedagogy has become something obvious, natural, though at the same time – not easy or willingly received by all representatives of pedagogical sciences. Not all of them are convinced that this state of crack, of radical cutting off of Polish humanistic science from monistic, ideologically degraded, socialist pedagogy will become a permanent achievement of the approaching times of socio-political transformation. With no doubt, a part of the new generation will capitalise on the chance to reveal and immediately pass down the society the knowledge acquired in peaceful personal scientific penetrations as an effect of international relations, established for many years, with scientists from countries which are free of any regimes or totalitarianisms. What cannot be forgotten here is the output of the previous generations – the contribution to the scientific advancement of those who are today called its classics. There are no scientific disciplines which are indifferent as regards the way how the accomplishments of the previous epochs and current times correspond with the specific focus on thoughts, ideas, theories through forming the most typical (of particular periods) currents and orientations. In the case of pedagogy – they are the most adequate to the morphology of socialising and educational processes of all generations. It is this range of studies, which in each science has clearly metatheoretical (metaphysical) character, which allows for comparing, organising, synthetising and valuing of the knowledge generated by scientists. For almost a century, there have been attempts within educational sciences to undertake the discussion on the development of theoretical pedagogy. Depending on the degree and scope of placing general pedagogy within pedagogy and in relations with the collaborating sciences, five categories can be distinguished.

General pedagogy as a theoretical science – the foundation of particular subdisciplines in educational sciences

In this approach, general pedagogy constitutes a counterpart of theoretical pedagogy – one of the subdisciplines of educational sciences in which the researchers, exploring a particular section of the reality in compliance with scientific principles, create a set of rules. As a consequence of the positivist approach to pedagogy, applied in the 20th century, and in turn its inner differentiation, the scientistic expectation that this discipline can become independent as sovereign knowledge of (self-)education and (self-)learning has not been fulfilled. Pedagogy has not created one single and coherent system of knowledge, developing over the last century many dispersed research schools without their involvement in collaboration or integration. Stefan Wołoszyn has drawn attention to the impossibility to create the complex of knowledge as a single entity, a certain system, due to the following reason:

Educational practice, specialised fields and functions of education, the organisational forms and educational institutions which correspond with them, as well as the development of scientific cognition and specialisation of research techniques and tools, require a specialised “system of educational sciences”. Today, this system is not a coherent and consistently logical classification – it can be doubted whether it can be such and whether there is a need for building such a logically and methodically fragmented system (Wołoszyn 1998: 175).

As long as it applies the scientistic paradigm of sciences, each pedagogical subdiscipline may autonomously decide what is the essence and specificity of its research object (also of its methods) so that the standpoints adopted within the particular discipline could not be replicated or excluded. It seems understandable that they will change alongside the development of pedagogical knowledge, but it is controversial for particular disciplines to refer to various epistemological, ontological and axiological assumptions and to differently defined notions. The same socio-educational reality is explored from various points of view, with various methods and techniques, which are a derivative of separate and opposing research paradigms. What is obtained as their result is not only the specific perspective in which the phenomena, people or events are seen but also their descriptions, interpretations and practical applications.

The complex, interdisciplinary approach obscures the exclusiveness of studies within just one discipline in favour of the community which seeks the truth regardless of the discipline and the applied research paradigm. Therefore,

the representatives of certain pedagogical disciplines take their own standpoint, from which they penetrate the educational reality or its ideas. Further advancement of each pedagogical subdiscipline leads to the improvement of research methods and the acquisition of the knowledge concerning processes that constitute the key subject of empirical and hermeneutical studies, both basic and applied ones. Andrzej Michał de Tchorzewski claimed that theoretical pedagogy should be aimed at elaborating such meta-scientific criteria owing to which representatives of particular pedagogical subdisciplines would distinguish the mythical and colloquial reasoning on education from the *stricte* scientific thinking, based on phenomenological, logical-linguistic or hermeneutic methods. These methods should serve:

[...] the overview and description of what is given in the recognition of education as education (as a being and a task) as well as arranging the subject matter of pedagogical sciences into an appropriate notional-linguistic apparatus and interpreting and explaining it. Meta-scientificity of general pedagogy should be aimed at the explication of the sense of statements formulated in pedagogical subdisciplines, at revealing their assumptions or the consequences of their development and further differentiation, at conducting discussion, at constructing and assessing the arguments leading to important generalisations concerning broadly understood educational phenomena in the form of social educational processes (Tchorzewski 1995: 156).

Theoretical (general, reflective) pedagogy should guard the ontological and epistemological correctness and accurateness in defining by educational theories the scope and the content of education as their object of exploration and it should ensure that its definition will be compliant with the conditions of strict generalness. Owing to this, theoretical pedagogy will ensure methodological correctness to pedagogical subdisciplines in their building of:

[...] a set of empirical tasks, which explain (with the help of laws, hypotheses, definitions, statements and classifying judgements) various facts, events and processes that belong to the object of cognition specified by them. In this way, such pedagogy will fulfil its explanatory and heuristic function itself (ibid.: 157).

Thus, what can be distinguished are: general social pedagogy, general adult pedagogy, general didactics, general early school pedagogy, etc. A multi-sided (and felt till today) impact of subdisciplines on pedagogy has consisted, among other things, in enhancing their autonomy as research schools and academic subjects. In the mid-1960s, sciences of education entered the stage

of heterogeneous development, manifested in interdisciplinary and multisided analyses of phenomena which went far beyond the traditional divisions between subdisciplines of pedagogy and sciences supporting it. Due to obtaining the status of a discipline by pedagogy, the development of its numerous subdisciplines (Marynowicz-Hetka 2006) has no justification any longer – general pedagogy does not need to answer, within subdisciplines, what its basic notions are and how they should be understood. The advancement of contemporary science has already achieved such a level that what is developing within each discipline is the reflection upon reflection, the theory of theories, models of models, the knowledge of knowledge – in other words, the meta-knowledge.

Keeping up the development of pedagogical specialisations does not result in the birth of global pedagogy, in other countries often called synthetic pedagogy. The strongest tendencies to exclusion are expressed by special education teachers, who for years have made efforts to develop their own pedagogy simultaneously with pedagogical sciences. General pedagogy specialists are also very interested in developing “their” pedagogy as the highest ranked in the hierarchy of all subdisciplines of pedagogy due to its philosophical legitimisation.

General pedagogy as an autonomous subdiscipline among scientific specialisations in pedagogy

This type of general pedagogy emerged already in the period of the 2nd Polish Republic and it has had the greatest traditions and achievements, owing to its inspirations drawn from philosophy and history of social and humanistic thought. The debate concerning general pedagogy at first focused on its relations with the whole of educational sciences and their particular subdisciplines. It was thought that it should comprise the fundamental anthropological problems and should constitute the scientific-theoretical assumptions for the other pedagogical disciplines (e.g. the discourse concerning philosophy of education, defining notions, etc.). The extensive debate, conducted since the early 1990s, on the significance of pedagogy in the more and more pluralistic world has become a part of the worldwide discussion of scientists on the “pluralisation” of humanistic and social sciences. The hopes of Tadeusz Lewowicki which concerned its development were right. He wrote:

At last, general pedagogy (educationalists who practice it) has an important role to fulfil of a subdiscipline which facilitates the flow of thought between various pedagogical subdisciplines and between pedagogy and other sciences or scientific disciplines. In pedagogy, there is a need for transferring many motifs undertaken by general pedagogy to other pedagogical subdisciplines which are more focused on social practice (Lewowicki 2005: 51).

Stanisław Palka suggested building theoretical pedagogy which “[...] should be (I write ‘should be’ because it is still in the stage of projects)”:

- the metatheory of education, teaching, human self-education – therefore, it should subject to theoretical analysis various theories of pedagogical processes and different varieties of systematic pedagogies, educational currents and orientations;
- a discipline which discovers and systematises the regularities and unchangeable factors of education, teaching and human self-education – relatively not limited by time (occurring not only currently but also in different periods in the past) and relatively not limited by space (occurring not only in Poland but also in other countries and other cultural or civilisational circles);
- a discipline which analyses and organises the scientific output of practically oriented pedagogies [...], designing the directions of major pedagogical studies and expressing the standpoint of educationalists in various social issues (social function);
- a discipline relatively independent from temporary ideological, or cultural situations which often determine pedagogical practice and practically oriented pedagogies (Palka 1987: 21–22).

General pedagogy was to develop as a subdiscipline of pedagogy which would lead this science out of the research chaos and would provide it the uniform scientific character. “Building it would aim at raising pedagogy to a higher scientific level, at making it a discipline equal to other humanistic and social sciences. It would also serve practice, giving it a broader – in the spatial and time dimension – insight into the phenomena of education, teaching and human self-education” (Ibid.: 22).

General pedagogy understood in this way becomes an epistemologically and methodologically independent subdiscipline of pedagogical sciences if it formulates general judgements and theories, skilfully (selectively?) drawing knowledge from other pedagogical subdisciplines. Many years ago, Stefan Wołoszyn postulated the creating of theoretical pedagogy as a global science, alongside developing the system of subdisciplines of pedagogical sciences as a result of their atomisation and differentiation. Such a meta-reflective and analytical-synthetic role of general pedagogy in educational sciences was noticed by Zbigniew Kwieciński as well:

A lot of our effort is needed to combine the return to the theoretical foundations of pedagogy and to general pedagogy as the critical metatheory of education through providing access to the most important texts from the major currents of pedagogical theories, missing here in the period of full prosperity of grotesquely prolonged orthodoxy and the paidagogia of pretence, which was instrumental towards this orthodoxy (Kwieciński 1994: 28).

As S. Wołoszyn also emphasised, theoretical pedagogy was to have the status of a critical science. Its research would make it possible to drift away from orthodox, fundamentalist pedagogy, which was practiced in the times of the Polish People's Republic. Such a role of general pedagogy was also seen by Andrea Folkierska, who thought that it should be aimed at "[...] generalising, synthetising, merging 'partial' results obtained by particular scientific subdisciplines" (Folkierska 1990: 43). Thus, general pedagogy would be "[...] a scientific crowning of the studies conducted in various educational sciences, which would indicate educationalists' way of thinking about pedagogy" (Ibid.).

General pedagogy as the science of educational sciences (metapedagogy)

Stanisław Palka has expressed an opinion that general pedagogy faces the task of elaborating at first the metapedagogy of particular pedagogies, the pedagogy of educational subdisciplines, so that it could become the basis for the rise of general pedagogy as metapedagogy (Madsen 1980). Taking this into account, the following understanding of metapedagogy was suggested by me as an analogy to Kristen Bent Madsen's metapsychological theory of motivation:

Metapedagogy (from Greek: *meta* – all which is "beyond" something) is the superior theory to pedagogy as a science of education, the theory which goes beyond one single pedagogical theory, higher level pedagogy, dealing with the vocabulary (notions) and language (theories) of pedagogy. Metapedagogical studies are purely empirical or descriptive, hermeneutic, consisting in the analysis and comparison of various theories of educational processes and different varieties of systematic pedagogies, pedagogical currents and orientations (Pedagogika 2000: 121).

A German educationalist Dieter Lenzen promotes a certain type of general pedagogy, which he calls "reflective science of education", as a science synthetising the knowledge concerning the multitude of pedagogical theories (Lenzen 1992). Thus, reflective science of education is a turn towards other

kinds of paidagogia and other educational projects which have been explored by pedagogical (sub)disciplines and other sciences dealing with education and teaching. The science of educational sciences understood in this way would not be an applied science which indicates how to contribute today to education in the current sociocultural conditions but it would assume the metaoverview and real evaluation of functional and intentionally created educational processes. The reflective exploration of these phenomena takes place in three spheres of knowledge, which have undergone their realistic and critical breakthrough over the last three decades. This exploration focuses not on education understood as a method of influencing others and the compliant instrumental understanding of science but it has a philosophical sense, which would lead to the understanding of the essence, functions and tasks of education and teaching.

What should distinguish pedagogy from its related sciences, e.g. sociology or psychology, is its practicality associated with the necessity to interfere into a particular reality, into direct pedagogical acts and activities towards people, social groups, and/or towards the transformation of socialising environments, environments of life and diverse forms of activity of these educational subjects. Therefore, the question can be raised whether the birth and development of general pedagogy in this sense is possible if general theories of pedagogical subdisciplines do not come into being first. Can general pedagogy really become the theoretical foundation for many pedagogical subdisciplines as a kind of their *a priori* assumed metapedagogy?

General pedagogy as comparative study of thought

This approach to general pedagogy is associated with the development of comparative pedagogy from the historical standpoint (Dziekoński 2004; Kunowski 2000; Kupisiewicz 2011; Marek 1994; Możdżeń 2001; Wołoszyn 1995) and as comparative studies of modern educational thought (Berner 2006; Brezinka 2005; Krüger 2005; Nowak 2008; Śliwerski 1998; 2009; Witkowski 2013, Wołoszyn 1998). There are not many analytic-synthetic dissertations concerning contemporary educational orientations and currents, therefore pedagogical literature most frequently comprises reconstructions of pedagogical thoughts of some selected educationalists, philosophers of education or particular educational currents (Ryk 2012). Yet, they are of due significance

for reading the maps of pedagogical concepts, for reinterpretation and dissemination of the timeless dimension of each pedagogy. Although scientific advancement may lead to invalidating the theories or concepts of the previous epochs, conducting the studies on their evolution, dissemination or dying out should be guided by the truth. Creating metapedagogy was undertaken by me in 1992 as a result of noticing in this a chance for Polish pedagogy in the early 1990s to get out of the stage of ortho- and heterodoxy of educational thought and to head for its heterogeneity (Hejnicka-Bezwińska 1997).

Since then, only few general educationalists have reached for this category to look at pedagogy synthetically, without involving their own theoretical and/or ideological preferences (Leppert 2005). However, metapedagogy understood in this way could become an impartial “mediator” and “scanner” in pluralistic pedagogy, it could restore thinking in the categories of common wisdom, rationality, not negating the inner differentiation and autonomy of pedagogical subdisciplines. In this way, metapedagogy would offer a chance for the development of each current, direction, model or theoretical orientation within them, simultaneously raising a firewall against the thoughtless blindness to defend the own or ardently aim at eliminating others. It could also help theoretically less developed pedagogical subdisciplines to get chances for levelling their presence in science and public debate. Metapedagogy in this sense could describe, reconstruct, compare what unites representatives of particular pedagogical sciences and it should not focus on what divides them. It could reveal the negativity of both the excess and the shortage of certain currents or theories of thought, already present in other fields of science.

The stage of heterogeneity in pedagogical sciences in Poland came with the 1990s, when they lost the monopoly to “organise” humanity and the world through socialist education and teaching. Then, some theories appeared in Polish pedagogy coming from subjectivist traditions – theories of radical humanism (critical theories) and of interpretivism (phenomenological and hermeneutic theories) which promoted anti-positivism and idiographic methods. This is also the (typical of pedagogy) intertextual, conditional, holistic, reflective, pragmatic and eclectic style of practicing science. This was a period of various debating with each other and interwoven – though complementary – scientific theories and schools, a period of mixed languages (of science and ideas), pluralism of educational theories and discourses. In the 1990s, what appeared in the expert literature were the first full maps of pedagogical theories, yet they still did not have any application in socio-educational solutions.

Whereas in pedagogical research the comparative studies on thought and theory have been treated as a separate discipline and research methodology since the 19th century, in modern linguistics they should be an answer to the growing globalisation of the world and should comprise in their exploration the foundations of thinking and acting and should sensitise scientists to cultural differences in scientific theories. Such a research approach is needed as there is no possibility to handle the categories of difference, pluralism, mixing up, multilingualism in the situation of the open access to the common heritage of world humanities – to recognising in it what is common in thoughts, theories, ideas and values, as well as what differs, raises anxiety, fear or conflicts. The permeating to Poland of the styles, patterns, ideas, theories or models of educating young generations naturally necessitates the interest in them. As a result of the lack of understanding, this might trigger their negation, intolerance, no respect or consent to their existence in our cultural sphere.

It is owing to comparative studies in humanistic sciences that pedagogical sciences are not only intradisciplinary but also inter- and transdisciplinary. Researchers should trace what is going on within their own discipline as well as worldwide, because:

[...] comparative studies are a discipline in motion, a discipline which constantly transgresses and deconstructs itself, [...] this discipline does not only search for new research fields but deals with itself, its condition, weak points, its amendment and melioration systems, adjusting languages to the requirements of modern humanities. It is a discipline which keenly reacts to the challenges of the modern world (Komparatystyka 2011: 11).

The knowledge concerning pedagogical paradigms, currents and directions has due significance for contemporary researchers into the cultural reality, who read and interpret them in the intertextual and interdiscursive dimension as well as in the dimension of their rooting in cultural practices, lifestyles, patterns of influence or institutional relations. Every synthesis of a particular orientation or their multitude becomes a source of and also a platform for reconstructing the conflict concerning meanings. This aspect of socio-pedagogical studies is excellently presented by such authors as Agnieszka Gromkowska (Gromkowska 2002), Zbyszko Melosik (Melosik 1996a, b; 2013), Tomasz Szkudlarek (Szkudlarek 1993), Hanna Zielińska-Kostyło (Zielińska-Kostyło 2005) or Lucyna Kopciewicz (Kopciewicz 2003; 2005; 2007). The pluralism of pedagogical sciences, the multitude of educational ideas, theories and philosophies still cannot be handled well – they push into the centre to force educationalists to cognitive activeness,

to move through consecutive narrations and discourses which constitute the territorial separateness of epistemological, ontological or anthropological premises. A specific “epidemic” or inflation of pedagogical theories and their still needed dispersion make some researchers lose their ability to differentiate between them and to build some key distinctions for the dualistically perceived world of opposition.

In the history of pedagogical thought, each of the appearing paradigms, currents or directions has been unrelative to the rest of knowledge, but historically and systematically relative to other, similar theories or theoretical constructs. A remarkably convincing statement was provided by Karl Jaspers, who wrote in one of his dissertations on the sense of conducting such studies:

If we focus our sight on what is universal, we will find compliance in important things and we will understand separatenesses as local ones, associating them with place and time. This universality cannot constitute the appropriate human unity. Just the contrary. If we focus our sight on the depth of the emerging truth, we will find within the particularity what is historically great and within the universality – what is common, a non-historical constant, which is as if the water environment of factuality and correctness. If between the furthest cultures such a common possession is the very substrate of humanity, it is something amazing and important that there are still some deviations, even where we have expected to find absolute universality – that somewhere what is typical for humanity will be missing and that absolute universality always has the abstract character and is a certain uniformity (Jaspers 2006: 243).

Not only educationalists but also philosophers and historians of psychological and sociological sciences have indicated in their studies that there is no possibility to work out by particular sciences the common metacriterion for comparative analyses, because each theory or current of thought conceals some *implicite* premises of the ontological, epistemological, anthropological and axiological nature. “In order to be able to compare the hypotheses of two incommensurable theories, a third theory will be needed to ground the two competing theories in it or to confront each of them with experience” (Folkierska 1990: 44).

A similar opinion is expressed by Piotr Sztompka – it is unfeasible to indicate the criteria which will allow for recognising some sociological theories as better and others as worse, for accepting some and rejecting others, as both the empirical and logical criteria fail here (Sztompka 1985).

General pedagogy as metascience, the science of educational sciences

This is the most utopian project of thinking about pedagogy as the science of educational sciences, which will integrate knowledge of all scientific disciplines – humanistic, social, technical, related to physical education, medical, artistic, natural sciences – in such a scope which is indicated by broadly understood self-education as a subject of its exploration. Heliodor Muszyński suggested that pedagogy should become an integral system of educational sciences, the science of educational sciences that would integrate the knowledge about this research object from all humanistic sciences: “What is needed is an integral system of educational sciences, related to the sciences which explain the reality of education. Owing to this, a researcher will have the methodological awareness to explain and modify educational phenomena” (Muszyński 1982: 9).

This has brought no effect – not because this scientist’s voice was not noticed, but – as it seems – due to a too low level and range of the integration of specialised, detailed pedagogical sciences and the sciences which cooperate with them unidirectionally, the representatives of which try at all costs to preserve their positivist separateness, uniqueness and independence. Thus, the last category of general pedagogy is utopian in the sense that it makes efforts to develop pedagogy as the science of educational sciences – holistic-systematic pedagogy of metahumanistic, metasocial, metanatural (ecology of human life), metamedical, metatechnical, metaartistic, etc. character. Metapedagogy understood in this way would have a very broad scope and significance with its relations with other scientific fields and their disciplines. This would create the necessity to subordinate other sciences to pedagogy understood in this way – pedagogy which supports philosophy for years functioning as the metascience. A social, clinical or educational psychologist, a sociologist of family, sport or culture, a physician, biologist or geneticist, as well as a philosopher, anthropologist, ethicist or cognitivist will not entrust their research results to educationalists so that they could attribute the metadescriptive, metaexplanatory and metanormative status of the science of educational sciences to the knowledge of education and teaching.

The knowledge of education cannot be accumulated and given a common, universal label, because “[...] every theory, to some extent, may describe the world. The social world is not ontologically monolithic: it is diverse, complicated,

internally contradictory, dynamic, constantly open, in the unceasing becoming" (Melosik 1996a: 20).

What seems perfectly realised is that the inter- and intradisciplinary approach in pedagogy is necessary, as solving didactic, educational or guardian problems requires the use of knowledge from different sciences in order to – while analysing the phenomena, events or processes which are complex, multidimensional and hard to capture – explore and integrate them on the basis of interdisciplinary knowledge. As Piotr Oleś writes, "[...] in order to explain developmental problems and behaviour disorders at school, it is worth reaching for the theory of education and medicine, not being limited only to psychology itself" (Oleś 2010: 44).

However, pedagogy as a science which integrates knowledge from other sciences, also those exploring education, teaching or care, would have to avoid the situation of substituting the interdisciplinary approach by methodological eclecticism – the unreflective and deprived of any metascientific criteria combination of knowledge from other sciences about the investigated phenomenon. Moreover, pedagogy should make efforts not to omit the (frequently exclusive to one another) theories and premises of all sciences, which often constitute the foundation of these phenomena. Another trap of "interdisciplinary thinking" comes with unjustified generalisations that are compliant neither with the obtained results nor with the theory within which they are interpreted (Ibid.: 46).

Following the current case of sociologists, educational researchers might abandon the category of general pedagogy as metapedagogy or the science of educational sciences in favour of pedagogy of knowledge, pedagogy without boundaries, or – as Z. Bauman suggested – "discourse without formation" (Sojak 2004: 35). In humanities and social sciences, it is impossible to treat scientific disciplines as developing only due to the cumulative scientific advancement and obtaining the common consent concerning major research problems and methods. It is the rejection of the existing research paradigm and the rise of a new research tradition and style which have resulted in some changes which infringe the tradition and generate new research approaches.

In this way, what emerges is the new paradigm of practicing science, which is defined as:

"post-academic science" (J. Ziman), "triple helix" (H. Etzkowitz and L. Leydesdorff), "technoscience" (B. Latour), "post-normal science" (P. Weingart), "grassroots science" (T. Hansen), "academic capitalism" (S. Slaughter and L. Leslie). The differences between the

aforementioned concepts do not only concern terminology but also the contents (Lekka-Kowalik 2010: 79).

Contemporary scientific advancement has reached such a level that what starts to develop within each science is the previously mentioned reflection upon reflection, the theory of theories, the model of models, the knowledge of knowledge – the metaknowledge. Scientific studies are not any longer the “objective” exploration of the natural or social world by an isolated exploring subject, because the boundaries between sciences have been opened and hierarchically functioning communities are disappearing in favour of provisionally appointed research teams which implement short-time scientific projects. What also takes place is the engagement in the solving of research problems formulated in these projects of the new type of organisations – think tanks.

New forms of controlling research quality are shaped, the theoretical criteria for the quality of knowledge melt with practical criteria. Traditionally, the quality of studies and results was assessed by representatives of the same discipline, with the help of such mechanisms as peer reviewing; [...] there is no stable taxonomy of disciplines from which the evaluating “experts” should come from, moreover – the well-known forms of quality control cannot be easily applied to problems that are solved with the participation of various “producers of knowledge”, its “conductors”, “salespeople” or “distributors”. There are no clear criteria for assessing the quality of research and acquired knowledge, because there are many dimensions of quality (Ibid.: 82).

Therefore, in the time of postmodernity and the integration of knowledge from bordering sciences of particular scientific disciplines, general pedagogy might be enriched with metapedagogy understood in this way, owing to which it would be possible to specify the key problems of educational sciences in their numerous registers. In no way should this lead to any new form of removing from knowledge the theories or currents belonging to pedagogy due to ideological or methodological reasons, because the development of humanistic and social sciences naturally generates both the depth and fluency of thought, the diffusion of various discourses, “performativeness of cultures” – also in the area of theory of education.

Each orientation or current in pedagogical thought has many varieties. This depends on whether the source of their development was the philosophical, sociological, psychological or politological thought. Metatheoretical studies can serve the deciphering of their values and meanings and might be favourable for empirical studies which will allow to verify the validity and adequacy of the applied anthropological, social, cultural or psychological assumptions. Owing

to these studies, it is possible to decide whether the constructed process of a person's (self-)education is an adequate (to their fundamental assumptions) "[...] roaming towards the truth, good and beauty in co-experiencing and aiming at co-understanding" (Rynio 2004: 356) for both the educator and the learner. Yet, this requires a new language, a new narrative structure, which does not mean a better one or such which eliminates others in the field of humanities. What I mean here is the need for writing and talking about pedagogy adequate to a particular current of thought as well as thinking and acting in compliance with this pedagogy.

Probably, the dream about constructing metapedagogy as the perfect and absolutely certain science of educational sciences based on rigorously understood *episteme* should be abandoned in favour of developing general pedagogy with loosened positivist rules of *doxa* – uncertain knowledge, which would be characterised not by certainty but by probability, adequately expressed in its actually possible probabilistic judgements. My view is close to Józef Życiński's opinion concerning the results of the 20th century metascientific revolution, in which:

[...] an important feature is abandoning the epistemic theory of the only, certain, omnipresent knowledge and accepting the doxastic knowledge stigmatised with cognitive pluralism, fundamental imperfection and the development in time. The territory of metascientific revolution stretches between the unattainable **episteme** and the reachable **doxa** (Życiński 2013: 23).

Ending

General pedagogy, regardless of its place in the aforementioned range, is a theoretical science or theoretical pedagogy, which formulates and constitutes pedagogical reasoning as well as stimulates intuition and deepens pedagogical rationality. Exploring the pedagogical thought necessitates formulating some criteria, which in the light of researchers' perception might have influenced the birth of a particular theory. The phenomena investigated by pedagogy are not treated as the only true or right ones if they are located in a theory belonging to the centre or the dominating paradigm, because a human is a multidimensional, multi-layered being and, therefore, can be educated not only in compliance with tradition, but also in a different way. Today, there is no doubt any longer that all humanistic and social sciences are confronted with the pluralism of educational ideas, ideologies and

philosophies. The development of systematic pedagogies within particular currents or paradigms takes place in complex conditions, however – it mobilises the representatives of all these orientations to construct their own educational guidelines.

The postmodern era drifts away from metanarration, a super-project (in the commonly binding singular form) in favour of multitude and diversity. “Today, humanity lives with projects, not a project. Designing and other procedures needed to implement projects have been subjected to privatisation, deregulation and fragmentation” (Bauman 1995: 19). None of pedagogical (also postmodernist) theories can be regarded now as a well-distanced, objective form of viewing and evaluating the whole social reality. Its pluralism and sociocultural multidimensionality do not allow the postmodernist discourse to take away the right to claim the recognition of universality of their analyses and systems of values from any of the so far recognised modernist theories. As postmodernism does away with universal values, the projects of pedagogical activities should be based on the idea of “local” emancipation. This means the opening of the authorities and the society to the articulation of individual and group standpoints, where subjects would have the right to create and cultivate differences as important elements of the educational environment, and – simultaneously – to create separate pedagogies addressed to particular areas of social diversification. Such articulation of changes, based on the policy of differences and multidimensionality, requires treating educationalists as transformative intellectuals in service of emancipation practice and the discourse of liberty.

Pedagogy will still comprise the unceasing need for keeping the antagonisation of educational theories so that, owing to this measure, their perception can be manipulated and the supporters, protagonists, of someone's or some pedagogy can be gained (Dziewiecki 2002; Kiereś 2009). However, this results from the engagement (in the 3rd Polish Republic) of some scientists, also belonging to the pedagogical environment, in polarising the scene of political support for the ruling or for the opposition through scientific argumentation. The category of dualism instead of dichotomy is of key significance for the development of social sciences as long as it is not narrowed to the synergy of two theories, two approaches, two cognitive orientations, but creates a chance for going far beyond them (Witkowski 2001).

Thus, the aim is to develop general pedagogy in its possible forms, the source of which are all sciences and disciplines dealing with humanity

and social functioning. Their intra-, inter- and transdisciplinary development is a *sine qua non* of the existence of pedagogy as a science. The development of general pedagogy calls for scientific pluralism, open dialogue and openness to the truth, so that it could not serve temporary political, economic and technical goals, but also apparently useless goals, such as the implementation in the life of every person of transcendental, cultural and humanistic values. The post-industrial revolution makes pedagogy face the particular challenge of building the *humanum* civilisation, in which children, youth, adults and the elderly will be offered help in solving their daily problems in the real world, at the same time understanding the senses which take place in the virtual world.

transl. Agata Cieniała

References

- Bauman Z. 1995. *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, "Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce", Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Berner H. 2006. *Współczesne kierunki pedagogiki*, [in:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Vol. 1, ed. B. Śliwerski, GWP. Gdańsk.
- Brezinka W. 2005. *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, trans. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Dziekoński S. 2004. *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Dziewiecki M. 2002. *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Folkierska A. 1990. *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gromkowska A. 2002. *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- Hejnicka-Bezwińska T. 1997. *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Wydawnictwo 69, Warszawa.
- Heller M. 2013. *Wstęp. Episteme i doksa*, [in:] J. Życiński, *Struktura rewolucji metanaukowej*, CC Press, Warszawa.
- Jaspers K. 2006. *O źródle i celu historii*, trans. J. Marzęcki, "Biblioteka Europejska", Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty.
- Kiereś B. 2009. *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Fundacja Servivere Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin.
- Komparatystyka dla humanistów. Podręcznik akademicki*. 2011. M. Dąbrowski (ed.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kopciwicz L. 2003. *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Kopciewicz L. 2005. *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Uniwersytet Gdański, Kraków–Gdańsk.
- Kopciewicz L. 2007. *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Krüger H.-H. 2005. *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, trans. D. Sztobryn, introduction B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kunowski S. 2000. *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, "Idee, Metody, Inspiracje". Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kupisiewicz C. 2011. *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, "Pedagogika Nauce i Praktyce", Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwieciński Z. 1990. *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [in:] *Ku pedagogii pogranicza*, eds. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwieciński Z. 1994. *Mimikra czy sternik?*, [in:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, ed. H. Kwiatkowska, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa.
- Lekka-Kowalik A. 2010. *Nauka jako zawód i powołanie – sto lat po analizach Maxa Webera*, [in:] *Metodologia. Tradycja i perspektywy*, ed. M. Walczak, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Lenzen D. 1992. *Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?*, "Zeitschrift für Pädagogik", No. 29.
- Leppert R. 2005. *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna? Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej*, [in:] *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, eds. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Lewowicki T. 2005. *O „ogólności” pedagogiki ogólnej. Kilka uwag pod rozważę*, [in:] *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, eds. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Madsen K.B. 1980. *Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza*, trans. A. Jakubczyk, M. Łapiński, T. Szustrowa, "Biblioteka Myśli Współczesnej", Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Marek Z. 1994. *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marynowicz-Hetka E. 2006. *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Vol. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Melosik Z. 1996a. *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań.
- Melosik Z. 1996b. *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- Melosik Z. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Możdżeń S. 2001. *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Muszyński H. 1982. *Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu*, "Kwartalnik Pedagogiczny", No. 2.

- Nowak M. 2008. *Teorie i koncepcje wychowania*, "Pedagogika Wobec Współczesności", Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Oleś P. 2010. *Interdyscyplinarność – wyzwanie i konieczność*, "Rocznik Pedagogiczny", No. 33.
- Palka S. 1987. *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, [in:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, ed. S. Palka, "Skrypty Uczelniane", No 562, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, Kraków.
- Pedagogika. 2000*, "PWN Leksykon", eds. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ryk A. 2012. *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych*, "Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie", No. 601, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Rynio A. 2004. *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Sojak R. 2004. *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, "Monografie Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej", Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Szkudlarek T. 1993. *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sztompka P. 1985. *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, [in:] J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. 1998. *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. 2009. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tchorzewski A.M. de. 1995. *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?*, [in:] *Pedagogika ogólna. Tradycja, teraźniejszość, nowe wyzwania. (Materiały pokonferencyjne)*, ed. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Welsch W. 1998. *Nasza postmodernistyczna moderna*, trans. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Witkowski L. 1988. *Tożsamość i zmiana*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Witkowski L. 2001. *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego. (Z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*, WIT-GRAF, Kraków–Toruń.
- Witkowski L. 2013. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia. Teoria. Krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Wołoszyn S. 1998. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, 2nd ed. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- Wołoszyn S. ed. 1995. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Vol. 1–3, Wydawnictwo "Strzelec", Kielce.
- Wróbel S. 2006. *Wstęp*, [in:] *Uniwersytet w opałach*, ed. S. Wróbel, "Studia Pedagogiczno-Artystyczne", Vol. 6, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Kalisz–Poznań.
- Zielińska-Kostyło H. 2005. *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Życiński J. 2013. *Struktura rewolucji metanaukowej*, Copernicus Center Press, Kraków.

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Ewa Wołoszyn

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-8343-655X

Dyskusja nad rolą i zadaniami podręcznika szkolnego w Polsce w latach 1918–1939

Summary

THE DISCUSSION ON THE FUNCTION AND ROLE OF TEXTBOOKS IN POLAND OVER THE PERIOD 1918–1939

The subject of this article is a debate which took place in the community of teachers and educators over the period 1918–1939. Its topic related to the function and role of textbooks in the educational process. The analysis of the published articles and science books showed the evolution of views and opinions which developed from the extreme rejection of a textbook and the denial of its dominant position in a 19th century school, to a compromise that was reached in the 1930s and reconciled the “vivid teaching” of a teacher with students’ self-study with a textbook.

Maturing and changing opinions and views on the issue of a textbook referred to its classification, role, function, contents structure and the language. The debate which took place in the Second Polish Republic did not result in developing the theory of a textbook although it was an important contribution to its shaping.

Key words: textbook, education, theory of a textbook

red. Paulina Marchlik

Podręcznik szkolny był przedmiotem zainteresowania wielu polskich pedagogów i dydaktyków, pisali o nim Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Kazimierz Sośnicki, Józef Skrzypczak, Konstanty Lech. Podejmowali oni próby jego definicji i klasyfikacji oraz sprecyzowania zadań i roli w procesie nauczania i uczenia się. Mimo dużego zainteresowania zagadnieniem podręcznika

szkolnego, pedagogom i dydaktykom nie udało się wypracować wspólnej definicji oraz znaleźć kompromisu w zakresie klasyfikacji podręczników. Bez wątpienia podręcznik został uznany za książkę o wyjątkowym i specyficznym znaczeniu, której podstawową cechą była zgodność treści z programem nauczania. Podręcznik miał pomóc uczniowi poznać i zrozumieć świat w zakresie określonym przez program, utrwalić i usystematyzować wiadomości oraz przygotować do samokształcenia (Łoziński 1977: 45). Nie mógł jednak pozostać jedynym i podstawowym źródłem wiedzy ucznia. Od ucznia oczekiwano, by korzystał także z innych książek, materiałów źródłowych, encyklopedii, słowników, ćwiczeń, wypisów itp. Stąd duża różnorodność tzw. książek szkolnych, i związany z nią brak jednolitości w klasyfikacji podręczników (Skrzypczak 1996: 25–26).

Okoń klasyfikując podręczniki szkolne podzielił je na podręczniki uniwersalne, systematyczne, do ćwiczeń i zajęć praktycznych oraz programowe. Wszystkie te podręczniki nazywał właściwymi. Skrzypczak uznał tę klasyfikację za mało przejrzystą, ze względu na brak wyraźnych kryteriów różnicujących poszczególne grupy podręczników. Zwrócił też uwagę, że niektóre podręczniki szkolne można z powodzeniem zakwalifikować do dwóch grup. Poza podręcznikami właściwymi wymienia Okoń także książki do czytania oraz książki podręczne np. słowniki i encyklopedie (Skrzypczak 1996: 27–28).

Zgodność w poglądach pedagogów i dydaktyków dotyczyła kwestii roli jaką odgrywa podręcznik. Przyznając mu ważne miejsce w systemie dydaktycznym szkoły, nie odrzucali oni „żywego nauczania” nauczyciela, a pracę z podręcznikiem traktowali jako jej uzupełnienie. Podstawą systemu dydaktycznego i jego zasadniczym trzonem była bezsprzecznie relacja uczeń–nauczyciel, a jej dopełnieniem i zarazem istotnym elementem procesu uczenia się i nauczania, stała się samodzielna praca ucznia z podręcznikiem (Okoń 1973: 76; Okoń 1987: 220; Okoń 1977: 60). Dzięki takiemu ujęciu w procesie dydaktycznym praca ucznia z podręcznikiem stała się równie ważna jak „żywe nauczanie” nauczyciela. Podręcznik nie mógł zastępować i wypierać nauczyciela, bowiem priorytetowe traktowanie pracy ucznia z podręcznikiem prowadziło do zaniedbania kontaktu i relacji własnej nauczyciela z uczniem, co wypaczało proces nauczania. Podręcznik, jak pisze Sośnicki, był pośrednikiem między nauczycielem i uczniem, i spełniał podwójną rolę, służył do powtórzenia i utrwalenia wiadomości poznanych na lekcji oraz wdrażał ucznia do samodzielnego uczenia się. Pomagał uczniowi zrozumieć treści i procesy myślenia poznane w szkole podczas lekcji, opanować materiał pamięciowo i utrwalić go, łącząc z wiadomościami wcześniej już przyswojonymi. W następnej kolejności wykorzystując

ćwiczenia, uczył podręcznik stosowania zdobytej wiedzy w praktyce i teorii. Tak pomyślana praca z podręcznikiem wdrażała do samodzielności i tym samym przygotowywała do samokształcenia (Sośnicki 1962: 47–51, 57–60).

Podręcznik jako źródło wiadomości o świecie, nie mógł być tylko skupieniem wiedzy i faktów z określonej dziedziny naukowej, które należało przyswoić w sposób pamięciowy. Będąc książką specyficzną, bo przeznaczoną dla rozwijającej się umysłowo jednostki, musiał brać pod uwagę jej możliwości poznawcze. Dlatego zapoznając ze światem i faktami nie mógł ograniczać się tylko do ich prezentacji, lecz tak mieć ułożony i przedstawiony materiał, by zainteresować nim ucznia oraz wdrażać go do samodzielnej nauki ucząc myślenia naukowego. Układ materiału, jego prezentacja, dobór tematów i ćwiczeń w podręczniku powinien stopniowo zwiększać samodzielność dziecka, tak by mogło ono rozwijać się umysłowo i przechodzić kolejne szczeble edukacji. Tak pomyślany podręcznik był przewodnikiem ucznia w poznawaniu świata, przekazywał wiedzę, uczył krytycyzmu, wdrażał do samodzielnego myślenia i badania faktów, rozwijał zainteresowania i przygotowywał do samokształcenia (Okoń 1973: 76).

Postrzeganie podręcznika jako łącznika między uczniem i nauczycielem postawiło znak równości między znaczeniem nauczyciela i podręcznika w procesie dydaktycznym. Dostrzegając jego walory dydaktyczne Okoń wyróżnił cztery zasadnicze funkcje podręcznika: informacyjną – przekazywanie wiadomości i faktów z danej dziedziny wiedzy; badawczą – rozumianą jako problemowe ujęcie przedstawianych zagadnień, umożliwiające uczniowi samodzielne poznanie świata przy użyciu metod badawczych odpowiednio dostosowanych do wieku i możliwości intelektualnych ucznia; transformacyjną – przygotowanie do działania i przekształcania rzeczywistości oraz samokształceniową – budzenie i rozwijanie zainteresowań i motywacji do nauki (Okoń 1987: 221–223).

Podobnie rozumował Sośnicki przypisując podręcznikowi dwie funkcje, reprodukcji wiedzy i samodzielnego uczenia się, które obejmowały rozumienie przekazywanych treści, ich opanowanie pamięciowe oraz posługiwanie się zdobytą wiedzą. Odpowiednio opracowany podręcznik miał także uwzględniać zadania i ćwiczenia, umożliwiające uczniom samodzielną pracę poznawczo-badawczą – stopniowo wdrażającą ich do samokształcenia (Sośnicki 1962: 59).

Współczesne próby określenia definicji, zadań i klasyfikacji podręczników biorą swój początek w dwudziestoleciu międzywojennym, kiedy to starły się ze sobą dwie skrajne koncepcje dydaktyczne. Z jednej strony obecny był pogląd konserwatywnych zwolenników szkoły herbartowskiej, dla których podręcznik

był głównym i jedynym źródłem wiedzy ucznia i nauczyciela. W ich rozumieniu podręcznik precyzował dokładnie treści nauczania, przez co nie dopuszczał możliwości ich modyfikowania przez nauczyciela i dokonywania w nich najmniejszych nawet zmian. Podręcznik dokładnie określał to, co uczeń musi przyswoić. Przypisanie podręcznikowi roli nadrzędnej w nauczaniu, zwalniało nauczyciela i ucznia z konieczności szukania informacji poza podręcznikiem i korzystania z innych książek i źródeł. Drugi odmienny biegun reprezentowali zwolennicy „nowego wychowania”, którzy odrzucali całkowicie podręcznik szkolny, traktując go jako zbędny i niepotrzebny balast w procesie dydaktycznym, uniemożliwiający uczniom samodzielne zdobywanie wiedzy o świecie na drodze poznania zmysłowego przez doświadczenia, obserwacje i samodzielną aktywność (Okoń 1973: 73).

Wiele z tego, co współcześnie weszło do teorii podręcznika szkolnego sięga korzeniami początków XX w., kiedy to polscy dydaktycy i pedagodzy próbowali znaleźć wzorowy system dydaktyczny dostosowany do potrzeb niepodległego państwa polskiego i określić w nim rolę podręcznika. Obserwując rozwój pedagogiki zachodniej, zaproponowali nowatorskie rozwiązania dydaktyczne łączące dorobek szkoły herbertowskiej z zachodnią postępową myślą pedagogiczną. W odrodzonej Polsce na łamach prasy pedagogicznej toczyła się żywa dyskusja na temat miejsca i roli podręcznika w procesie dydaktycznym, która obrazuje proces kształtowania się teorii podręcznika szkolnego, dostosowanego do potrzeb polskiej szkoły oraz obowiązującego w niej systemu dydaktycznego.

Umasowienie szkolnictwa w XIX w. przyczyniło się do zainteresowania władz państwowych treściami nauczania i wychowania szkolnego oraz zrodziło potrzebę kontroli pracy dydaktycznej nauczyciela przez władze państwowe. Czynnikiem kontrolującym nauczyciela w zakresie treści nauczania stał się podręcznik szkolny. Zawierając określone treści odbierał nauczycielowi swobodę decydowania o materiale nauczania. Nauczyciel był zobowiązany przekazywać uczniom tylko wiadomości zawarte w podręczniku, zaś jego wszelkie próby samodzielności w tym zakresie, traktowano jako szkodliwe i niepożądane. W ten sposób podręcznik stał się drogowskazem dla nauczyciela, nauczyciel nie mógł pomniejszać jego roli w nauczaniu i lekceważyć go. Podręcznik był zarówno sposobem kontroli pracy nauczyciela, jak też precyzyjnego określenia wyników nauczania i kontroli osiągnięć szkolnych uczniów. Podręcznik pozostawiał wprawdzie nauczycielowi pewien margines swobody, mógł on uzupełnić treści zawarte w podręczniku własnym wykładem lub inną formą pracy z uczniami, ale nie mógł od nich odejść (Reiter 1911: 431–433).

Zwolennicy „nowego wychowania”, zabierając głos w dyskusji nad miejscem i rolą podręcznika w nauczaniu szkolnym, nie podważali autorytetu książki szkolnej w ogóle. Krytycznie o dominującej roli podręcznika w szkole dziewiętnastowiecznej wypowiadał się Adolf Dygasiński. Nie umniejszał on jednak wartości książki szkolnej jako dzieła naukowego, literackiego oraz źródła wiedzy o świecie, ale traktował podręcznik jako drugorzędne źródło wiedzy, uczeń zaś ucząc się, musiał czerpać wiedzę ze źródła pierwszorzędnego tj. własnych doświadczeń i obserwacji (Dygasiński 1880: 3–5). Książka szkolna jako zbiór definicji, faktów i pojęć czyli gotowej wiedzy, zawsze dawała pierwszeństwo abstrakcji nad konkretem, przez to zaburzała i zaniedbywała naturalny rozwój umysłowy ucznia, który był oparty na konkretach (tamże: 17). Według Dygasińskiego zadaniem i celem nauczania szkolnego było nie tyle podanie gotowej wiedzy i jej przyswojenie przez uczniów, co rozwijanie umiejętności myślenia, samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Uczeń nauczy się myślenia tylko wtedy, gdy zdobywa wiedzę własnymi siłami, angażując zmysły, uczucia i rozum, poznając świat samodzielnie i bezpośrednio, spostrzegając, doświadczając, formułując definicje, wydając własne sądy, wysuwając wnioski. Zgodnie z postępową myślą pedagogiczną przełomu wieków XIX i XX, w nauczaniu szkolnym nie chodziło o to, by uczeń wyuczył się na pamięć cudzych definicji, ale by formułował własne. Dlatego odrzucał Dygasiński naukę szkolną opartą na pracy z podręcznikiem, gdyż odbierała ona uczniowi możliwości poznania i rozwoju umysłowego, dając mu gotowe sądy i definicje i w konsekwencji – pozbawiając go ćwiczeń umysłowych w bezpośrednim kontakcie z przedmiotami i zjawiskami (Dygasiński 1880: 3–4, 17–20). W ten sposób „nowa szkoła”, chcąc uczyć dziecko samodzielnego myślenia, bazowała na jego własnych obserwacjach, doświadczeniach i spostrzeżeniach, wykluczając książkę szkolną.

Zwolennicy „nowego wychowania” opowiadali się za nauczaniem metodą heurezy, metodą projektów, ośrodków zainteresowań, metodą pracy czy laboratoryjną (Mirski 1929: 208), innymi słowy samodzielnym zdobywaniem wiadomości przez ucznia. W ten sposób punkt ciężkości został przeniesiony z nauczania na proces uczenia się (Sośnicki 1925: 94, 102–103), zaś powtórzenie materiału przez ucznia w domu, miało się odbywać za pomocą notatek zrobionych samodzielnie przez ucznia podczas lekcji. W konsekwencji podręcznik stał się zbędny, jako że krępował nauczyciela w wyborze materiału i metod nauczania oraz wymuszał na uczniu drobiazgową naukę pamięciową, pozbawiając go możliwości samodzielnego dochodzenia do wiedzy (Ingarden 1939: 69).

Przeciwnicy podręcznika szkolnego za podstawę nauczania szkolnego chcieli widzieć samodzielną pracę ucznia, jego własne obserwacje, doświadczenia i przeżycia. Tylko one gwarantowały, w ich przekonaniu, pełne zrozumienie pojęć i treści nauczania. Książkę szkolną postrzegali jako zbiór słów, pojęć i definicji niejednokrotnie niejasnych dla ucznia. Oparcie nauczania na niezrozumiałym podręczniku, prowadziło do niezrozumienia treści w niej zawartych. Nauczyciel postępujący krok w krok za podręcznikiem i skupiony na realizacji materiału, wymagał od ucznia nie tyle jego zrozumienia, co pamięciowego przyswojenia (Miros 1927: 686–689).

Odrzucenie podręcznika obserwowane w Polsce w pierwszym dziesięcioleciu II Rzeczypospolitej (Drynda 1999: 78) było zbyt pochopne i odbyło się ze szkodą dla procesu dydaktycznego (Balicki 1932: 34). W latach 30. przeminęło pierwotne zauroczenie nową pedagogiką. Przyszedł wówczas czas na analizę i przemyślenie rezultatów „nauczania bez książki”. Dowodzono wówczas, że heureka stosowana jako jedyna metoda nauczania prowadzi do obniżenia poziomu wiedzy, ponieważ nie daje możliwości pamięciowego utrwalenia treści nauczania (Ormian 1930: 280; Drynda 1999: 77–78).

Dlatego podkreślano, że w szkole muszą istnieć dwie formy nauczania, które się nawzajem uzupełniają i potrzebują by można było mówić o efektywnym kształceniu. Pierwsza z nich to „żywe nauczanie” nauczyciela, druga to samodzielną pracę ucznia z podręcznikiem (Ingarden 1939: 70; Wendreńska 2003: 99–100). Usuwając podręcznik ze szkoły nauczyciel pozbawił ucznia możliwości wdrożenia go do samouctwa, a przez to przyzwyczajał do ciągłego czekania na „żywego nauczyciela”, który będzie go uczył. Tymczasem nauczyciel ma nie tylko uczyć ucznia, ale także uczeń musi sam opanować umiejętność uczenia się i temu właśnie służyła praca z podręcznikiem. Uczeń pozbawiony podręcznika nie umiał się sam uczyć, bowiem brakowało mu kontaktu z książką, która zmuszałaby go do wysiłku umysłowego i pokonywania trudności. Pracując z podręcznikiem uczeń przestaje biernie czekać na nauczyciela, który przyjdzie i nauczy go, lecz sam przejmuje inicjatywę i uczy się samodzielności w poszukiwaniu wiedzy.

Tradycyjny podręcznik zawierający skondensowaną treść nauki szkolnej oraz będący wytyczną dla pracy nauczyciela i równocześnie miernikiem kontroli osiągnięć i rezultatów jego pracy, stracił swą dominującą rolę w procesie dydaktycznym, nie został jednak ze szkoły usunięty. Wraz z nowymi metodami pracy dydaktycznej zmienił się jego charakter i forma. Nowe aktywizujące metody nauczania zobowiązywały ucznia do samodzielnego poszukiwania wiado-

mości, zmuszając do korzystania nie z jednej książki, ale z wielu, w tym także z materiałów źródłowych. Dzięki temu podręcznik przestał być jedyną książką ucznia i zarazem skondensowanym zbiorem gotowej wiedzy z określonej dziedziny nauki, którą podano w formie ostatecznej i gotowej, przeznaczonej jedynie do pamięciowego opanowania. Stał się książką, która miała stymulować rozwój umysłowy ucznia, prowadząc go przez kolejne szczeble i etapy edukacji, by następnie przygotować go do kształcenia na poziomie akademickim oraz do samodzielnego prowadzenia badań naukowych (Balicki 1932: 31; Sokołowski 1934: 199).

Obserwowana na przełomie wieku XIX i XX zmiana systemu dydaktycznego, przyczyniła się do opracowania nowej definicji i funkcji podręcznika szkolnego oraz wprowadziła nową klasyfikację książek szkolnych. Nie chodziło już o odrzucenie książki szkolnej w ogóle, ale o przypisanie jej nowej funkcji i zadań oraz zmianę jej formy. W ten sposób podjęto próbę znalezienia uniwersalnego środka dydaktycznego, który byłby syntezą „żywego nauczania” i pracy z podręcznikiem. Takie ujęcie roli podręcznika znalazło swoje odzwierciedlenie w programach zreformowanej szkoły jędrzejewiczowskiej. Zgodnie z wytycznymi pracy szkolnej podręcznik, w zależności od stopnia nauczania i przedmiotu, dostarczał uczniowi treści do pracy w szkole i w domu oraz pomagał w utrwaleniu i porządkowaniu zdobytej wiedzy i sprawności. Nie był jednak jedynym źródłem wiadomości dla ucznia. Równolegle z podręcznikiem wytyczne zalecały by uczeń korzystał z książek pomocniczych, których lektura poszerzała jego horyzonty umysłowe (*Program...* 1934: XXV). Wytyczne podkreślały rolę zainteresowań ucznia w nauczaniu oraz znaczenie jego samodzielnej pracy, aktywności i wysiłku. Jednakże powierzając nauczycielowi zadanie kierowania pracą ucznia, udzielania mu rad i wskazówek, pierwszeństwo w nauczaniu wytyczne programowe przyznały metodzie poszukującej (tamże: XXVII–XXVIII).

Swoje klasyfikacje książek szkolnych w dwudziestoleciu międzywojennym zaproponowali Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Mysłakowski oraz Roman Ingarden. Były one do siebie zbliżone. Sośnicki wyróżnił podręczniki tekstowe, czyli takie, które podają określony tekst, będący podstawą nauczania. Zaliczył do tej grupy czytanki, wypisy, podręczniki do nauki języków obcych, zawierające fragmenty tekstów w danym języku. Nie chodzi tu jednak, jak pisał, o wiadomości zawarte w tekście, ale o sam tekst, który jest podkładem do zdobycia pewnych wiadomości. Drugą grupę stanowiły podręczniki teoretyczne, podające w formie uporządkowanego wykładu wiadomości naukowe z określonej dziedziny wiedzy. Tą grupę stanowiły podręczniki przedmiotowe (Sośnicki 1925: 113).

Mysłakowski i Ingarden do podręczników szkolnych zaliczyli także książki pomocnicze, dzieląc podręczniki (książki szkolne) na trzy grupy. Mysłakowski wyróżnił podręcznik właściwy, który podzielił na podręcznik systematyczny oraz podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych; książkę uzupełniającą do czytania w zakresie określonych dziedzin nauki; książki uzupełniające, będące odnośnikami w poszukiwaniu konkretnej informacji, definicji, wyjaśnień np. słowniki, encyklopedie, leksykony. Ingarden podobnie wskazał na podręcznik właściwy, wypisy, czytanki i zbiory zadań oraz książki pomocnicze, tj. słowniki i encyklopedie (Ingarden 1939: 72).

Dla Sośnickiego, Mysłakowskiego i Ingardena podręcznik właściwy był ważnym i niezastąpionym elementem systemu dydaktycznego. Usunięcie go ze szkoły i tym samym pozbawienie ucznia pracy z podręcznikiem, odbierało dziecku możliwość zdobycia gruntownej wiedzy teoretycznej oraz poznania procesu myślenia naukowego, który był niezbędnym warunkiem przejścia przez kolejne etapy kształcenia, by na końcu drogi opanować zasady pracy naukowej na szczeblu akademickim.

Praca z podręcznikiem, pisał Ingarden, przygotowuje ucznia do czytania ze zrozumieniem tekstów naukowych, dostrzegania myśli zawartych w tekście oraz związków rzeczowych i logicznych. Przygotowuje także do samodzielnego formułowania jasnych, logicznych i zwięzłych wypowiedzi pisemnych oraz wdraża do samokształcenia. Podręcznik pozwalał również powtórzyć wiadomości oraz porządkował i systematyzował materiał realizowany na lekcji. Notatki ucznia sporządzone podczas lekcji były niewystarczające do powtórzenia materiału w domu, gdyż zawierały luki i niedopowiedzenia, stąd konieczność odwołania się do podręcznika. Podręcznik miał szczególne znaczenie dla uczniów słabszych, którzy często nie potrafili robić dobrych notatek. Podobnie jak w notatkach były luki, tak też istniały luki w wiedzy nabytej na lekcjach. Była ona niekompletna lub też mniej wyraźnie uchwycona, ze względu na ulotność i wahania w koncentracji uwagi ucznia. Stąd pierwszą i zasadniczą funkcją podręcznika, na jaką wskazuje Ingarden, było uporządkowanie materiału nauczania w sposób rzeczowy i logiczny oraz uzupełnienie luk w wiedzy wyniesionej z lekcji (Ingarden 1939: 70, 82–85).

Drugą funkcją przypisaną podręcznikowi przez Ingardena było umożliwienie uczniowi powtórzenia materiału realizowanego na lekcji. Podręcznik pomagał uczniowi samodzielnie w zaciszu domowym przemyśleć treści nauczania. Nie chodziło tu o nauczanie się ich na pamięć, ale o powtórne przeanalizowanie i przemyślenie ich w samotności, po to, by lepiej zrozumieć proces myślenia, jaki miał miejsce podczas lekcji oraz nauczyć się samodzielnie pokonywać trudności, wdrażając w ten sposób ucznia do samodzielności umysłowej

(Ingarden 1939: 86–88). Jako trzecią funkcję podręcznika Ingarden wymienia pamięciowe utrwalenie wiadomości, które było możliwe tylko przy pomocy podręcznika, dlatego samodzielna praca ucznia z podręcznikiem stała się niezbędnym elementem kształcenia. Kolejna funkcja podręcznika to zebranie obszernego niejednokrotnie materiału nauczania w jedną całość. Podręcznik łączył ze sobą poszczególne partie materiału rozbite na lekcje i przez to, oddalone od siebie w czasie, dlatego dzięki podręcznikowi podzielony na elementy materiał stanowił zwarty cykl nauczania (Ingarden 1939: 89–91).

Proces dydaktyczny oparty na zainteresowaniach ucznia oraz jego samodzielnej pracy i aktywności, nie mógł ograniczać się tylko do samorzutnych zainteresowań ucznia. Wyniki samodzielnej pracy ucznia musiały zostać zorganizowane, uporządkowane w logiczną całość i następnie utrwalone. Na tym etapie procesu dydaktycznego Mysłakowski i Sośnicki wprowadzili podręcznik szkolny, który organizował, systematyzował i pomagał utrwalić wiadomości zdobyte na lekcji w czasie tzw. żywego nauczania (Mysłakowski 1936: 66; Sośnicki 1925: 113–114). Podobnie myślał także Balicki, uważając że notatki zrobione przez ucznia podczas lekcji były niewystarczające, dlatego wymagały uzupełnienia i dopracowania. W tej sytuacji podręcznik szkolny był niezastąpioną pomocą umożliwiającą uczniowi kontrolę wyników pracy w szkole. Samodzielna praca z podręcznikiem umożliwiała uczniowi porównanie notatek własnych, sporządzonych podczas lekcji z treściami zawartymi w podręczniku, a w rezultacie uporządkowanie ich, powtórzenie i usystematyzowanie (Balicki 1932: 33).

Podręcznik, aby spełniał przypisane mu funkcje, nie mógł zastępować „żywego nauczania” nauczyciela, i dlatego nie mógł być łatwą i przyjemną książką do czytania. Z tego względu musiał być zunifikowany, uporządkowany i jednoznaczny. Sośnicki użył słowa „martwy”, przeciwstawiając w ten sposób „martwy” podręcznik „żywemu” nauczaniu nauczyciela (Sośnicki 1925: 114; Ingarden 1939: 79–80). W ten sposób dzięki podręcznikowi uczeń pokonywał drogę od zindywidualizowanej wiedzy wyniesionej z lekcji do zunifikowanych wiadomości zawartych w podręczniku, by z czasem gdy opanuje już sztukę pracy z podręcznikiem, nauczył się wykorzystywać zunifikowaną wiedzę podręcznikową do swoich indywidualnych potrzeb i sposobu myślenia (Sośnicki 1925: 115).

Podręcznik dawał gotową wiedzę opartą na aktualnych wynikach badań z określonej dziedziny wiedzy. Nie prowadził do tych wyników, lecz je podawał w formie gotowej i uporządkowanej, umożliwiającej uczniowi ich opanowanie, zrozumienie i utrwalenie. Dlatego podręcznik musiał spełniać kryterium ścisłości i jednoznaczności języka oraz być logiczny i uporządkowany (Ingarden

1939: 92–93). Tą cechą podręcznika podkreślił także Mysłakowski oczekując od niego by, odpowiadając programowi nauczania, stanowił zwartą i logiczną całość. Układ treści powinna, jego zdaniem, cechować ścisłość, zwięzłość, jasność i precyzja. Równocześnie teksty musiały być żywe, ciekawe, wzbudzające zainteresowanie, ale bez zbędnego „gadulstwa” (Mysłakowski 1936: 67–71). Również Balicki od podręcznika wymagał wspólnej myśli przewodniej, łączącej jego poszczególne rozdziały i ustępy. Pisał, że treści podręcznika nie mogły być przypadkowo zebrane i niepowiązane ze sobą, a ich wybór powinien zawsze uwzględniać zainteresowania i możliwości poznawcze dziecka (Balicki 1932: 47).

Ciekawość jako cecha podręcznika bardzo często powtarzała się w dyskusji nad podręcznikiem. Andrzej Zand pisał, że mało ciekawy podręcznik nie przemawia do psychiki dziecka, a przez to nie spełnia swojego zadania jako źródła wiadomości i narzędzia pracy ucznia (Zand 1932: 98). Podręcznik powinien być także zrozumiały dla ucznia, ponieważ jego zadaniem jest pomóc uczniowi tworzyć pojęcia, a do ich tworzenia prowadzi zrozumienie tekstu i twórcza praca ucznia z książką. Zbyt trudny i niezrozumiały język uniemożliwiał uczniowi zrozumienie wiadomości zawartych w podręczniku, uczył posługiwania się szablonami i gotowymi wzorami, ograniczał się do pamięciowego przyswojenia wiadomości, bez ich zrozumienia i własnej pracy twórczej (Drożyński 1935: 720).

Zmieniające się na przestrzeni II Rzeczypospolitej poglądy polskich pedagogów i dydaktyków przechodziły ewolucję: od odrzucenia książki szkolnej do wypracowania kompromisu między nauczaniem metodą heurezy a pracą ucznia z podręcznikiem. W pierwszej dekadzie dominował pogląd krytykujący i odrzucający podręcznik, który był wynikiem entuzjazmu towarzyszącego rewolucji w nauczaniu. W latach 30. miejsce emocji i entuzjazmu zajęła refleksja. Wówczas też dostrzeżono niedociągnięcia w wynikach nauczania, których źródłem było wykluczenie podręcznika szkolnego. Dlatego pedagodzy uznali pracę z podręcznikiem za ważny i niezastąpiony element systemu dydaktycznego. W latach 30. kształtowały się też pierwsze naukowe podstawy teorii podręcznika szkolnego, obejmujące jego definicję, klasyfikację oraz funkcję w procesie dydaktycznym. Ze względu na szerokość zagadnienia, zabrakło jednolitości w poglądach teoretyków wychowania i nauczania na kwestię podręcznika szkolnego, co uniemożliwiło opracowanie jego podwalin teoretycznych. Wiele jednak z tego, co wypracowano w kwestii podręcznika szkolnego w dwudziestoleciu międzywojennym, na stałe weszło do pedagogiki i stanowi po dzień dzień trwały fundament poglądów pedagogów i dydaktyków na ten temat.

Bibliografia

- Balicki J. 1932. *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, „Zrąb”, t. 11, s. 31–49.
- Drożyński S. 1935. *Podręcznik a dziecko*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 15, s. 718–722.
- Drynda D. 1999. *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej. Próby poszukiwania teorii podręcznika*, „Chowanna”, t. 2, s. 72–83.
- Dygasiński A. 1880. *Nauczanie bez książki czyli wskazówki teoretyczno-praktyczne odnoszące się do pierwszego nauczania, z piśmiennictwa angielskiego zebrane*, Ziembkiewicz i Noakowski, Warszawa.
- Lichtschein M. 1933. *Rehabilitacja podręcznika szkolnego*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 13, s. 436–439.
- Ingarden R. 1939. *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum”, z. 2, s. 69–96.
- Łoziński J. 1977. *Rola wydawcy w kształtowaniu i doskonaleniu koncepcji książek szkolnych*, [w:] *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 32–51.
- Miros. 1927. *Podręcznik w nauce historii*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 15, s. 686–689.
- Mirski J. 1929. *Rola podręcznika w nowej dydaktyce*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 6, s. 205–210.
- Mysłakowski Z. 1936. *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Księgarnia Pedagogiczna, Lwów.
- Okoń W. 1973. *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Okoń W. 1977. *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*, [w:] *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 60–67.
- Okoń W. 1987. *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ormian H. 1930. *Powrót do podręcznika w szkole średniej*, „Muzeum”, z. 4, s. 279–282.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania. Tymczasowy. Ogólne wytyczne pracy szkolnej*. 1934. MWRiOP, s. XIX–XXIX.
- Reiter M. 1911. *Podręczniki szkolne*, [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*, Warszawa, t. 8, z. VI, s. 430–440.
- Skrzypczak J. 1996. *Konstruowanie i ocena podręczników*, Wydawnictwo ITE, Poznań–Radom.
- Sokołowski J. 1934. *W sprawie elementarza i książki do czytania w klasie I i II szkoły powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły”, nr 5, s. 199–202.
- Sośnicki K. 1925. *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli*, Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Sośnicki K. 1962. *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Wendreńska I. 2003. *Dydaktyka ogólna jako przedmiot kształcenia nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zand A. 1932. *Zagadnienie podręcznika nauki obywatelskiej*, „Zrąb”, t. 10, s. 97–104.

Agnieszka Nowak-Łojewska

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0001-7565-6635

Wojciech Siegień

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

ORCID: 0000-0002-6882-6250

Wydobyte z ciszy – dziecięce narracje o świecie. Polsko-ukraińskie studium porównawcze

Summary

BROUGHT OUT OF SILENCE – CHILDREN'S NARRATIONS ABOUT THE WORLD. A POLISH-UKRAINIAN COMPARATIVE STUDY

Brought out of silence is a category used by Smolińska-Theiss to present children's narrations and dialogues about their everyday matters. They take the form of letters to God, to presidents, albums with children's drawings, photos, children's films, graffiti, posts and comments. Originally, they date back to Korczak's studies.

Our text is also an act of letting children speak and appreciating their comments and opinions. It is concerned with children's understanding of the world. Defining the meaning of life by children is the key category here. We called it "a comparative study" due to the fact that we will present utterances by both Polish and Ukrainian children as the category "a meaning of life" may be interpreted differently in various cultural, political or social contexts.

The research carried out both in Poland and abroad indicates that a child is a competent unit capable of making logical utterances with the content which shows deep understanding of the world. This text is based on the following theoretical studies:

- thinking about a child originating in a postmodernist childhood paradigm as well as psychological constructivism;
- the analysis of research material has been based on Judith Butler's theory – Frames of War.

Key words: children's understanding of the world, children's narration, comparative study

red. Paulina Marchlik

„Wydobyte z ciszy” to kategoria, którą posłużyła się Barbara Smolińska-Theiss (2014: 43) dla ukazania dziecięcych narracji, dialogu o dziecięcej codzienności. Te natomiast przybierają postać: listów pisanych przez dzieci do Boga, do prezydentów; albumów z dziecięcymi rysunkami, fotografiami, dziecięcych filmów, graffiti, wypowiedzi czy komentarzy. W badaniach mają one swoją historię w postaci prac Janusza Korczaka i Marii Falskiej (2007: 95–128), Stefana Baleya (1948), Stefana Szumana (1946), Ludwika Bandury (2004), Jana Grossa i Ireny Grudzińskiej-Gross (1983), Wiesława Theissa (1992), a także ks. Janusza Tarnowskiego (1996). Są one przykładem postrzegania dzieci jako kompetentnych jednostek, którym oddaje się głos i przyznaje prawo do publicznego wypowiadania się, doceniając w ten sposób sens i wartość dziecięcego postrzegania świata, jego opisywania i wyrażania własnego zdania.

Prezentowany tekst jest również oddaniem głosu dzieciom i dowodem na poszanowanie ich wypowiedzi. Dotyczy dziecięcego pojmowania świata. Kategorią przewodnią jest sposób rozumienia przez dzieci „sensu życia”.

Tekst ma charakter porównawczy, gdyż przytaczane są w nim wypowiedzi oraz prace plastyczne dzieci z Ukrainy i Polski – dwóch sąsiednich państw o niezbyt odległych wzorcach kulturowych i społecznych. Czynnikiem całkowicie różnicującym oba konteksty jest sytuacja wojny, która ma miejsce w Ukrainie (Yeromina 2016). Rzutuje to na znaczenia nadawane przez badanych kategorii „sens życia”. W wypowiedziach dzieci polskich daje znać o sobie komercjalizacja, nastawienie na sukces i indywidualizacja. Znaczenia nadawane przez dzieci ukraińskie lokują się wokół szeroko pojętego patriotyzmu i poświęcenia dla ojczyzny, która jest w bardzo trudnej sytuacji. Daje to podstawę do bardzo ciekawego studium porównawczego popartego analizą przypadków zaprezentowanych w dalszej części niniejszego opracowania.

Tekst jest również refleksją nad językiem dzieci, jako narzędzia komunikowania się i interpretowania świata, jego rozumienia i nadawania znaczeń.

W strukturze naszego tekstu wyodrębniamy więc kilka części. Pierwsza przybliży ponowoczesny sposób myślenia o dziecku jako jednostce zdolnej do filozofowania i tworzenia własnego obrazu świata oraz wyjaśnia przyjętą koncepcję badań opartą na teorii Judith Butler. Druga część poświęcona jest kategorii „sens życia” i próbie jej zdefiniowania w oparciu o literaturę. Trzecia część tekstu obejmuje natomiast analizę 6 przypadków, tj. wypowiedzi i prac plastycznych dzieci polskich i ukraińskich (znaczenia nadawane sensowi życia) wraz z ich charakterystyką i opisem kluczowych kategorii badawczych.

Ramy teoretyczne

Myślenie o dziecku wyprowadzone jest z badań zagranicznych i polskich osadzonych w postmodernistycznym paradygmacie dzieciństwa (Dahlberg, Moss, Pence 2013). Dziecko jest w nim postrzegane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy podmiot o ogromnym bogactwie osobistym. Potrafi angażować się w świat, jest gotowe do nauki, wreszcie jest częścią społeczeństwa, które aktywnie współtworzy i w nie się angażuje (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 106–108). Jasper Juul nazywa je dzieckiem kompetentnym (Juul 2012), podkreślając znaczenie poczucia własnej wartości, wiary w siebie i odpowiedzialności. Henry Rudolph Schaffer opisuje je jako twórczą osobowość, która ma moc konstruowania, analizy, porównania, budowy własnego obrazu świata (Schaffer 2013). Uzupełnieniem tego są prace Doroty Klus-Stańskiej, która charakteryzując dziecko w podejściu emancypacyjno-krytycznym, opisuje je jako jednostkę o mocy koncepcyjnej i decyzyjnej (Klus-Stańska 2007: 100–103). Dziecko jest w nim postrzegane jako kompetentne intelektualnie i obiecujące twórczo oraz zdolne do tworzenia (zaskakujących czasem) koncepcji w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania.

Z badań Ewy Filipiak wynika natomiast, że dziecko ma, oprócz wymienionych tutaj cech, narzędzia do komunikatywnego wypowiadania się. Potrafi budować wypowiedzi, które mają treść, sens oraz odsłaniają głębokie pokłady dziecięcej mądrości. Jak pisze Filipiak: „język umożliwia dzieciom kierowanie własnymi działaniami, wskazuje, że dzieci posiadają umiejętność korzystania z języka, jako narzędzia myślenia, biorącego początek z dialogów z innymi” (Filipiak 2017: 107). Prowadzenie z dziećmi rozmów, pozwalanie im na wypowiadanie się na różne tematy ma zatem ogromną moc poznawczą i odsłania duże pokłady wiedzy osobistej konstruowanej przez dzieci w toku ich aktywności.

Sens z życia – rozumienie pojęcia w literaturze

Sens życia nie jest pojęciem łatwym do jednoznacznego zdefiniowania. Bardzo często stanowi przedmiot ludzkiej refleksji i filozofowania, bez jednoznacznych konkluzji. Można jednak podejmować pewne próby uporządkowania tej kategorii i jej opisu dla ułatwienia dalszych analiz.

Najczęściej sens życia jest rozumiany jako wartość odczytywana wobec życia: siebie, innych, naszych działań i celów (Kossak 1971: 19; Yalom 2008: 433–436). Kształtuje się w zależności od warunków, w jakich żyjemy i tego, co w danych okolicznościach traktujemy jako swego rodzaju priorytety.

Józef Maria Bocheński pisze, że sens życia jest sprawą indywidualną i prywatną (Bocheński 1993: 8). Może więc być odczytywany bardzo osobiście i odsłaniać wielość wartości, priorytetów, sposobów myślenia o tym, co w danej chwili ważne, istotne, znaczące.

Sens życia ujmuje się również w wymiarze obiektywnym i subiektywnym (Tomaszewski 1984: 204). Na ten pierwszy składają się wartości ponadczasowe: miłość, rodzina, zdrowie, praca, małżeństwo, wykształcenie, uczestnictwo w życiu społecznym. Człowiek wówczas zwraca uwagę na sposób prowadzenia życia. Czy jest ono ciekawe, pełne emocji, czynne fizycznie i umysłowo, bogate w nowe idee, rzeczy, sytuacje, oparte na umiejętności współżycia i współdziałania, czy też jest przesiąknięte nudą, strachem, beznadzieją, stagnacją. Drugi sposób rozumienia sensu życia – subiektywny, odczytywany jest z osobistej perspektywy, osobistej interpretacji tego, co nadaje sens jednostkowemu życiu, co wiąże się głównie z potrzebami i odczuciami jednostki, z tym, co dla niej ważne i do czego ona chce osobiście dążyć. W ten sposób kształtuje się u jednostki poczucie sensu życia.

Poszukiwanie sensu życia ma więc swój bardzo głęboki, poznawczy i emocjonalny wymiar. Lokuje się często wokół pytań:

1. Kiedy coś ma sens?
2. Kiedy coś jest bezsensowne?
3. Jak wygląda sens życia?
4. Co ma sens i czy musimy go szukać?
5. Co jest w życiu ważne?

Odpowiedzi na te pytania nie są proste, ale prowokują do myślenia. W naszych badaniach dzieci były zachęcane do rozmów, także poprzez te pytania. Dość dobrze sobie z nimi radziły, odsłaniając swój sposób myślenia o sensie życia, zaś ich wiedza potoczna okazała się bardzo bogata i poznawczo intrygująca, co zilustrują wypowiedzi dzieci i prezentowane tu przypadki.

Ramy dyskursu i wojna

Przyjmując za punkt wyjścia koncepcję „dziecka kompetentnego”, zastanawiamy się nad warunkami, w jakich możliwa jest realizacja kompetencji dziecka. Mamy na myśli przede wszystkim warunki lub środowisko dyskursywne, w obrębie którego może dojść do ich urzeczywistnienia. W odniesieniu do centralnej w badaniu kategorii „sensu życia”, korzystamy za Butler z pojęcia ram dyskursu. Butler twierdzi, że „nie ma ani życia, ani śmierci bez odniesienia do pewnych ram. Nawet gdy życie czy śmierć mają miejsce pomiędzy lub poza ramami [...], to przecież wciąż mają miejsce” (Butler 2011: 49).

Butler w swoich pracach skupia się na konfliktach wojennych, które w naszym badaniu są podstawowym punktem różnicującym porównywane konteksty. Koncepcję ram dyskursywnych inspirowaną pracami Butler wykorzystujemy zatem jako narzędzie interpretacyjne z uwagi na jej orientację na warunki możliwości tworzenia dyskursów wojny i działań antywojennych. Poza tym wykorzystywana przez nas koncepcja dyskursywnych ram wojny, skupia się na technologii wychwytywania i puszczania w obieg dyskursywnego, jak i wizualnego wymiaru rzeczywistości¹. Jest to spójne z naszym założeniem badawczym, zgodnie z którym analizujemy nie tylko dziecięce wypowiedzi, ale także ich rysunki.

Pytanie o sens życia w rozumieniu dzieci, wynikało z bardziej fundamentalnego pytania o życie w ogóle. Inspirowani pracami Butler, w kontekście wojny zastanawialiśmy się, czyje życie jest życiem, a czyje narzędziem, celem albo liczbą² (tamże: 14). Poza tym zwracaliśmy uwagę na dwa aspekty, odnoszące

¹ W przypadku elementów wizualnych, należy podkreślić, że funkcjonują one jako mechanizm rekrutacji do działań wojennych. Opowieść o wojnie, szczególnie taka, która wykorzystuje elementy wizualne (np. materiał w telewizji lub prasie) jest konstruktem odpowiedzialnym za określoną interpretację społeczną tego, co jest oglądane, a w konsekwencji za reakcję na te obrazy. Jest to opowieść wybiórcza, bo wytwarza i wzmacnia to, co ma się zaliczać do rzeczywistości oraz wyklucza to, co nie ma szans stać się rzeczywistością. W tym kontekście Butler mówi o „kadrowaniu rzeczywistości”, które w swojej istocie jest dyskursywnym odpowiednikiem oddziaływania bomb (tamże: 15).

² Dobrym przykładem dyskursu o życiu, jako o liczbie, jest cytat z artykułu Nicka Squiresa, opublikowanego w „The Telegraph News”: „Rok 2016 okazuje się być szczególnie śmiercionośny – powiedział rzecznik UNHCR William Spindler. Stwierdził, że tylko w ostatni weekend przynajmniej 880 migrantów umarło w wyniku zatonięcia łodzi – jest to znacząco wyższa liczba niż 700, przytaczana przez inne agencje zajmujące się pomocą humanitarną w tamtym tygodniu. Nawet ta liczba była tylko «ostrożnym przybliżeniem» – powiedział” (N. Squires, „The Telegraph News”, 31 maja 2016).

się do dyskursywnych ram wojny. Z jednej strony wojna oznacza wytwarzanie i reprodukcję niepewności co do ciągłości życia. Niepewność w tym sensie staje się czymś w rodzaju normy codzienności, która towarzyszy życiu. Z drugiej strony sytuacja wojny sprzyja powtarzaniu rozróżnienia między tym, co jest obdarzone życiem, a tym, co żyje, ale jest postrzegane jako nieżywe. Takie powtarzalne różnicowanie ma charakter przemocowy. Często łączy się z mechanizmem dehumanizacji – szczególnie, gdy mowa jest o wrogu.

W realiach naszych badań postawiliśmy sobie pytanie o to, jak kontekst doświadczenia wojny lub brak takiego kontekstu, definiuje ramy dyskursywne, w obrębie których wytwarzana jest dziecięca narracja o sensie życia. Jeśli zatem wojna redefiniuje te ramy, to na ile można powiedzieć, że także dzieci podlegają dyskursywnej rekrutacji na wojnę? Na ile wspomniana niepewność życia oraz niepełnowartościowość niektórych żyć, stają się składową dyskursu o codzienności (w tym o sensie życia) w warunkach wojny? W końcu, na ile dzieci, których dyskurs lokuje się w obrębie ram wojny, stają się narzędziem militarnym? Jak pisze Butler w odniesieniu do dzieci palestyńskich, dyskursywne pomieszanie porządków dzieciństwa i wojny powoduje, że o ciałach dzieci myśli się w kategoriach zmilitaryzowanego metalu, który może być użyty w warunkach wojennych. Na ile mamy do czynienia z taką sytuacją, także w kontekście ukraińskim?

Prowadząc analizę porównawczą materiału polsko-ukraińskiego, bierzemy pod uwagę różnicę w historycznym nasileniu militarystyki w obu krajach. Pomimo że obydwa państwa należały do tzw. bloku wschodniego, Ukraina pozostawała częścią Związku Radzieckiego. Wiązało się to z historycznie silniejszym rozpowszechnieniem dyskursu militarystycznego. W Związku Radzieckim pojęcie „wojny” funkcjonowało jako ideologem³, mający swój rodowód jeszcze w epoce stalinowskiej i dający się zamknąć we frazie „aby nie było wojny”. Ta fraza określała świadomość sowieckich ludzi na długie lata. Nie zmieniał tego nawet fakt prowadzenia wojen w innych krajach. W tych przypadkach uważano, że są to wojny prewencyjne lub obronne. Można było mówić o pewnym paradoksie – przeszłe i obecne wojny, postrzegano jak kampanie wojenne

³ Zestawienie definicji ideologemu można znaleźć w tekście Piotra Zemszała, *Wartościowanie uniwersalne i ideologiczne – pojęcie i rola ideologemu na przykładzie wybranych nominacji dotyczących Stalina w sowieckim dyskursie ideologicznym*, „Etnolingwistyka” 2014, nr 26. Sam autor proponuje definicję, która określa ideologem jako jednostkę dystynktywną dla danej ideologii lub gnozy politycznej. Takimi jednostkami są pojęcia konstytutywne dla danej ideologii (dla Związku Radzieckiego były by to pojęcia takie jak „bolszewik”, „marksista” czy „komunista”). W kontekście naszej analizy, ideologemem byłoby też pojęcie „wojna”, także jako swoje zaprzeczenie.

prowadzone w celu przeciwdziałania „dużej wojnie”. Pierwowzorem takiej wojny jest oczywiście II wojna światowa jako konfrontacja imperialnych potęg (Kolesnikow 2016: 30).

Pomimo resentymentu do Związku Sowieckiego wśród niektórych grup społecznych, Ukraina po 1991 r. podryfowała w swoim kierunku. Ówczesne władze państwa zrezygnowały z arsenału jądrowego i można powiedzieć, że wraz z nim zrezygnowały z prawa do spadku po imperialnej tradycji. Tę przejęła Rosja, a wraz z nią inklinacje do militarystycznego myślenia. Ukraina zajęła się raczej szukaniem odpowiedzi na pytanie o własną tożsamość poza strukturą związkową i jako niezależne państwo. Element militarystyczny był nieporównywanie słabszy niż w czasach sowieckich. Po 2014 r. i aneksji Krymu oraz z początkiem działań wojennych w Donbasie, ideologem „wojny” wrócił, a raczej został przyniesiony jako naturalna konsekwencja zaangażowania struktur państwa i społeczeństwa w wojnę obronną przeciwko Rosji.

Tak rozumiana sytuacja warunkuje pewne przekroczenie, a nawet zmiany w definicji dziecka jako podmiotu zdolnego do samodzielnego konstruowania znaczeń i niezależnego budowania własnego obrazu świata. Wojna, nawet jeśli niechciana, może spowodować powrót do schematów utrwalonych w minionej epoce. Może to być też powrót do inwariantnych kulturowo schematów, poprzez które np. dzieci są rekrutowane symbolicznie na wojnę, a ich ciała stają się symbolicznymi korelatami stalowych bomb. W tym sensie sytuacja wojny powoduje definicyjny ruch od postmodernistycznie inspirowanego rozumienia dzieciństwa w kierunku dwudziestowiecznego, konserwatywnego modernizmu (Walicki 2013).

Porównawcze studium przypadku

Badanie wpisuje się w tradycję porównawczych badań polsko-ukraińskich. Ten typ badań rozwijał się szczególnie po upadku komunizmu, gdy obydwa państwa odzyskały niezależność, która sprzyjała przenikaniu nowych impulsów teoretycznych oraz metodologicznych z państw zachodnich. W latach 90. dominowały porównania związane z różnymi ścieżkami transformacji systemowej obydwu państw (Kohn 1997: 614–638; Kohn 2000: 187–207). W wyniku dwóch rewolucji ukraińskich (w XXI w.), badania porównawcze między obydwoma państwami związane są z procesem transferu doświadczenia polskiego do Ukrainy i bardzo często dotyczą problematyki pedagogicznej. Ta kwestia

stała się szczególnie ważna w ostatnich latach w związku z szeroko zakrojonymi reformami, mającymi miejsce w Ukrainie. Doświadczenie Polski staje się tutaj ważną składową wdrażanych projektów zmian w Ukrainie (Hyżna 2016; Hnatiuk 2017).

W badaniu zastosowano metodę studium przypadku, w jego wariacie porównawczym (wielokrotnym). Determinuje to przedmiot naszego badania, gdyż w centrum zainteresowania nie znajduje się przypadek jako taki, a porównanie przypadków wyselekcjonowanych dla badania (Stake 2009). Podkreślamy założenie zgodne z wytycznymi metodologicznymi dla tego typu badań, że nie kierujemy się z zasady logiką doboru próby, taką jaką znamy np. z sondażu diagnostycznego. W odniesieniu do naszego wielokrotnego studium przypadku stosujemy logikę replikacji, analogiczną z procedurą eksperymentalną. Za Robertem K. Yin stosujemy się do zasad replikacji teoretycznej (2015: 89). W takich badaniach wybieramy przypadki tak, aby zapowiadały odmienne wyniki, przy założeniu, że jesteśmy w stanie wytłumaczyć różnice w odniesieniu do założeń teoretycznych. Dodatkowo schemat naszego studium w wariacie porównawczym odwołuje się do założeń dwustronnego modelu wielokrotnego studium przypadku. Oznacza to, że celowo dobieramy skrajne podgrupy przypadków. Taki wybór nie jest przypadkowy w znaczeniu, że wynika bezpośrednio z założeń teoretycznych badania (tamże: 94). Takie odwołanie uważamy za bardzo ważne, bo wyjaśnienia oparte na podobnym podejściu poszerzają możliwości eksplanacyjne, szczególnie jeśli jest mowa o interakcjach społecznych. W tym sensie odwołanie do teorii nadaje ramy dla rozumienia przykładów: powoduje, że opis staje się mniej lokalny i staje się „przypadkiem czegoś”, a nie tylko wyizolowaną obserwacją. Dzieje się tak w wyniku wykorzystania w procesie interpretacji wiedzy społecznej, historycznej, politycznej i kulturowej charakterystycznej dla danego kontekstu lokalnego. Te wszystkie elementy składają się na kompetencję interpretacyjną, zdolną nadać adekwatne znaczenie analizowanym przypadkom (Graue, Walsh 1998: 95).

Oznacza to, że nasze badanie porównawcze ma realizować metodologiczny postulat przekroczenia tradycyjnej dychotomii w badaniach porównawczych, które wpisywały się w dwie główne tradycje – ewolucjonizmu (jedne prawa zmiany dla wszystkich) lub historycyzmu (każde społeczeństwo idzie swoją ścieżką). Naszą interpretację traktujemy jako możliwość uzyskania wiedzy o tym, jak dany przypadek jest jednocześnie specyficzny i reprezentatywny dla jakichś większych zjawisk. Oryginalność zjawiska nie oznacza niemożliwości jego porównania, a jego reprezentatywność nie tylko odwołuje się do jakichś meta-

socjologicznych praw (np. prawa ewolucji społecznej), a raczej do kategorii analitycznych użytych w badaniu (Wiewiorka 2002: 170).

Sens życia w narracjach polskich dzieci

Wykorzystany w tekście materiał badawczy jest efektem prowadzonych badań własnych i prac w ramach seminarium licencjackiego⁴ i studiów podyplomowych⁵. Podstawą do jego zgromadzenia były prowadzone z dziećmi rozmowy, w toku których odsłaniały one swoje myślenie o sensie życia i konstruowały znaczenia z nim związane.

Z analizowanych wypowiedzi wszystkich dzieci wynika, że najczęściej wiązały one sens życia z **byciem kimś**. Odpowiadały wówczas:

- „napisałbym książkę”,
- „zostałbym piosenkarzem”,
- „biznesmenem”,
- „milionerem”,
- „youtuberem”,
- „sportowcem”,
- „chcę być dobrym dla innych”,
- „chcę stać się kimś sławnym, to mnie zapamiętają”.

Widziały sens życia również w **posiadaniu własnych celów**, dalszych i bliższych:

Cele kiedyś: – zapisać się na gitarę, – nauczyć się grać w piłkę, – nauczyć się pływać, – nauczyć się matematyki, – nauczyć się śpiewać, – znaleźć przyjaciela.	Cele dziś: – zostać kwiaciarką, – zostać piosenkarką, – zostać prezydentem, – być mechanikiem, – objechać cały świat, – grać w Bayern Monachium.

⁴ Praca licencjacka Weroniki Woźniak, *Dziecięce rozumienie sensu życia*, lipiec 2017, Uniwersytet Gdański.

⁵ Prace dyplomowe w ramach studiów podyplomowych: Agnieszka Ryll, *Dziecięce filozofowanie o sukcesie*, wrzesień 2016, Ateneum Szkoła Wyższa; Anna Kowalska, *Dziecięce rozumienie szczęścia*, lipiec 2016, Ateneum Szkoła Wyższa.

Rozumiały go także jako **odnajdywanie tego, co ważne**. Podawały wówczas rodzinę, pracę, mądrość, szkołę, pieniądze, przyjaciół, marzenia, szczęście, zdrowie, rodziców.

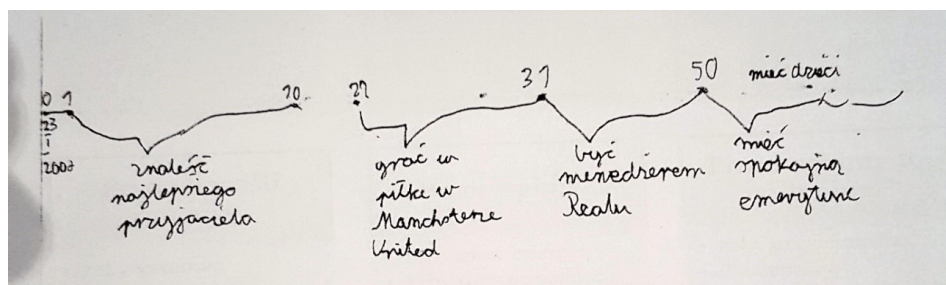
W myśleniu dzieci mocno ujawniało się więc nastawienie na przyszłość, osobisty sukces, karierę, społeczne uznanie, rozwój zawodowy. Ważne było dla nich uznanie innych i własna satysfakcja. Dla pogłębienia prowadzonych analiz przedstawię trzy przypadki i ich krótki opis.

Przypadek 1

Chłopiec, lat 10.

Chłopiec przedstawił sens życia na rysunku. Przyjął on postać linii życia, z wyraźnie zaznaczonymi na niej etapami: od 1 do 10 roku życia, od 11 do 31, od 31 do 50 i powyżej 50 lat (starość). W pierwszym etapie najważniejsze było znaleźć przyjaciela, w drugim etapie grać w piłkę w Manchester United, trzeci etap to bycie menedżerem Realu Madryt, potem mieć spokojną emeryturę i dzieci.

Przywołany przykład wygląda na dobrze zaplanowany pomysł na życie. Ciekawe jest jednak to, że dopiero w wieku 50 lat chłopiec zamierza mieć dzieci. Być może najpierw stawia na karierę i bezpieczeństwo finansowe, a potem rodzinę, a może jako dziecko jeszcze nie myśli o rodzicielstwie. Jednak jeśli spojrzeć się na ten przypadek z perspektywy współczesnego późnego kapitalizmu, to doszukać się w nim można społecznej tendencji wydłużania się dzieciństwa, dominację ekonomicznego ugruntowania i dekonstrukcję myślenia o rodzinie.



Rys. Pomysł na życie przedstawiony przez chłopca, lat 10.

Przypadek 2

Dziewczynka, lat 10.

Opisuje sens życia, w taki oto sposób:

„Sens życia ma 4 etapy:

1. Urodzić się.
2. Dorosnąć.
3. Zadziałać lub zrobić coś dla ludzkości.
4. Umrzeć z nadzieją że świat będzie lepszy”.

Również w tej wypowiedzi daje się dostrzec pewne etapy konstruowania przez dziecko życia i jego przebiegu. Zbiegają się on z fazami życia człowieka i ich użytecznym wymiarem, który wybrzmiewa w potrzebie zrobienia czegoś ważnego, lepszego, wartościowego. W wypowiedzi tej sens życia ujawnia się nie tylko w wymiarze subiektywnym, ale również obiektywnym, gdyż dziecko zwraca uwagę na przebieg swojego życia i jego wartość tak w wymiarze osobistym, jak i społecznym. Chce żyć dobrze i zasłużyć się dla ludzkości. Pozostawić po sobie ślad i mieć z tego satysfakcję.

Przypadek 3

Dziewczynka, lat 10.

„Sens życia wygląda wspaniale. Jest on jak koryto, czasem pełne wody (czyli szczęścia), a czasem nie ma w nim wody (jest pełne złości i nienawiści).

Dla mnie ma sens nauka, zabawa, przyjaźń i miłość. Ważne jest dla mnie życie. Nie chcę zapamiętywać złych chwil mojego życia”.

Ten rodzaj wypowiedzi ma charakter czysto osobisty i prywatny. Zaznaczają się w nim wartości ponadczasowe i osobiste potrzeby dziecka. Nakreślone stanowisko jest pełne pozytywnego myślenia i nadziei, której czasem brakuje dorosłym. Dziecko w wielu obszarach swojego życia widzi sens. Cieszy je nauka i zabawa. Przyjaźń i miłość są dla niego znaczącymi wartościami. Posługując się metaforą „koryta” zdaje sobie sprawę, że w życiu są chwile dobre i złe, ale zawsze one coś dla człowieka oznaczają.

Ukierunkowanie mentalne przedstawionych tu przykładów może wskazywać na ukształtowane w neoliberalizmie style zachowania (Rutkowiak 2010: 133) polskich dzieci. Szczególnie mocno zaznacza się w nich **człowiek konsument**, który, jak pisze Joanna Rutkowiak „obsesyjnie pochłania to, co wyprodukowano, i ciągle pragnie czegoś więcej, a jego pożądanie, intensywnie i przemyślnie podsycane zewnętrznymi, nie ma granic. Ten typ ludzki nawet samego siebie

poświęca dla konsumpcji” (tamże). Ten sposób myślenia o życiu (zob. przypadek 1) ujawnia nasiloną konkurencyjność, która nakazuje, tak charakterystyczne dla neoliberalizmu eksponowanie i demonstrowanie swoich możliwości, ale również interesów, z wynoszeniem siebie ponad innych, nawet ich kosztem. Uzupełnieniem tej tendencji jest **nasilony indywidualizm**. W wypowiedziach dzieci ujawniał się on jednak w dwóch wersjach: liberalnej i neoliberalnej. Pierwsza była obecna w chęci dziecięcego dialogowania, oryginalności ich wypowiedzi, autonomii i otwartości na innych, co napawa bardzo pozytywnie (przypadek 3). Ale też ujawniały się cechy indywidualizmu neoliberalnego, gdy dzieci poszukując sensu życia kojarzyły go głównie z sukcesem osobistym, karierą, byciem „kimś” i tzw. urządzeniem się na przyszłość.

Obok tego stylu zachowań ujawnił się również nieco odmienny **model człowieka producenta** (Rutkowiak 2010: 133). Ilustruje to przypadek 2. Ta jednostka jest zawsze zmobilizowana i dyspozycyjna. Jest wydajna i subordynowana oraz nastawiona na realizację wyższych, idealistycznych celów, niekiedy kosztem siebie.

W podsumowaniu analizy przypadków polskich dzieci ujawniają się więc tendencje, które można określić jako konkurencyjność, indywidualizm i orientacja na sukces, wpisujące się w neoliberalne uwikłanie jednostek żyjących w społeczeństwie późnego kapitalizmu. Są również obecne akcenty bardzo pozytywnego, prospołecznego myślenia o sobie i innych, co pozwala cały czas patrzeć na dzieci jako te osoby, które swoim potencjałem, jeśli nie zostanie on zaprzepaszczone, wiele mogą zdziałać dla siebie jak i innych. Mają warunki do zmiany.

Sens życia w narracjach dzieci ukraińskich

Przedstawione dalej teksty są formą poezji, nacechowanej głębokimi emocjami, wynikającymi z doświadczenia wojny przez ukraińskie dzieci. Wykorzystane w nich językowe środki stylistyczne są więc inne od tych, które występują w wypowiedziach polskich dzieci, co jest uzasadnione odmiennością kontekstu i sytuacji badania. Przedmiotem naszej uwagi są więc znaczenia, jakie kryją się za tymi wypowiedziami, wynikająca z nich treść, ich mentalne ukierunkowanie na odkrywanie sensu życia przez dzieci w dość drastycznych warunkach i okolicznościach.

Przypadek 1

Dziewczynka, 10 lat.

Moje życie oddam Tobie

Jesienny poranek,
Cichy listopad,
I słońce
Wschodzi powoli.
Moje życie – Tobie.
A dla mnie – stali grad
Rosyjskich najemników
W ukraińskim polu.

Przypomnę sobie domek,
Podwórko, trawę...
Matko rodzona!
Całuję Ciebie.
Moje życie oddam Tobie!
Nie cofnę się, umrę.
Rosyjski najemniku,
Uciekaj, bo ciebie zabiję [...]

Wiersz dziesięciolatki zaczyna się melancholijnym opisem przedzimowego poranka. Niespodziewanie pada apostrofa skierowana do matki. Jak się okazuje, postać matki można utożsamić z Matką-Ojczyzną. Zwrot kierowany do personifikowanej ojczyzny jest deklaracją gotowości do walki i do poświęcenia. Mowa jest o poświęceniu dwojakim i skrajnym. Z jednej strony jest to poświęcenie oznaczające gotowość do zabijania wroga – najemnika zagrażającego Matce-Ojczyźnie. Z drugiej strony jest to swojego rodzaju turpistyczna gotowość na największą ofiarę – śmierć od stalowych pocisków wroga. Sytuacja okupacji i związana z nią deklaracja gotowości na śmierć pokazują, jak działa dyskursywny mechanizm rekrutacji do wojny. W tym sensie, jak zauważa Butler, mechanizm rekrutacyjny dotyczy ciał dzieci, które stają się bronią lub tarczą – przyjmującą na siebie grad stalowych pocisków. Tak więc rekrutacja do wojny miesza i dyskursywnie godzi nieprzystające do siebie porządki – dzieciństwa, które w tym kontekście traci walor rozwojowy, spontaniczny, beztroski i wojny – jako spustoszenia i śmierci.

Przypadek 2

Dziewczynka, lat 8.

Chcę, żeby...

Chcę, żeby rosła trawa,
Żeby pachniały kwiaty i ziemia
Żeby nie błyskały wybuchy,
Żeby nie robili barykad,
Żeby tato był zawsze ze mną.
Żeby o poranku, umywszy się rosą,
Mogłam zobaczyć, jak słońce wstaje
A w polu pracują traktory.
Żeby wszystkie chmurki były białe,
A u bocianów wszystkie gniazda całe.
Żeby słowa „pokój” i „Ukraina”,
były jak „chleb” i „sól”, jednością,
Żeby nie smuciły się topole
I żeby kwitły rumianki w polu,
Żeby skończył się rozłam,
I żeby nie było smutnych dat.

Wiersz przypomina swoistą litanie. Poszczególne wersy często rozpoczynają się anaforą, gdzie podmiot formułuje swoje prośby. Warto zwrócić uwagę na uniwersum znaczeń ukrytych w tych prośbach. Z jednej strony dotyczą one rzeczy prostych, codziennych – chodzi o harmonię w przyrodzie, o stabilne życie rodzinne, o spontaniczność, czystość, naturalność, w końcu spokój. Te prośby można nazwać afirmatywnymi. Z drugiej strony mamy anty-obraz harmonijnego życia – coś, czego podmiot nie chce dla siebie, a może bardziej nie chce tego dla podmiotu zbiorowego – swojego kraju, narodu. Chodzi oczywiście o elementy wojny – wybuchy, barykady, konflikt, rozpad rodziny, a w końcu żałobę. Okazuje się, że zestawiając ze sobą te dwa antytetyczne obrazy, można powiedzieć, że rzeczywistością realną jest rzeczywistość wojenna. Normalne, rodzinne, pokojowe życie – pozostaje w sferze marzeń, czegoś, o co trzeba prosić i o czym można tylko marzyć. Jest to sugestywny przykład tego, co Bulter nazywa sytuacją niepewności, która staje się jednym z istotniejszych elementów dyskursu o wojnie.

Przypadek 3

Dziewczynka, 10 lat.



Rysunek jest wielopoziomowy, ale można powiedzieć, że jest to alegoria sytuacji wojny, bitwy lub okupacji. Jest nasycony symbolami odnoszącymi się do narodowych flag, herbów, szewronów. Chcemy zwrócić uwagę na detal tego rysunku, przedstawiający niedźwiedzia, brutalnie rozdzierającego ciała żołnierzy ostrymi pazurami. Żołnierze pozbawieni twarzy krwawią i krew spływa do ziemi. Tło stanowią anonimowe postaci żołnierzy, ustawionych w szyku, chroniących się za tarczami, przed którymi kroczy ogień. Można powiedzieć, że niedźwiedź jest symbolem wroga, rosyjskiego okupanta, tradycyjnie przedstawianego właśnie jako niedźwiedź. Ten niedźwiedź jest krwiożerczy, bezwzględny i dominuje nad ofiarami. Z drugiej strony mamy żołnierzy – którzy są pozbawieni cech dystynktywnych, nie są spersonalizowani. Przypominają roboty z futurystycznych filmów. W obu przypadkach mamy do czynienia z dehumanizacją wroga. Ten mechanizm odczłowiecza go, ale w przypadku tego rysunku być może idzie jeszcze dalej. Dehumanizacja tutaj oznacza także animalizację antagonisty. Wróg zostaje pozbawiony cech ludzkich, co redefiniuje sytuację wojny: już nie walczy się z człowiekiem, który posiada atrybut ludzkiego życia. Wróg to nie-człowiek.

Konkluzje

Zestawiając ze sobą narracje dzieci polskich i ukraińskich zdaje się wyłaniać obraz rzeczywistości, któremu towarzyszą podobne cechy dyskursywnych ram wojny ustalone przez Butler, ale z odmiennym nasileniem. Obecne jest wytwarzanie, niepewność co do ciągłości życia oraz interakcje żywe/nieżywe. Rozkładają się one jednak na continuum między neoliberalnym kontekstem życia polskich dzieci a kontekstem doświadczania wojny przez dzieci ukraińskie. Indywidualizacji i modelowi człowieka producenta przeciwstawiana jest militarystyka i traktowanie dzieci jako narzędzia militarnego, a orientacji na sukces dążenie do przetrwania.

Każde z badanych dzieci chce być szczęśliwe, ale odczytywanie tego jest odmiennie. U polskich dzieci w rozumieniu sensu życia wyłaniają się osobiste cele, sukces i poszukiwanie tego, co dla nich ważne. U dzieci ukraińskich jest to wołanie o wolną ojczyznę, o bezpieczeństwo własne i rodziny. Przesunięcie w obrębie ram dyskursywnych spowodowane wojną prowadzi do pewnego paradoksu. Sens życia w warunkach pokoju można sprowadzić do realizacji osobistych celów rozwojowych. W warunkach wojny sens życia może oznaczać śmierć. Jest to bardzo wyraźna realizacja dyskursywnego procesu rekrutacji do wojny – procesu, w wyniku którego ciało staje się czymś ma podobieństwo broni, wykorzystywanej w walce o cele wykraczające poza jednostkowe ambicje. Jest to także dobry przykład tego, w jaki sposób militarystyka naznacza proces definicji tego, co może być sensem życia – nawet w przypadku dzieci.

Dla obu grup (polskiej i ukraińskiej) charakterystyczna jest chęć do minimalizowania niepewności. U polskich dzieci ma to jednak wymiar osobisty (zrobienie kariery, bezpieczeństwo finansowe), a u ukraińskich ogólnarodowy, za czym przemawia gotowość do walki i poświęcenie dla ojczyzny. W tym sensie, przekształcenie dyskursywnych ram, które zachodzi w wyniku doświadczenia wojennego – oznacza przesunięcie od postrzegania siebie w kategoriach indywidualistycznych w kierunku myślenia nacechowanego kolektywizmem. Być może jest to próba szukania dyskursywnej obrony przed niepewnością, która w warunkach wojennych staje się normą codzienności.

W wypowiedziach dzieci obecna jest również kategoria żywe/nieżywe. U polskich dzieci są to plany na życie, bycie dyspozycyjnym i gotowym do podejmowania wyzwań i zadań zawodowych, bycie wydajnym i użytecznym, ale też „dobre” – owocnie przeżycie swojego życia. U dzieci ukraińskich walor rozwojowy, spontaniczność i beztrudną wypełnia natomiast kontekst wojny

jako spustoszenia i śmierci, spotkania na swojej drodze niebezpiecznego nie-człowieka, wroga, który pozbawiony jest ludzkich cech. W tym przypadku znowu widać znaczące przesunięcie ram dyskursywnych, spowodowane doświadczeniem wojny. Nieżywe w narracjach dzieci ukraińskich jest bowiem spotęgowane, podwojone, niejako rozlewa się na inne elementy narracji: żyjący – choć postrzegany jako nieżywy – jest wróg. Mamy więc do czynienia z de-humanizacją i animalizacją antagonisty. Analizowane narracje pokazują jednak, że ten atrybut nieżycia w wyniku traumy wojennej, przenoszony jest także na definicję siebie.

Śmierć okazuje się zaraźliwa i naznacza w końcu wszystkie strony konfliktu.

Bibliografia

- Baley S. 1948. *Psychiczne wpływy drugiej wojny światowej*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1–2.
- Bandura L. 2004. *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży. Fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Bocheński J.M. 1993. *Sens życia i inne eseje*, PHILED, Kraków.
- Butler J. 2011. *Ramy wojny*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. 2013. *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Falska M. 2007. *Wspomnienia z maleńkości dzieci Naszego Domu w Pruszkowie*, [w:] *Nasz Dom, zrozumieć, porozumieć się, poznać*, red. M. Falska, wybór i oprac. M. Ciesielska, B. Puszkina, Ośrodek Dokumentacji i Badań „Korczakianum”, Warszawa, s. 95–128.
- Filipiak E. 2017. *Child – active researcher and constructor of his/her own language system. From the potential of possibility to realisation in everyday educational practice*, [w:] Daszkiewicz M., Wasilewska A., Filipiak E., Wenzel R., *Educational role of language*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Graue M.E., Walsh D.J. 1998. *Studying children in context. Theories, Methods, and Ethics*, Sage Publications Inc., London.
- Gross J.T., Grudzińska-Gross I. 1983. *W czterdziestym nas matko na Sybir zesłali... Polska a Rosja 1939–42*, Wydawnictwo I. Aneks, Londyn.
- Hnatiuk M. 2017. *Czynniki polityczno-ekonomiczne a edukacja przedszkolna w Polsce i Ukrainie*, Scientific Journal „ScienceRise: Pedagogical Education”, 4 (12).
- Hyżna O., Andruszkiewicz F. 2016. *Edukacja jutra – determinanty przemian systemu edukacji w Polsce i na Ukrainie*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, z. 98.
- Juul J. 2012. *Twoje kompetentne dziecko*, Wydawnictwo MiDN, Podkowa Leśna.
- Klus-Stańska D. 2007. *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2 (5/6).

- Kohn M.L., i in. 1997. *Social Structure and Personality under Conditions of Radical Social Change: A Comparative Analysis of Poland and Ukraine*, „American Sociological Review”, vol. 62, no. 4.
- Kohn M.L. i in. 2000. *Complexity of Activities and Personality under Conditions of Radical Social Change: A Comparative Analysis of Poland and Ukraine*, „Social Psychology Quarterly”, vol. 63, nr 3.
- Kolesnikow A. 2016. *Chotiat li russkije wojny*, „Obszczaja Tietrad”, nr 1–2 (70).
- Rutkowiak J. 2010. *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Schaffer H.R. 2013. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. 2014. *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Stake R.E. 2009. *Jakościowe studium przypadku*, tłum. K. Podemski, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szuman S. 1946. *Konkurs na rysunki dzieci*, „Przekrój”, nr 43.
- Tarnowski J. 1996. *Dzieci i ryby głosu nie mają*, Wydawnictwo Pallotinum, Warszawa.
- Tomaszewski T. 1984. *Ślady i wzorce*, WSiP, Warszawa.
- Theiss W. 1992. *Dzieci syberyjskie. Dzieje dzieci polskich repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919–1923*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Walicki A. 2013. *Od projektu komunistycznego do neoliberalnej utopii*, Universitas, Kraków.
- Wiewiorka M. 2002. *Case studies: history or sociology?*, [w:] *What is a case? Exploring the foundation of social inquiry*, eds. Ch.C. Ragin, H.S. Backer, Cambridge University Press, New York.
- Yalom I.D. 2008. *Psychoterapia egzystencjonalna*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.
- Yeromina L. 2016. *Migration of pupils of boarding establishments from occupation areas: state, problems, perspectives*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 35 (4).
- Yin R.K. 2015. *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, tłum. J. Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Hanna Pułaczewska

Uniwersytet Szczeciński

Wydział Filologiczny

ORCID: 0000-0002-7155-8306

„Niemiecka szkoła, polski dom”. Analiza wypracowań o roli polskiej kultury i języka polskiego w życiu nastolatków pochodzenia polskiego w Bawarii*

Summary

“GERMAN SCHOOL, POLISH HOME.” AN ANALYSIS OF ESSAYS BY CHILDREN OF POLISH IMMIGRANTS IN BAVARIA – THE PLACE OF THE POLISH CULTURE AND LANGUAGE

The primary goal of the study is to assess the perception of self and the social environment in Polish teenagers from the so-called generation 1.5 in Germany, that is, people who moved to Germany as children and adolescents, accompanying adult immigrants. The secondary goal was to compare this group with teenagers of Polish origin born and socialised in Germany. The instruments of corpus linguistics such as listing of keywords and limited keyword-based contextual analysis were applied to analyse a corpus of 37 essays by respondents aged 13–17 and attending courses of the Polish language and culture in Regensburg and Munich, on the topic “German school, Polish home. People, cultures, languages and the role of Polish in my life.” A considerable difference occurred between both groups. Teenagers from Poland cast their essays in a narrative form reporting the process of immigration, their daily struggle for social adaptation, and their hopes for future improvement. The reports exposed tension and struggle caused by the difficulty to reach the intended goals, such as adequate school achievement, social acceptance and maintenance of bonds with Poland. Teenagers born in Germany cast their reports prevailing in a static or iterative form, viewing themselves

* Badania przeprowadzono w ramach projektu „Środowiskowe, edukacyjne i medialne uwarunkowania witalności języka polskiego wśród młodzieży szkolnej w Ratyzbonie”, sponzorowanego przez Narodowe Centrum Nauki pod numerem 2013/10/M/HS2/00535. Projekt zrealizowano przy współudziale zakładu Deutsch als Zweitsprache Uniwersytetu w Ratyzbonie pod kierownictwem prof. Ruperta Hochholzera.

as exceptional in a positive sense, and took pride in their bilingualism and biculturalism. The analysis also revealed different roles played by attending the Polish classes in both groups.

Key words: immigration, generation 1.5, diaspora, heritage culture, cultural identity

red. Paulina Marchlik

Wstęp

„Spośród około 185 członków Narodów Zjednoczonych (właściwie to raczej «państw» niż «narodów») zaledwie dwanaście można uznać za etnicznie homogeniczne. Wszystkie pozostałe mieszczą w swoich obszarach różne grupy etniczno-kulturowe czy nawet «ukryte» lub «beIPAństwowe» narody. Dzielą je mniej lub bardziej wyraźne granice kulturowe, reprezentujące linie podziału wedle rozmaitych ras i kultur, czyli języków, religii, lokalnych sentymentów i historycznych wspomnień” – pisał Jerzy Smolicz w 2004 r. w artykule noszącym znamienity tytuł *Przekraczanie granic kulturowych w epoce globalizmu*. Ta różnorodność etniczna społeczeństw i związana z tym konieczność przystosowania się jednostek i systemów do działania w warunkach wielokulturowości jest wynikiem nieprzerwanej ludzkiej mobilności. W ostatnich dekadach wzrost liczby ludności świata przydał temu zjawisku charakter jeszcze bardziej masowy niż miało to miejsce w przeszłości; w roku 2015 liczba osób przemieszczonych poza granice swojego kraju wynosiła 244 miliony (*World Migration Report* 2018), ponad dwa razy tyle co w roku 1965. Migracja i osoby przemieszczone stają się coraz częściej obiektem zainteresowania polityków i opinii publicznej, jak również przedstawicieli systemów edukacyjnych i nauki.

Na tym tle sytuują się masowe migracje Polaków, które nasiliły się znacznie po zniesieniu utrudnień w dostępie do unijnego rynku pracy w latach 2004–2011. W Republice Federalnej Niemiec w latach 2011–2014 Polacy stanowili największą grupę nowo przybyłych; w kolejnym 2015 r. liczba obywateli polskich nieposiadających niemieckiego obywatelstwa zwiększyła się z około 491 do około 741 tysięcy osób¹.

Osobom dorosłym osiedlającym się dobrowolnie w Niemczech często towarzyszą dzieci, dla których emigracja ma charakter przymusowy. Wiąże się ona z separacją od dotychczasowego środowiska społecznego i koniecznością przystosowania się do nowych warunków życiowych, co stanowi poważne

¹ Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerregisters, Statistisches Bundesamt, 2015.

wyzwanie dla samookreślenia oraz redefinicji własnego związku z Polską jako krajem pochodzenia, jak również redefinicji znaczenia i funkcji języka polskiego jako aspektu własnej sytuacji życiowej.

Niniejszy artykuł poświęcony jest postrzeganiu własnej sytuacji językowej i kulturowej przez grupę polskojęzycznych nastolatków w wieku od 13 do 17 lat przybyłych z Polski do Niemiec, zamieszkałych w dwóch bawarskich miastach – Monachium i Ratyzbonie – i uczęszczających na kurs języka polskiego organizowany przez władze miasta (w Ratyzbonie) lub zajęcia sobotnie w Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym zarządzanym przez konsulat RP (w Monachium) w roku szkolnym 2014/15. Wybór tej grupy respondentów motywowany był ich stosunkowo łatwą dostępnością, wiekiem sprzyjającym samodzielnej refleksji i samookreśleniu oraz wspólnym profilem adaptacji środowiskowej, polegającym na pielęgnacji związku z kulturą i językiem Polski jako kraju pochodzenia. Dodatkowym aspektem badania jest porównanie tej grupy respondentów – tzw. pokolenia 1.5, jak nazywa się dzieci i młodzież urodzoną w kraju pochodzenia i towarzyszącą rodzicom w emigracji – z równoległą grupą nastolatków uczęszczających na te same zajęcia, lecz urodzonych w Niemczech w rodzinach emigrantów z Polski, czyli tzw. pokoleniem 2.0.

Głównym celem badania jest znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób nastolatki przybyłe do Niemiec i kultywujące związki z Polską poprzez udział w zajęciach z języka polskiego postrzegają swoje przemieszczenie kulturowe i jakie aspekty tego przemieszczenia są najczęstszym przedmiotem refleksji?
- Jaką wartość osobistą stanowią dla nich język polski, polska kultura, związek z Polską i szkoła polska?

Celem drugoplanowym jest wskazanie różnic w ujęciu tematyki kulturowej i językowej w refleksjach nastolatków posiadających doświadczenie migracji i osób urodzonych w Niemczech, wychowujących się od początku w warunkach dwukulturowości i dwujęzyczności polsko-niemieckiej.

Badania nad akulturacją młodzieży w warunkach emigracji

Akultuacja to adaptacja do nowego środowiska kulturowego, czyli proces zmiany kulturowej i psychologicznej następującej w efekcie kontaktu z inną kulturą (Berry 2003). Zmiany kulturowe obejmują płaszczyznę obyczajową, ekonomiczną i polityczną. Psychologiczne zaś dotyczą przeobrażenia tożsamości

kulturowej jednostek (Phinney 2003), zachowań w stosunku do własnej i obcej grupy etnicznej i nastawień do samego procesu akulturacji (Berry i in. 2006). Adaptacja środowiskowa zawiera dwa zasadnicze składniki: adaptację psychologiczną – poczucie dobrostanu (*wellbeing*) oraz adaptację społeczną – umiejętność i poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie (tamże). Próba opisu procesu akulturacji w obrębie nauk psychologicznych zaowocowała stworzeniem modeli, wśród których najpowszechniejszym zastosowaniem cieszy się kategoryzacja strategii akulturacyjnych w oparciu o dwa parametry: zachowanie kultury wyjściowej i zaangażowanie w kulturę przyjmującą (Berry 1988). Różne wartości tych dwóch parametrów sytuują jednostkę w obrębie poszczególnych kategorii modelu (separacja – zachowanie tylko kultury wyjściowej, asymilacja – akceptacja kultury przyjmującej i odrzucenie kultury wyjściowej, integracja – wysoki stopień zaangażowania w obie kultury, marginalizacja – wyobcowanie z obu kultur). Model ten był stosowany w licznych badaniach o charakterze ilościowym nad akulturacją osób dorosłych (np. Ward i Kennedy 1994; Horenczyk 1996), w późniejszym okresie również nad akulturacją dzieci i młodzieży (np. Fulgini 2001; Berry i in. 2006; Schachner i in. 2017). Wyniki tych badań wskazują ogółem na pozytywną korelację między integratywnym typem akulturacji a adaptacją psychologiczną i społeczną zarówno u dorosłych, jak i nastolatków. Sytuację dzieci i młodzieży cechuje przy tym większa zmienność uwarunkowana dorastaniem (por. Phinney 1989; Pułaczewska 2017). Ponadto wypełnianie obowiązku szkolnego oznacza automatycznie znaczny stopień uczestnictwa w kulturze przyjmującej, m.in. poprzez funkcjonowanie jako członek wspólnoty klasowej i szkolnej. Zarazem szkoła egzekwuje od dzieci i młodzieży ciągły postęp w zakresie kompetencji językowej w nowym języku, wiedzy społeczno-kulturowej oraz kompetencji społecznych (por. Machowska-Kościak 2017).

Różnice między dziećmi i młodzieżą towarzyszącą rodzicom w zmianie miejsca pobytu (tzw. pokoleniem 1.5) a dziećmi i młodzieżą urodzoną już w kraju przyjmującym (pokoleniem 2.0) są rzadko uwzględniane w badaniach. Jeden z wyjątków stanowią prace Rubena G. Rumbauta, który proponuje nawet wprowadzenie dokładniejszych rozróżnień (pokolenie 1.25/1.5/1.75), gdyż uważa wiek przybycia do kraju przyjmującego za zasadniczy czynnik wpływający na przebieg akulturacji (por. Rumbaut 2004).

Istotnym postępem w rozwoju teorii akulturacji jest identyfikacja poszczególnych źródeł zaburzeń dobrostanu jednostki doświadczającej migracji: stresu akulturacyjnego, stresu mniejszościowego i stresu roli społecznej (por. Saldaña

1994). Zaburzenia te wynikają z intensywnego kontaktu z obcą kulturą, stanowiącego znaczny wysiłek poznawczy i emocjonalny, z bycia postawionym w roli członka mniejszości mającej utrudniony dostęp (w rzeczywistości lub w wyobrażeniu) do cenionych zasobów i przywilejów oraz z koniecznością funkcjonowania w danej roli społecznej (np. ucznia, studenta).

Swoistą przeciwwagę badań skoncentrowanych na ujemnych skutkach psychologicznych migracji stanowią opracowania wskazujące na korzyści wynikające z przynależności do więcej niż jednej kultur. Do prekursorów tego nurtu należą Ramirez i Castaneda (1974), którzy wskazali, iż wychowanie wielokulturowe stwarza sprzyjające warunki dla rozwoju zdolności przystosowawczych, komunikacyjnych i empatycznych.

Jeśli chodzi o naukową analizę kondycji dorosłych migrantów z ziem polskich, najdonioślejszą pozycję zajmuje słynna książka socjologów Florian Znanieckiego i Williama Thomasa *The Polish Peasant in Europe and America/ Chłop polski w Europie i Ameryce* (1918–1920, wyd. polskie 1976), oparta na listach i pamiętnikach dziewiętnastowiecznych chłopów. Zainspirowani metodologią Znanieckiego i jego wizją opartej o badania jakościowe „socjologii humanistycznej”, Smolicz i Secombe (1981) badali w latach 70. ubiegłego wieku elementy polskiej tożsamości u młodzieży pochodzenia polskiego urodzonej w Australii, posługując się wypracowaniem tematycznym jako narzędziem badawczym. Smolicz i Secombe (1981) opisali syntezę i koegzystencję odmiennych wartości kulturowych (akulturacji przez integrację) w obrębie osobowych systemów kulturowych swoich respondentów. Sytuacji obecnego polonijnego pokolenia 1.5, czyli nastolatków z rodzin, które opuściły Polskę w ciągu ostatnich kilkunastu lat, poświęcone jest m.in. badanie Augustyniak (2013), przeprowadzone w Irlandii w oparciu o wywiady z młodzieżą. Uwaga autorki koncentruje się na problemie słabej znajomości języka angielskiego i wynikającej z niego alienacji środowiskowej. Ciekawym przyczynkiem do najnowszych badań nad akulturacją pokolenia 1.5 w systemie edukacyjnym na emigracji są prace Machowskiej-Kościak (2016, 2017), oparte na przeprowadzonym w Irlandii badaniu longitudinalnym. Machowska-Kościak (2016) powtarza za Millerem (2003), że podwójny punkt kulturowego odniesienia, tzn. współlistnienie w jednostce kultury odziedziczonej i nowej, utrudnia jej negocjację własnej tożsamości i wizerunku. Podkreśla również aspekt władzy immanentny w systemie szkolnym, oparty o nierówny podział przywilejów według kryterium przystosowania się ucznia do określonych przez szkołę wymagań, oraz związaną z tym odpowiedzialność etyczną szkoły za uwzględnienie specyficznych potrzeb młodzieży z rodzin

emigranckich. Artykuły przedstawiają sylwetki uczniów uczęszczających na zajęcia w szkole polskiej i zaangażowanych w obie kultury, jak również sylwetki dzieci nieuczęszczających na takie zajęcia, u których nastąpiło oddalenie się od kultury polskiej.

Metoda i próba badawcza

Przedmiotem analizy są teksty wypracowań na temat „Niemiecka szkoła, polski dom – ludzie, kultury i rola języka polskiego w moim życiu”, zgromadzone w roku 2015 i powstałe na zajęciach z języka polskiego bądź jako dobrowolne prace domowe. Inspirację metodologiczną stanowiła wspomniana już tu praca Smolicza i Secombe (1981), którzy zastosowali wypracowanie jako narzędzie badania tożsamości kulturowej młodzieży polonijnej w Australii.

W badaniu wzięły udział 24 osoby przybyłe z Polski, w tym 14 dziewcząt i 10 chłopców, oraz 13 osób zamieszkałych w Niemczech od urodzenia, w tym 6 dziewcząt i 7 chłopców. W tej ostatniej grupie znajdowały się trzy osoby z rodzin polsko-niemieckich i dziewięcioro nastolatków z rodzin polskojęzycznych, w tym jedna osoba, która spędziła w Polsce cztery lata w okresie późnego dzieciństwa, a następnie powróciła do Niemiec. Respondenci z pierwszej grupy spędzili w Niemczech od pół roku do sześciu lat.

Uczniowie zostali zachęceni do uczestnictwa w badaniach dwiema nagrodami o wartości 50 euro za najlepsze wypracowania (co premiowało szczególne zaangażowanie i wysoki nakład pracy) oraz dwiema nagrodami losowymi o wartości 20 euro (co premiowało sam udział w badaniach niezależnie od umiejętności pisarskich). Zostali też zapewnieni, że ich tożsamość nie zostanie ujawniona.

Wypracowania nastolatków przybyłych z Polski zostały sformułowane w języku polskim. Spośród nastolatków urodzonych w Niemczech troje wybrało język niemiecki. W pozostałych przypadkach wybór języka polskiego nastąpił w tej grupie pod presją nauczyciela pośredniczącego w gromadzeniu danych. Wypracowania osób przybyłych z Polski zawierały średnio około 270 słów, pozostałych – około 250; najdłuższe liczyło 934 słów, najkrótsze 85.

Ponieważ liczba nastolatków uczących się polskiego w szkolnym punkcie konsultacyjnym w Monachium jest niewielka, zawarte w poszczególnych tekstach szczegóły, dotyczące okoliczności życia ich autorów w Polsce i w Niemczech, umożliwiłyby niektórym czytelnikom identyfikację tychże. Nie pozwala

to na nieograniczone cytowanie analizowanych tekstów, co wpłynęło zasadniczo na sposób ich opracowania i prezentacji. Mimo małych rozmiarów korpusu zdecydowaliśmy się poddać go analizie metodami językoznawstwa korpusowego, czyli frekwencyjnej analizie leksykalnej i wybiórczej analizie kontekstualnej opartej na konkordancji (współwystępowaniu wyrazów w tekście). Językowa analiza korpusów tekstów pisanych była z powodzeniem wykorzystywana w badaniach nad zagadnieniami o tematyce społecznej, takimi jak np. postawy społeczne i reprezentacja płci (Bakar 2014), ideologie językowe i nastawienia wobec poszczególnych języków (Graedler 2014) czy opinie na temat emigrantów (Bączkowska 2016). Frekwencyjna analiza leksykalna jest metodą uzyskania informacji o zawartości tematycznej tekstów opartą na skomputeryzowanej analizie częstotliwości występowania poszczególnych leksemów. Słowa-klucze, występujące szczególnie często w danej grupie tekstów i stanowiące o jej specyfice, identyfikowane są poprzez porównanie jej do znacznie większego korpusu referencyjnego zawierającego teksty z różnych dziedzin². W niniejszej analizie wykorzystany został standardowy korpus referencyjny Polish Web 2012, udostępniony przez Sketchengine (sketchengine.com.uk). Niewielki rozmiar korpusu pozwolił dodatkowo na dokonanie analizy tematycznej nieopartej na automatycznym przetwarzaniu danych.

Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że metodologia ta, czyli rezygnacja z całościowego oglądu poszczególnych przypadków na rzecz łącznej analizy tematycznej i leksykalnej całości materiału, nie ograniczyła wglądu w obraz sytuacji egzystencjalnej przedstawianej w wypowiedziach respondentów, a wręcz przeciwnie, pozwoliła na systematyzację rozproszonych w nich wątków.

Wątki tematyczne w wypracowaniach

Wstępny aspekt analizy stanowiło określenie wątków tematycznych pojawiających się w wypracowaniach. Teksty osób „przyjezdnych” zostały zestawione z tekstami grupy „miejscowych”, przy czym niewielki rozmiar tej ostatniej nie pozwala na wyciąganie daleko idących wniosków. Jedynie znacząco duże różnice procentowe między obiema grupami bądź kilkakrotne pojawienie się w jednym z korpusów wątków niewystępujących w ogóle w grupie komplementarnej może sugerować odmienne postrzeganie tematu przez respondentów w obu grupach.

² Dokładniejszy opis tej procedury zawiera np. artykuł Anny Bączkowskiej (2016).

Analiza tematyczna pozwoliła na wyróżnienie 37 głównych wątków pojawiających się w tekście. Obejmują one instytucje społeczne (szkołę, dom, rodzinę, szkołę polską, kurs języka polskiego), zjawiska kulturowe (język polski, język niemiecki, kulturę, politykę), osobiste doświadczenia i intencje (akulturację w Niemczech, tęsknotę za Polską, dyskryminację, dumę, wstyd, trudy i znoje chodzenia do szkoły, plany na przyszłość itp.) oraz role społeczne i grupy współtworzące środowisko społeczne (rówieśników w Polsce i w Niemczech, rodziców, krewnych, nauczycieli). Tabela 1 obrazuje częstotliwość, z jaką poszczególne wątki pojawiały się w obu korpusach. Różnice w pojawieniu się poszczególnych wątków w obu korpusach, wykazujące istotność statystyczną na poziomie $p < 0,05$ ($df = 1$, $\chi^2 > 3,84$), zostały wyróżnione w tabeli tłustym drukiem.

Nie stanowi niespodzianki fakt, że wątkami pojawiającymi się najczęściej są te aspekty rzeczywistości społecznej, które podyktowało sformułowanie tematu zawarte w tytule. Wyraźnie wskazuje on język polski, kulturę, szkołę i dom, jako oczekiwane ramy tematyczne tekstu. Wątkami najczęściej pojawiającymi się w korpusie „przyjezdnych” – poza tymi „przewidywalnymi” aspektami tematycznymi i zawartymi już w temacie wypracowania – są: język niemiecki, który występował w kontekstach związanych z nauką w szkole, uczęszczanie na zajęcia z języka polskiego oraz trudności adaptacyjne związane z przemieszczeniem w nowe środowisko społeczne i językowe, o których donoszą dwie trzecie respondentów z grupy 1.5.

Tabela 1. Wątki tematyczne pojawiające się w wypracowaniach młodzieży przyjezdnej i młodzieży wychowanej w Niemczech. (Różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ wyróżniono **tłustym drukiem**)

Temat	„Przyjezdni” N = 24	„Miejscowi” N = 13	„Przyjezdni” (w %)	„Miejscowi” (w %)
Szkoła	19	4	79	31
Język polski	18	5	75	38
Język niemiecki	18	5	75	38
Dom	16	3	67	23
Trudności adaptacyjne	15	0	58	0
Polska szkoła/kurs	13	7	54	54
koledzy	8	1	33	8
trudy i znoje	1	4	4	31
Rodzice ogólnie	12	2	50	15
Matka	4	3	17	23
Ojciec	1	2	4	15

Polska kultura (ogółem)	13	5	54	38
ogólnik	10	3	42	23
tradycje i święta	5	2	21	15
relacje międzyludzkie	0	1	0	8
kuchnia	2	1	8	8
książki	3	1	13	8
filmy	1	0	4	0
historia	4	1	17	0
religia	2	1	8	0
naród	1	0	4	0
zachowanie polskiej kultury	8	3	33	0
Zadowolenie z życia w Niemczech	8	0	33	0
Waga polskości/polskiego	13	4	54	31
Duma z polskości	1	1	4	8
Wstyd w związku z polsnością	1	2	4	15
Tęsknota za Polską	8	1	33	8
Plany na dalszą przyszłość (ogółem)	7	6	29	46
Plany przyszłego życia w Polsce	3	2	13	15
Plany przyszłego życia w Niemczech	4	3	17	23
zawodowe	2	0	8	0
Nauczyciele	4	0	17	0
Trudy i znoje nauki w szkole niemieckiej	4	0	17	0
Nauka innych języków	1	2	4	15
Zapominanie języka polskiego	3	0	13	0
Mankamenty w języku polskim	0	3	0	23
Koledzy w Niemczech spoza polskiej szkoły	11	5	46	38
Polska przestępczość (fakty i mity)	2	4	8	31
Polska polityka	3	0	13	0
Emigracja z Polski	3	0	13	0
Rodzina w Polsce	6	8	25	62
Koledzy w Polsce	4	1	17	8

Wakacje i święta w Polsce	5	5	21	38
Porównania Polska/Niemcy	8	8	33	62
zajęcia/spędzanie czasu	1	2	4	15
religijność	1	1	4	8
rodzinnność	0	2	0	15
relacje międzyludzkie	1	5	4	38
czystość środowiska naturalnego	2	0	8	0
tradycje i obyczaje	7	4	29	31
szkoła	4	0	17	0
prawo i instytucje	0	2	0	15
inteligencja	1	0	4	0
uroda	1	0	4	0
ubiór	1	0	4	0
warunki mieszkaniowe	2	0	8	0
szanse i możliwości	3	0	13	0
podobieństwo kultur	2	2	8	15
Własna dwukulturowość	0	1	0	8
Niechęć do Niemiec i Niemców	1	1	4	8
Doświadczenie dyskryminacji	4	2	17	15
Wielonarodowość Niemiec	5	1	21	8
Oktoberfest i kultura ludyczna w Niemczech	1	1	4	8
Korzyści z nauki języka polskiego/dwujęzyczności	1	4	4	31

Jak widzimy nastolatki „przyjeździ” częściej tematyzowali szkołę, dom, rodziców, język niemiecki i język polski. Problematyzowali również zazwyczaj własne trudności w integracji środowiskowej, co nie wystąpiło w grupie „miejscowej”. Ta ostatnia natomiast stosunkowo częściej poruszała motyw korzyści wynikających ze znajomości języka polskiego.

Trudności adaptacyjne

Refleksję respondentów nad zmaganiem i trudnościami wynikającymi z konieczności przystosowania się do nowego środowiska, obrazują następujące przykłady:

1. „Zaklimatyzowanie się tutaj **nie jest takie proste**”.
2. „Przebywam w Niemczech od ok. 4 miesięcy i muszę przyznać że **bardzo trudno jest zmienić otoczenie**, jeśli chodzi o kulturę a zwłaszcza język”.
3. „Pierwsze miesiące w Bawarii **były dla mnie szokiem**. Nie znałam języka, nie wiedziałam, jaka tu jest kultura i jak powinnam się zachowywać w stosunku do ludzi”.
4. „Z początku **się bałam** tego jak to tutaj będzie”.
5. „Gdy przyjechałam **bardzo bałam się** ludzi, szkoły, nauczycieli. Właściwie wszystkich i wszystkiego, co na mnie czekało. Chodziłam do U-klasy – dla osób, z które nie umięją niemieckiego. No **nie było to takie łatwe**, jak myślałam. Dużo osób dokuczało mi lub nie było dla mnie miłych, ponieważ byłam polką. Co mnie bardzo smuciło. Z czasem zastanawiałam się nawet czy mam się przyznać ze pochodzę z Polski”.
6. „Po moim pierwszym przyjeździe do Monachium **czułem się dziwnie**, ponieważ zmieniłem miejsce życia. Musiałem się przyzwyczaić do życia w innym kraju, do nowego języka, do nowej szkoły itd. Po miesiącu zostałem zapisany do jednej z polskiej szkoły w Monachium. Poczułem się lepiej w towarzystwie rodaków i poznałem nowych przyjaciół”.
7. „Pozostawiając w Polsce rodzinę, przyjaciół, mój pokój, zostawiłam tam również moje dotychczasowe życie. Czas zacząć od nowa, od samego początku. **Nie było to łatwe, wszystko było takie obce**. Obce miasto, język, obca kultura, obcy ludzie. Stojąc w tłumie ludzi, w rynku, czułam się samotna i zagubiona. Oprócz moich rodziców nie miałam nikogo”.
8. „W mojej ojczyźnie mam kilku przyjaciół, bez których teraz nie umiem żyć. Tak naprawdę to oni mnie wspierali, kiedy **mi było źle i nie czułam się z tym wszystkim za dobrze**”.
9. „Na szczęście jak jestem w domu i odrobię lekcje to włączam komputer i pisze z kolegami z polski i sąsiadami jednocześnie więc **można wytrwać** lubię chodzić do polskiej szkoły bo mogę spotkać się z rówieśnikami i Polakami”.
10. „Pierwszy dzień szkoły **był okropny** ale z czasem się przyzwyczaiłem. Po miesiącu zacząłem tęsknić za krajem i ustaliłem że gdy skończę szkole to wrócę do kraju i z tym wykształceniem znajdę pracę”.
11. „**Mój świat obrócił się o 180 stopni**, kiedy dostałam wiadomość, że się przeprowadzamy. Żadnych przyjaciół. Żadnego języka. Nie ukrywam że **to była dla mnie tragedia. Nie wiedziałam co ze sobą począć**. Dostałam się do klasy dla osób nie umięających języka, którą przeskoczyłam w pół roku, idąc do wyższej. Dalej miałam trudności, ale już troszeczkę mniejsze. Nie miałam prawie przyjaciół. Jedyną osobą, z którą rozmawiałam, z klasy, był mój brat, a przecież nawet nie dogadywaliśmy się najlepiej. Cóż... **to była dla mnie mordęga**. Musiałam się starać, żeby zrozumieć cokolwiek, ale tylko jak przychodziłam do domu, mogłam wrócić do swojego Polskiego królestwa [...] Teraz, dwa lata później, kiedy chodzę do Gymnasium i staram się jak najmocniej na świecie, żeby zdać do następnej klasy, moi przyjaciele z Polskiej Szkoły zawsze mi pomogą. Nawet jeśli chodzi o to, że muszę odpocząć od rzeczywistości. Tak więc... Chyba, choć nie na pewno, pogodziłam się z tym, że jestem tutaj. „Wszystko się jeszcze ułoży”, mówili wszyscy znajomi i cała rodzina, a ja staram się w to wierzyć. Staram się wierzyć, że dobre będzie tylko jutro i jak na razie nie wyciągać marzeń z głowy, bo jeszcze wszystko musi się ustabilizować”.

12. „Dopiero 5 lat jesteś w Niemczech i udało ci się przejść do Gymnasium?» To pytanie zadawał mi chyba każdy w nowej klasie. Na początku brałam ich pytanie, jako wyróżnienie, ale **wtedy jeszcze nie miałam pojęcia, co oznacza Gymnasium dla osoby innej narodowości, czyli takiej jak ja.** W wieku 11 lat mój plan dnia stał się rutyną, nie miałam już czasu wyjścia w tygodniu, czy na lody albo do koleżanki, na to po prostu nie miałam czasu. Dzisiaj mam 15 lat i mój plan dnia się nie zmienił: rano wstaję, przygotowuję się do szkoły, jem, idę do szkoły, wracam do domu o 16, jem, uczę się, idę spać, i tak z dnia na dnia jest tak samo”.
13. „Czasem oczywiście, że brakuje mi rodziny i przyjaciół mieszkających w Polsce, ale życie jest jak gra, o ile pól się poruszysz takie dostaniesz zadanie, nie ważne co otrzymasz musisz to wykonać inaczej odpadasz z gry. Ci wszyscy, którzy pokonali tą drogę i się nie załamali „wygrali grę” i po prostu idą dalej”.

W tekstach z korpusu „miejscowych” opis trudności adaptacyjnych nie występuje – osoby te wyrosły od początku w środowisku niemieckim, uczęszczały do niemieckich przedszkoli i rozpoczęły uczęszczanie do szkoły w Niemczech od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Z podobnych powodów rzadko poruszany jest temat języka niemieckiego. Wyjątkiem jest jedna osoba sklasyfikowana jako należąca do grupy „miejscowych”, gdyż urodziła się w Niemczech, lecz spędziła późne dzieciństwo w Polsce i ponownie reemigrowała do Niemiec we wczesnym wieku nastoletnim.

Na uwagę zasługuje wątek niechęci do Niemiec, Niemców i niemieckiej kultury, który pojawił się dwukrotnie. W pierwszym przypadku respondent wspomina o degradacji społecznej wynikającej z faktu, że jego ojciec wykonuje pracę fizyczną mimo ukończenia studiów wyższych w Polsce. W drugim natomiast dochodzi do poczucia degradacji w wyniku niemożności wyboru własnej ścieżki rozwoju przez ucznia zmuszonego uczęszczać do szkoły o najniższym profilu (ogólnokształcącej szkoły zasadniczej).

14. „Nie lubię Niemców, a o programie nauczania jest głupi, tylko najlepsi mogą się dostać do lepszych szkół i zdobyć lepszą pracę”.

W obu przypadkach podłożem niechęci wydają się być ograniczenia w urzeczywistnianiu roli sprawczej samego nastolatka bądź jego rodzica w warunkach emigracji. Chodzi tu o interpretowany jako wynikły z przyczyn zewnętrznych rozdział między aspiracjami dotyczącymi pozycji społecznej, definiowanej przez wykonywany zawód, a możliwością uzyskania poprawy w tym względzie – a zatem o przejaw stresu mniejszościowego.

Dom i rodzice

Nieoczekiwanie największy kontrast wystąpił w zakresie nawiązywania do domu rodzinnego i rodziców. Motywy te, występujące bardzo często w wypracowaniach nastolatków przyjezdnych, pojawiają się w wypracowaniach nastolatków miejscowych rzadko i raczej marginalnie. Rodzice stanowią istotny punkt odniesienia dla nastolatków doświadczających przeniesienia w nowe środowisko, nie tylko z racji swojej roli sprawczej, ale również wskutek dzielenia z dziećmi konieczności (i niedogodności) przejścia procesu akulturacji, z czego nastolatki zdają sobie sprawę:

15. „Trudno jest dla mnie Polki, trzymać z niemieckimi uczniami, ich rodzice potrafią angielski, francuski, niemiecki, a więc mogą im w zadaniach domowych, albo przed sprawdzianem pomóc. **A moi rodzice?** Jedynie mogą mi pomóc z matematyki, ale nie narzekam starają się jak mogą, aby mi pomóc”.
16. „**A rodzice**, jedni za wszelką cenę chcą przystosować się do nowej sytuacji, przesiąkają niemieckim nastawieniem zaprawionym polską zawiścią i po trzech miesiącach kalecząc język Goethego jak przedstawiciel subkultury emo swoje nadgarstki, spacerując ulicami prowincjonalnej Nysy na pytania córeczki odpowiada już tylko w swoim nowym ojczystym języku. Drudzy za to cierpią męki, czują się jak sama Polska w XVIII wieku rozdarta między zaborców, kraju, w którym żyją i języka, którym są zmuszeni się posługiwać nie znoszą, z obywateli się wyśmiewają [...]”.
17. „**Dla rodziców** na pewno nie jest proste, znaleźć prace, mieszkanie, opłacić rachunki i wyżywić rodzinę, ale za równo dla nich jak ich dzieci jest to duże przeżycie. Wysłać paroletnie dziecko do szkoły, bez języka, znajomych”.
18. „Ze względu na to, że ja i **moja mama** mieszkamy teraz za granicą nie „hodujemy” polskiej kultury tylko zapoznajemy się z kulturą niemiecką”.

Rodzice ukazywani są również jako osoby dbające o kultywację polskości i zapewniający jej stały udział w życiu dziecka:

19. „[...] po przyjeździe do Niemczech **mama** znalazła mi tutaj polską szkołę za co bardzo jej dziękuję, ponieważ jestem cały czas na bieżąco z tematem”.
20. „Dowiedziałam się o polskiej szkole od **mojej mamy**. To ona znalazła w internecie ich stronę i pokazała mi”.
21. „Mnóstwo kultur i narodowości. W domu jest inaczej, zawsze tak jak powinno być, tak jak nas nauczono. Każda uczennica czy uczeń próbuje to w jakiś sposób połączyć, w szkole zachowywać się jak inni, a po powrocie do domu przedstawiać się tak jak uczyli nas **rodzice**”.
22. „Swoim latoroślom kupują T-shirty z nadrukiem rozpostartego białego orła w koronie”.

Korzyści ze znajomości języka polskiego

Motywy, który pojawia się kilkakrotnie w wypracowaniach nastolatków „miejscowych” i tylko raz w dwukrotnie obszerniejszym korpusie „przyjezdnych”, są korzyści wynikające ze znajomości języka polskiego. Polegają one na ułatwionym przyswajaniu sobie języków obcych i niemieckiego, jak również na jej ogólnie pozytywnym wpływie na osiągnięcia szkolne:

23. „Cieszę się i jestem wdzięczna rodzicom, że wychowałam się dwujęzycznie, bo zawsze dobrze jest znać wiele języków [...] (Tłum. z języka niemieckiego. W oryginale: Ich bin froh und dankbar meinen Eltern das ich 2 sprachig aufgewaschen bin, denn es ist immer gut mehrere Sprachen zu können).
24. „W moim przypadku jest tak, że polski pomaga mi na zajęciach z niemieckiego. Na przykład w odróżnianiu między „das” i „dass”. Niemieckie „dass” odpowiada polskiemu „że” i w ten sposób nie robię już błędów. (Tłum. z języka niemieckiego. W oryginale: In meinem Fall ist es so, dass die polnische Sprache mir im Deutschunterricht hilft. Zum Beispiel beim Unterscheiden zwischen „das“ und „dass“. Das deutsche „dass“ entspricht dem polnischen „že“ und somit mache ich keine Fehler mehr).
25. „Jak już wspomniałem uczę się francuskiego, aż od pięciu lat, co prawda tylko na dostateczny, i zauważyłem, że słowa mają wiele ze sobą wspólnego. Weźmy słowo „billet”, co po polsku znaczy „bilet”, i widzimy podobieństwa. Co do wymowy, to też łatwiej mi jest wypowiadać akcenty, axons. [...] Ponieważ działałem też jako ministrant, musiałem jak co roku chodzić po domach jako kołędnik. Chodzi się od drzwi od drzwi, misjonuje jak to jest w zwyczaju. Pewnego wieczoru około 19.00 otworzyła nam młoda dziewczyna, też w wieku około 14–15 lat. Nie wiedziała, o co właściwie chodzi, angielski też znała tylko trochę, więc zadzwoniłem do sąsiada. A sąsiad powiedział, że przyjechała na wakacje... z Polski. Nie mogła powiedzieć od razu, że jest Polką? Wszystko jedno, wyjaśniłem, że zbieramy na biedne dzieci i tak dalej, i dała datek. To pokazuje, że języki się przydają ☺”. (Tłum. z języka niemieckiego).
26. „Nim chodziłem do niemieckiej szkoły uczyłem się w zerówce, w polskiej szkole w Monachium. Nawet że trzeba było wstawać w sobotę o 6:00 rano, nie przeszkadzało mi to. Dzięki temu ja miałem bardzo łatwy początek w niemieckiej szkole, bo już umiałem pisać czytać i liczyć”.

Rola polskiej szkoły

Kolejnym tematem poruszonym częściej przez nastolatków „miejscowych” jest trud wkładany w uczęszczanie na zajęcia w szkolnym punkcie konsultacyjnym w Monachium i wyjątkowość tego przedsięwzięcia, co ilustrują wybrane przykłady:

27. „Dla większości moich kolegów i koleżanek jest niezrozumiałe czemu sobotami rano wstaję, idę do takiego miasta jak Monachium, uczę się, odrabiam lekcje [...]”.
28. „Najbardziej zszokowani są, jak dowiadują się, iż w soboty, kiedy oni jeszcze śpią, ja jadę do polskiej szkoły”.

Uczniowie „przyjezdni” poruszali temat uczęszczania na zorganizowane zajęcia z polskiego równie często jak „miejscowi”, ale w swoich wypowiedziach koncentrowali się głównie na ich odmiennym aspekcie, a mianowicie na oferowanej przez nie sposobności spotkania się z polskojęzycznymi rówieśnikami, jak w przykładach poniżej:

29. „Czasem było ciężko, ale miałam jeszcze bardzo dobre koleżanki z polskiej szkoły, gdzie chodzę w soboty – dobrowolnie. Tutaj wszyscy się dobrze rozumiemy i można się nawet poczuć jak w Polsce. Wszyscy mówią po polsku, nie denerwują się i mają, może podobne przeżycia z Niemcami”.
30. „Styczność z moimi rówieśnikami polskimi jest dla mnie wspaniałą chwilą ponieważ mogę z nimi porozmawiać w języku ojczystym”.

Wątki narratywne

Relacje z procesu zmiany i akulturacji są wspólnym motywem większości wypracowań młodzieży przybyłej z Polski. Ich wypowiedzi pisemne mają zasadniczo narracyjny charakter. „Przyjezdni” traktują relacje pisemną jak opowieść autobiograficzną, posiadającą chronologię, będącą opisem zmiany, a w szczególności historią starań i aspiracji, nakierowanych na cele umiejscowione w przyszłości. Narratywne potraktowanie tematu, w postaci przedstawienia historii przeprowadzki do Niemiec i akulturacji w nowym środowisku, wystąpiło w 20 spośród 24 wypracowań. W wypracowaniach młodzieży miejscowej narracja zajmowała stosunkowo niewiele miejsca lub nie występowała w ogóle. Tylko 6 z 13 tekstów zawierało wątek narracyjny, zazwyczaj znacznie mniej rozbudowany³. Poniższe przykłady obrazują typowe cechy ujęcia tematu w tekstach „miejscowych”. Pojawiają się tu licznie przede wszystkim formy czasu teraźniejszego w znaczeniu iteratywnym (zaznaczonym podkreśleniem w cytatach poniżej):

31. „Nazywam się xxx, mieszkam w Niemczech od trzynastu lat i od początku uczę się języka niemieckiego i polskiego. Przeskakiwanie z jednego języka na drugi

³ Do celów porównania *narracja* została zdefiniowana jako wystąpienie dwóch zdań prostych zawierających formę czasownika w czasie przeszłym i powiązanych logicznie (np. związkiem chronologicznym, warunkowym, przyczynowo-skutkowym itd.).

stało się dla mnie rutyną, przez co łatwiej niż niektórym rówieśnikom przychodzi mi nauka języków obcych w szkole, w moim przypadku angielskiego, francuskiego i włoskiego”.

32. „Na codzień w domu rozmawiam po polsku a w szkole, ze znajomymi itd. po niemiecku”.
33. „Moi rówieśnicy z klasy często się mnie pytają jak świętuje Święta Bożego narodzenia itp., często spodziewają się, że tak jak oni i dziwią się jak odpowiadam, że świętuje według polskiej tradycji”.
34. „Niektórzy nawet spodziewają się, że w domu z rodzina mówię po niemiecku lub nie rozumieją, jak nauczyłam się mówić tak płynnie po niemiecku”.
35. „Najbardziej zszokowani są, jak dowiadują się, iż w soboty, kiedy oni jeszcze śpią ja jadę do polskiej szkoły”.
36. Nie rozumieją, że dla moich rodziców i dla mnie nauka polskiego i polskiej historii są ważne, ponieważ należy to do mojej kultury.
37. „Mimo wszystko nie wiem czy bym wybrała życie w Polsce, ponieważ jestem przyzwyczajona do życia w Niemczech i w Polsce nie znam zbyt dużo rówieśników, lecz często i chętnie wracam do Polski, chociaż na kilka dni by spotkać się z rodziną, chrzestnymi itd. I czasem tesknie za ojczyzną, lecz czuję się dobrze w Niemczech”.

Analiza leksykalna wypracowań młodzieży przyjezdnej – słowa kluczowe

Jak wspomniano na wstępie w badaniu zastosowane zostały narzędzia badawcze językoznawstwa korpusowego w postaci analizy statystycznej leksemów wchodzących w skład korpusu oraz konkordancji słów o wysokiej częstotliwości występowania. Jest to uzasadnione, jako że przedmiotem naszej analizy jest korpus – jako całość odzwierciedlająca sumarycznie doświadczenie dwukulturowości i dwujęzykowości u nastolatków z rodzin emigranckich, a nie jego wewnętrzne zróżnicowanie.

Na wstępie zbadana została częstotliwość występowania poszczególnych wyrazów w korpusie „przyjeźdnym” w porównaniu z korpusem referencyjnym Polish Web 2012 (sketchengine.com.uk). Lista słów, które pojawiły się szczególnie często w porównaniu z korpusem referencyjnym, zawiera w pierwszym rzędzie słowa przewidywalne ze względu na gatunek tekstu i tematykę zawartą w tytule (leksemy, które odzwierciedlają osobisty i introspektywny charakter tekstu – formy zaimków „mój”, „sobą”, uniwersalne i ubogie semantycznie czasowniki „jestem” i „mam” oraz leksemy będące powtórzeniem elementów tytułu bądź pokrewne: polska/Polska/Polak/Polka, niemiecki/Niemcy, dom, szkoła, klasa, język, kultura).

W analizie skoncentrowaliśmy się na elementach „z wolnego wyboru”, które okazały się kluczowe dla przedstawienia refleksji respondentów nad ich własną sytuacją życiową. Następujące leksemy z tej grupy wystąpiły szczególnie często w porównaniu z korpusem referencyjnym (w nawiasie podano wielokrotność w porównaniu z tymże):

- leksem *inaczej* (7,6), który pojawia się w kontekście wskazywania na różnice między Polską a Niemcami;
- czasowniki w 1 os. lp. inne niż wymienione wcześniej, wyrażające stany i działania podmiotu – *staram się* (58,9), *mogę* (6,7), *tęsknię* (284,6);
- przysłowki wyrażające ciągłość czasową – *zawsze* (6,6), *nigdy* (4,3), *coraz* (5,2).

W czasownikach w 1 os. lp. respondenci wyrażają postrzeganie własnych przeżyć wewnętrznych, aktywności i sprawczości na tle dwukulturowej socjalizacji w rodzinie i szerszym otoczeniu społecznym. Przysłowki *zawsze* i *nigdy* wyrażają nieodwracalność, stałość stanów lub procesów, *coraz* – ustawiczną zmianę wraz z kontynuacją jej kierunku.

Staram się

Stosunkowo częste użycie tego słowa w 1 os. lp. (lub z czasownikiem modalnym w 1 os. lp.) odzwierciedla znaczny i świadomy wysiłek wkładany przez młodzież w proces akulturacji w nowym środowisku (38–41) lub też w towarzyszące temu procesowi zachowanie związku z kulturą i językiem kraju ojczystego (42–49). Ilustrują to cytaty z wypracowań:

38. „[...] różnej narodowości i różnej religii. {Stara}m się dostosować do niemieckich obyczajów”.
39. „[...] kiedy chodzę do Gymnasium i {stara}m się jak najmocniej na świecie, żeby zdać do następnej klasy”.
40. „[...] od czasu do czasu {stara}m się rozmawiać z rodzicami po niemiecku
41. „[...] a ja {staram} się w to wierzyć. {Stara}m się wierzyć, że dobre będzie tylko jutro”.
42. „[...] polskości w życiu codziennym, dlatego też {stara}m się czytać więcej książek i uczęszczać”.
43. „Chodź się naprawdę {stara}m rozmawiać z rodzeństwem po polsku”
44. „Na każde ferie jeżdżę do Polski. {Stara}m się obchodzić święta lecz nie zawsze to wyjdzie”.
45. „Polska jest dla mnie bardzo ważna i {stara}m się mimo przeprowadzki należeć do różnych organizacji”.
46. „Pisząc to wypracowanie {stara}m się jak najlepiej pisać po polsku”.

47. „[...] oczywiście nie wszyscy byli zadowoleni z tego że jakiś Polak do klasy doszedł. Co można zrobić. {Stara}łem się jak najlepiej być miły do każdego [...]
48. [...] to była dla mnie mordęga. Musiałam się {stara}ć , żeby zrozumieć cokolwiek [...]
49. [...] Będę się {stara}ła by moje dzieci także nie zapomniały swojego języka [...]

Mogę

Za pomocą czasownika modalnego „móc” w 1 os. lp. uczniowie zazwyczaj wyrażają intencje związane z podtrzymywaniem swoich związków z Polską, najczęściej podkreślając rolę polskiej szkoły lub kursu języka polskiego jako miejsca, w którym komunikują się w języku polskim oraz obcują z polskojęzycznymi rówieśnikami i polską kulturą.

50. „Styczność z moimi rówieśnikami polskimi jest dla mnie wspaniałą chwilą ponieważ {mogę} z nimi porozmawiać w języku ojczystym”.
51. „Uczęszczanie do polskiej szkoły w Monachium jest dla mnie czymś bardzo ważnym ponieważ {mogę} uczyć się dalej jej historii, gramatyki, natury”.
52. „Jedynymi miejscami w którym {mogę} używać języka polskiego do komunikacji są, dom i szkoła polska”.
53. „Lubię chodzić do polskiej szkoły bo {mogę} spotkać się z rówieśnikami i polakami”.
54. „Tam mam swój dom do którego zawsze {mogę} wrócić”.
55. „Czy kiedykolwiek poczuje się tutaj jak w domu? Teraz, po wielu latach spędzonych tutaj, {mogę} powiedzieć: tak! Nawet mieszkając w Niemczech, nadal {mogę} być Polką”.
56. „Całkowicie wrosłem w polską kulturę i obyczaje, czego nie {mogę} i nie zamierzam się wyrzucić”.

Tęsknię

Przedmiotami wyrażanej bezpośrednio tęsknoty są konkretne osoby pozostawione w Polsce, specyficzne elementy środowiska materialnego i ogólnie Polska jako środowisko życiowe:

57. „Mieszkam w Niemczech od czterech lat. Bardzo {tęsknię} za Polską za siostrami, kolegami, babcią i za kotkiem moim jedynym zwierzęciem”.
58. „Na szczęście spędzamy każde święta w starym domu, z babcią, dziadkiem, ciociami, wujkami, kuzynami i kuzynkami. Bardzo za nimi {tęsknię} a szczególnie za kuzynostwem i dziadkami [...]”.
59. „W Monachium mieszkam od dziesięciu lat i zdążyłam przyzwyczaić się do życia w obcym mieście. Ale jednak nie do końca. Nadal {tęsknię} za małą wsią, w której się wychowałam”.

60. „Czasem {tęsknię} za naszym dużym polskim domem, ale w Monachium są mieszkania po prostu za drogie”.
61. „{Tęsknię} za Polską i jej kulturą i liczę, że w naszym pięknym kraju zniszczonym polityką będzie lepiej i nie będzie emigracji [...]”.
62. „Mieszkam w Niemczech już prawie pół mojego życia i muszę przyznać, że {tęsknię} za Polską, ale nie mogę sobie wyobrazić, zamieszkać tam na stałe”.

Nigdy

Przysłówek „nigdy” towarzyszy odniesieniom do wszystkich trzech płaszczyzn czasowych i służy wyrażeniu intencji zachowania związku z Polską oraz postrzegania ciągłości nastawień obyczajowych – własnych i środowiska społecznego:

63. Po przyjeździe do Niemiec przyrzekłem sobie, że {nigdy} nie zatracę mojej „polskości”.
64. „Polska kultura zawsze będzie ważna w moim życiu i jestem pewny że {nigdy} o niej nie zapomnę”.
65. „{Nigdy} nie zapomnę co Polacy zrobili na wojnie dla swojej ojczyzny”.
66. „{Nigdy} dotąd nie doceniałam tak mojej ojczyzny jak teraz gdy znajduje się poza granicami Polski”.
67. „W domu, którym mieszkam od zawsze obchodziło się wszystkie święta, jak w Polsce, a tradycje, dawane z pokolenia na pokolenie nie mogły być zapomniane. Boże Narodzenie czy Wielkanoc, żadne święto {nigdy} nie zostało pominięte [...]”.
68. „Świat tutaj jest strasznie zabiegany {nigdy} nie ma się na nic czasu w Polsce jest całkiem inaczej”.
69. „Niemcy, jeszcze nie, może {nigdy} nie, oni na Wigilie jedzą tylko sałatkę ziemniaczaną i kielbasę, a u nas [...]”.

Zawsze

Przysłówek „zawsze”, pojawiający się w odniesieniach do przyszłości oraz z formami o znaczeniu iteratywnym, w przeważającej większości przypadków służy podobnie jak „nigdy” wyrażeniu przekonania o niezmienności własnej identyfikacji z polsnością (70–75) oraz podkreślaniu trwałości i niezawodności kultuwowania polskich obyczajów i więzi (76–81), wyjątkowo również trwałości negatywnych skutków polskiego pochodzenia (82). Ma więc, podobnie jak *nigdy*, charakter emfaticzny i współtworzy emocjonalny ton wypowiedzi:

70. „Mimo wszystko będę się czuła {zawsze} Polką bez względu na to w jakim kraju się znajduję”.

71. „Polska kultura {zawsze} będzie ważna w moim życiu i jestem pewny że nigdy o niej nie zapomnę”.
72. „Polska to piękny kraj i w moim życiu {zawsze} będzie najważniejsza będę rozwijał jej kulturę, i {zawsze} będę z tego dumny że się tam urodziłem”.
73. „W Niemczech żyje mi się lepiej z powodów materialnych, ma się więcej możliwości. Ale moje serce {zawsze} będzie w Polsce. Tam mam swój dom do którego {zawsze} mogę wrócić”.
74. „Jestem dumnym Polakiem i {zawsze} się z tym odnoszę, dlatego w szkole mówią na mnie „Der Polakk [...]”.
75. „Urodziłem się patriotą i jestem pewny że umrę też jako patriota, {zawsze} kiedy ktoś się mnie pyta o to jak się czuje zawsze porównuje się do dziadka którego też mimo woli wywieźli do Niemiec [...]”.
76. „[...] samej szkoły dla polskich dzieci nie jest danie im jakiegokolwiek wiedzy, której tak czy tak mało kto utrwała w domu, tylko pokazanie najmłodszemu, jak silny jest polski naród, że {zawsze} mogą wrócić do Polski [...]”.
77. „W domu, w którym mieszkam od {zawsze} obchodziło się wszystkie święta, jak w Polsce [...]”
78. „W szkole jest chaotycznie, wszędzie widzimy ludzi z zagranicznych krajów. Mnóstwo kultur i narodowości. W domu jest inaczej, {zawsze} tak jak powinno być, tak jak nas nauczono”.
79. „U nas jest kultura taka że {zawsze} w niedziele chodzimy na Msze świętą”.
80. „[...] kiedy chodzę do gimnazjum i staram się jak najmocniej na świecie, żeby zdać do następnej klasy, moi przyjaciele z polskiej szkoły {zawsze} mi pomogą”.
81. „[...] nie da nam pracy, tylko wiedzę. To co nam zostaje to satysfakcja, że do niej uczęszczamy albo ją ukończyliśmy. Mimo to {zawsze} jest w niej mnóstwo osób młodych jak i dorosłych”.
82. „Z klasą też nie było {zawsze} dobrze, {zawsze} znalazły się tacy, co dokuczali mi, że jestem z Polski albo na widok mojego nazwiska”.

Natomiast w korpusie „miejscowych” *nigdy* i *zawsze* służą do wyrażania uniwersaliów (83–85) oraz powtarzalności doświadczeń (86–94):

83. „Powinno się {zawsze} przyznawać się do kraju z którego się pochodzi, czy z Rosji, czy z Niemiec, Turcji czy z Polski”. (W oryginale: Man sollte immer dazu stehen aus welchem Land man kommt entweder aus Russland, Deutschland, der Türkei oder aus Polen).
84. „[...] {zawsze} dobrze jest znać wiele języków”. (W oryginale: [...] es ist immer gut mehrere Sprachen zu können).
85. „[...] {Zawsze} fajnie jest też porównywać rzeczy ze sobą”. (W oryginale: Es ist auch immer schön Sachen miteinander zu vergleichen).
86. „{Zawsze} dużo się człowiek uśmieje i zastanawia się, jakby to prawdopodobnie było, gdyby się było w Polsce”. (W oryginale: Man lacht {immer} viel und denkt drüber nach wie es wohl wäre wenn man in Polen wäre).

87. „W domu i kiedy jestem z rodziną, mówię {zawsze} po polsku, w szkole po niemiecku”. (W oryginale: Zu Hause und wenn ich mit meiner Familie bin spreche ich {immer} polnisch und in der Schule deutsch).
88. „Po polsku {zawsze} daje mi wskazówki przed walką”. (W oryginale: Auf Polnisch gibt er mir {immer} Tipps vor dem Kampf).
89. „W Polsce, w czasie wakacji, {zawsze} wychodziłem na dwór i byłem cały dzień na powietrzu [...]”. (W oryginale: In Polen, in den Ferien, ging ich {immer} raus und war den ganzen Tag draußen).
90. „Często jadę do polski odwiedzić moich dziadków, i wtedy {zawsze} zauważam różnice pomiędzy Niemcami a Polską”.
91. „Kiedy w Niemczech w święta bożego narodzenia {zawsze} jest podawane mięso, w Polsce to jest zabronione i jest tylko ryba”.
92. „W Polsce jest przystawka, stół z potrawami i tak dalej, na tym się nie oszczędza jest się tak pełnym i {nigdy} nie da się rady tyle zjeść [...]”. (W oryginale: In Pole kommt Vorspeise Buffee und so, da wird nicht gespart man ist so voll und kann {nie} soviel essen [...]).
93. „Idem do Niemieckiej szkoły o nazwie xxx-Realschule w której {nigdy} nie miałem problemów”.
94. „Nie {zawsze} jest to łatwe ponieważ nie którzy mają stereotypy np. że wszystkie polacy kradną”.

Zestawiając użycia określeń *zawsze* i *nigdy* (oraz ich niemieckojęzycznych odpowiedników) w obu grupach nietrudno dostrzec ich znacznie większą rolę w budowaniu emocjonalnego tonu wypowiedzi i wyrażania tożsamości kulturowej w korpusie „przyjezdnych”.

Coraz

Przysłówek „coraz” służy przeważnie opisowi postępującej akulturacji w nowym otoczeniu (95–99):

95. „Przyjechałem tutaj będąc w 4 klasie i przez te 3 klasy w Polsce nie uczyłem się niemieckiego, ale będąc tutaj z roku na rok szło mi {coraz} lepiej”.
96. „[...] lecz z czasem było {coraz} lepiej, już nie liczy się dla mnie opinia innych osób z mojego środowiska”.
97. „{Coraz} bardziej integruje się z osobami z mojej niemieckiej szkoły, bo {coraz} więcej rozumiem, co do mnie mówią”.
98. „Początkowe obsesyjne szukanie podobieństw zanika wraz z {coraz} lepszą aklimatyzacją”.
99. „[...] moim głównym celem było aby umieć dobrze po niemiecku. Minęła 6 klasa i zostałem 2 najlepszym uczniem w klasie. Cel był {coraz} bliżej”.
100. „[...] nie miałam raczej zdania czy chciałabym zostać w Polsce, choć chodziłam do wspaniałej szkoły i osiągałam {coraz} to nowe wyniki w nauce”.

101. „Trzeba było się {coraz} więcej i szybciej uczyć, a nauczyciele nie przymykali oka na złe oceny”.

W korpusie „miejscowym” nie pojawia się *coraz* ani jego niemieckie odpowiedniki; zawarte w nim teksty mają charakter znacznie bardziej statyczny, nie występuje w nich tematyka zmiany i postępu.

Podsumowanie i wnioski

U nastolatków przybyłych z Polski odzwierciedlone w tekście korpusu postrzeganie własnej sytuacji kulturowo-językowej zogniskowane jest wokół zmiany, trudów nauki języka niemieckiego, przystosowania się do wymagań niemieckiej szkoły oraz postępów i spełniania własnych aspiracji w tym zakresie, tęsknoty za ojczyzną bądź pozostawionymi w niej ludźmi i miejscami oraz szukania równowagi duchowej. Uczniowie opisują własną sytuację egzystencjalną za pomocą kluczowych form „staram się”, „mogę”, „tęsknię”, nawiązujących odpowiednio do (1) własnej aktywności, (2) pozytywnych warunków środowiskowych umożliwiających taką aktywność oraz (3) negatywnych aspektów rozłąki, na które nie mają wpływu. Główną oś tematyczną, wokół której respondenci „przyjezdni” budują swoje wypowiedzi, stanowi narracja o charakterze autobiograficznym, poświęcona własnemu trudnemu procesowi akulturacji w nowym, niekiedy odbieranym jako wrogie środowisku oraz zachowywanie elementów kultury polskiej. Narracja ta stosunkowo często zawiera elementy nostalgii za pozostawioną w Polsce przeszłością lub przechodzi w projekcję przyszłości. Respondenci prezentują się na ogół jako aktywne podmioty, zaangażowane w proces swojej przemiany i zapewnienia sobie miejsca w społeczeństwie kraju przyjmującego poprzez zawieranie przyjaźni i postępy w nauce, bądź – w niewielu przypadkach – planujące powrót do Polski. Jednocześnie w narracji występują często „inni” – nauczyciele, rówieśnicy oraz rodzice, dzielący z dziećmi trudności adaptacyjne oraz podtrzymujące ich związki z polskością. Uczniowie często emfaticznie deklarują stałość własnej identyfikacji z polskością, zapewniając kategorycznie, że nigdy się jej nie wyrzekną i zawsze będą ją kultywować, mimo coraz lepszej adaptacji środowiskowej. Inne wątki licznie występujące w korpusie „przyjezdnych” to polska kultura, tematyzowana najczęściej w aspekcie intencji zachowania jej w środowisku niemieckim, ale także w aspekcie kontrastów między tradycjami i obyczajami w Polsce i w Niemczech, zadowolenie z przeprowadzki do Niemiec, które pojawiło się

w co trzecim tekście, jak również uczęszczanie na zajęcia prowadzone w języku polskim i płynące z tego korzyści. Na pierwszy plan wysuwa się w tym miejscu kontakt z polskojęzycznymi rówieśnikami i możliwość uzyskania od nich duchowej podpory. Niechęć do Niemiec i Niemców pojawia się z rzadka, co świadczy o wysokiej gotowości pokolenia 1.5 do integracji społecznej i niskim ryzyku akulturacji przez separację (odrzućcie kultury miejscowej). Wydaje się ona wynikać ze stresu mniejszościowego – ograniczonego wpływu na własną sytuację zawodową (a więc społeczno-ekonomiczną) w nowym środowisku; ograniczenia te dostrzegane są przez respondentów wskutek niepowodzeń własnych lub rodzica w tym względzie. Na podstawie badanego materiału trudno stwierdzić, na ile w nastolatkach z pokolenia 1.5 pojawia się tendencja do marginalizacji (odrzućcia obu kultur), gdyż respondenci rekrutują się z rodzin pielęgnujących więzi z Polską, o czym świadczy fakt, że rodzice umożliwiają im udział w zajęciach Szkolnego Punktu Konsultacyjnego.

U nastolatków „miejscowych” dominują porównania między Niemcami a Polską oraz pozytywna refleksja nad własną dwujęzycznością i dwukulturowością stanowiącą ich wyróżnik na tle grupy rówieśniczej. Przedstawiony obraz jest statyczny, dominuje w nim zdecydowanie opis teraźniejszości i zjawisk powtarzalnych. Niekiedy tematem refleksji stają się negatywne stereotypy na temat Polaków, niekoniecznie brane na poważnie. O języku niemieckim i jego nauce „miejscowi” uczniowie napomykają nieczęsto, gdyż jest on stałym i oczywistym elementem ich środowiska. Tam, gdzie mowa o uczęszczaniu na zajęcia z języka polskiego, na pierwszy plan wysuwa się podkreślanie wkładanego w to wysiłku i jego wyjątkowości na tle grupy rówieśniczej. Charakterystyczny dla grupy „przyjezdnych” wizerunek utrudzonego ucznia, motywowanego do ciągłych wysiłków przez świadomość własnych niedociągnięć i chęć dorównania niemieckim rówieśnikom, zastępuje tu wizja własnej osoby jako jednostki wyjątkowej. Wyjątkowość ta wynika z dwukulturowości i dwujęzyczności, czyli z posiadania szerszego horyzontu myślowego i wyjątkowych umiejętności bądź możliwości, umożliwiających dokonywanie porównań między obiema kulturami – polską i niemiecką – i porozumienie z szerszym gronem bliźnich. Alternatywnie – w niewielkiej liczbie przypadków – występuje również negowanie różnic między Niemcami a Polską i wyrażanie przekonania o braku istotnego wpływu dwukulturowości i dwujęzyczności na własną egzystencję.

Przedstawione tu wyniki dowodzą, że nastolatki posiadające własne doświadczenie emigracji w wieku szkolnym i nastolatki nieposiadające takiego doświadczenia, to grupy bardzo różniące się od siebie, jeśli chodzi o samoocenę oraz stosunek do języka polskiego i polskiej kultury. Uzyskany obraz ma

implikacje pedagogiczne. Potwierdza on wartość „polskiej szkoły” dla dzieci towarzyszących rodzicom w emigracji. Przede wszystkim jako miejsca umożliwiającego kontakt z osobami dzielącymi tę samą sytuację egzystencjalną i doświadczenie życiowe. Dla grupy nastolatków urodzonych w Niemczech jest ona natomiast przede wszystkim narzędziem do umacniania własnej wyjątkowości, ujmowanej w aspekcie pozytywnym. Poczucie wyjątkowości u nastolatków przybyłych do Niemiec z Polski ma inny wymiar, koncentruje się wokół różnic niepożądanych, takich jak nieadekwatność własnych umiejętności do wymagań i oczekiwań otoczenia bądź własnych aspiracji życiowych. Na to nakłada się często – w próbie, podkreślmy, ograniczonej do nastolatków uczęszczających na zajęcia z języka polskiego, bo tylko o takich tu mowa – woła utrzymania języka polskiego, kultury polskiej jako punktu odniesienia i polskiego poczucia tożsamości. Respondenci mają świadomość, że nie jest to oczywiste, i niejednokrotnie podkreślają trudności oraz rolę innych osób w tym procesie.

Obraz ten pokrywa się częściowo z obserwacjami poczynionymi przez Augustyniak (2013) na podstawie wywiadów z nastolatkami z pokolenia 1.5 wzrastającymi w Irlandii. Również Machowska-Kościak (2016, 2017) zwraca uwagę na znaczny koszt psychiczny konstruowania tożsamości u polskich emigrantów z pokolenia 1.5 w wieku pokwitania. Przedstawione tu wyniki potwierdzają, że przeważającym wspólnym doświadczeniem pokolenia 1.5 jest wysoki poziom stresu akulturacyjnego w początkowym okresie pobytu.

Pożądane byłoby wypracowanie dla tej grupy całościowej koncepcji wspomagania procesu integracji społecznej, uwzględniającej zarówno potrzebę zachowania więzi z krajem pochodzenia, w tym – rozwój kompetencji językowej, jak i potrzebę poprawienia samooceny w konfrontacji ze stresem akulturacyjnym oraz stresem mniejszościowym. Obecnie nauczanie w szkolnych punktach konsultacyjnych znajdujących się pod opieką polskich konsulatów odbywa się pod opieką MEN i opiera się w całości o program nauczania obowiązujący w szkołach w Polsce. Zagadnienie trudności w integracji społecznej, doświadczenie odrzucenia i sposoby radzenia sobie z nim, różnice między szkołą polską a niemiecką, różnice kulturowe, zagadnienia wielokulturowości w ogóle oraz rozważania i refleksje na temat własnego odnajdowania się w kontekście dwukulturowości i dwujęzyczności, na tle własnej przynależności do jednej z mniejszości etnicznych, mogłyby stanowić cenne uzupełnienie jednostronnego nauczania polskiej historii, geografii czy nauki o społeczeństwie, opartego na materiałach wypracowanych dla dzieci żyjących w Polsce i dla nich przeznaczonych.

Bibliografia

- Augustyniak J. 2013. *Language and Adaptation Barriers of Polish 1.5 Generation in Ireland*, „The New Educational Review”, nr 31.1, s. 142–152.
- Bączkowska A. 2016. *Korpusowa analiza dyskursu związanego z tematyką imigracji w brytyjskiej prasie opiniotwórczej*, „Conversatoria Linguistica”, nr 10, s. 7–25.
- Bakar K.A. 2014. *Attitude and Identity Categorizations: A Corpus-based Study of Gender Representation*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 112, s. 747–756.
- Berry J. 1988. *Acculturation and Psychological Adaptation: A Conceptual Overview*, [w:] *Ethnic Psychology: Research and Practice with Immigrants, Refugees, Native Peoples, Ethnic Groups and Sojourners: Selected Papers from the North American Regional IACCP Conference on Ethnic Psychology Held in Kingston, Canada*, red. J.W. Berry, R.C. Annis, Swets and Zeitlinger, Amsterdam.
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. 2006. *Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation*, „Applied Psychology: An International Review”, nr 55.3, s. 303–332.
- Fuligni A. 2001. *A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families*, „Harvard Educational Review”, nr 71, s. 566–578.
- Graedler Anne-Line. 2014. *Attitudes towards English in Norway: A corpus-based study of attitudinal expressions in newspaper discourse*, „Multilingua”, nr 33.3–4, s. 291–312.
- Horenczyk G. 1996. *Migrant identities in conflict: acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies*, [w:] *Changing European identities*, red. G. Breakwell, E. Lyons, Butterworth-Heinemann, Oxford, s. 241–250.
- Machowska-Kościak M. 2016. *A language socialisation perspective on knowledge and identity construction in Irish post-primary education*, [w:] *Language Learning and Teaching. Irish research Perspectives*, red. F. Farr, M. Moriarty, Peter Lang, s. 87–110.
- Machowska-Kościak M. 2017. *‘To be like a home extension’: Challenges of language learning and language maintenance – lessons from the Polish–Irish experience*, „Journal of Home Language Research”, nr 2, s. 82–104.
- Miller J. 2003. *Audible Difference: ESL and social identity in schools*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Phinney J.S. 1989. *Stages of ethnic identity development in minority group adolescents*, „Journal of Early Adolescence”, nr 9, s. 34–49.
- Phinney J. 2003. *Ethnic identity and acculturation*, [w:] *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*, red. K. Chun, P. Organista, G. Marin, American Psychological Association, Washington, s. 63–81.
- Polish Web 2012, <https://the.sketchengine.co.uk> (dostęp 12.04.2018).
- Pułaczewska H. 2017. *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców*, Primum Verbum, Łódź.
- Ramirez M., Castañeda A. 1974. *Cultural democracy, bicultural development and education*, Academic Press, New York.

- Rumbaut R. 2004. *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, „International Migration Review”, nr 38, s. 1160–1205.
- Saldaña Delia H. 1994. *Acculturative stress: Minority Status and Distress*, „Hispanic Journal of Behavioural Sciences” 16.2, s. 116–128.
- Schachner M.K., He J., Heizmann B., Van de Vijver F.J.R. 2017. *Acculturation and School Adjustment of Immigrant Youth in Six European Countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA)*, „Frontiers in Psychology”, nr 8:, s. 649, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>
- Smolicz J.J. 2004. *Przekraczanie granic kulturowych w epoce globalizmu*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 32.1, s. 33–47.
- Smolicz J.J., Secombe M. 1981. *The Australian school through children's eyes: a Polish-Australian view*, Melbourne University Press, Carlton, Victoria.
- Statistisches Bundesamt. 2015. *Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerregisters*.
- Ward C., Kennedy A. 1994. *Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions*, „International Journal of Intercultural Relations”, nr 18.3, s. 329–343.
- World Migration Report 2018*, red. M. McAuliffe, M. Ruhs. 2018. International Organization for Migration, The UN Migration Agency.
- Znaniński F., Thomas W. 1918–1920. *The Polish Peasant in Europe and America*, The Gorham Press, Boston (wyd. pol. 1976. *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa).

KRONIKA

Irena Wojnar

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-7420-7843

Adam Fijałkowski

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-1049-875X

Świadek historii... w stulecie odzyskania Niepodległości – z Ireną Wojnar rozmawia Adam Fijałkowski

Summary

THE WITNESS OF HISTORY ... ON THE 100TH ANNIVERSARY OF THE POLISH INDEPENDENCE
ADAM FIJAŁKOWSKI ("THE PEDAGOGICAL QUARTERLY") TALKS WITH IRENA WOJNAR

Editor in Chief of "The Pedagogical Quarterly" discourses with Irena Wojnar, employed at the University of Warsaw since early post-war time. Her intellectual evolution (*l'âge où l'on grandit*) occurs in changing dramatic periods of our history, optimism of elementary school before the World War II, painful time of clandestine education during the Nazi occupation in Warsaw, hopes and illusions of the post-war epoch. In these periods, the essential inspirations for Irena Wojnar were successive books of Bogdan Suchodolski, with symbolic titles: *Love life – be valiant* (2nd ed. 1930), *Whence and where are we going to?* (1943) and *Education for the future* (1947). In the Polish school before the WWII, pupils were educated in the spirit of patriotism and civic duties, sensibility to the surrounding world and the service of humans. Tragic heroism of the WWII became the proof of those values. In the conditions of constant aggressive and permanent threat, quasi "against the night", the fight with the occupant becomes the essential moral duty. For young people, pupils and students, when secondary and tertiary schools were closed by the Nazis, this duty signified participation in clandestine education supporting hope to preserve future order in the world and preparation of the future activity in the free Poland after the WWII. The end of the WWII created a chance for the future shape of the world in line with our humanistic values. It was the period of the reconstruction of Warsaw, destroyed during the WWII, becoming a city of "sorrow and dreams". In the final part of the conversation

there appears the general opinion that every individual life–story, beyond its individual aspects, reveals a more general educational idea. Human life runs across destiny and personal consciousness. Independently of our destiny, we have a chance to choose values important for us, to realise the “poetics of the self” (*poétique du soi*) based on our capacity to overcome own limitations and to increase goodness in the world.

Key words: History of Poland 1918–2018, University of Warsaw, Polish pedagogy 1918–2018, school books, humanistic pedagogy

red. Paulina Marchlik

Adam Fijałkowski (KP): 100-lecie Niepodległości to wydarzenie dla nas wszystkich bardzo ważne. Przypominamy sobie ludzi, którzy tę Niepodległość tworzyli – i przed listopadem, i po listopadzie 1918 r. Przypominamy sobie wielkie wydarzenia, wielkie postaci, wielkie czyny często nawet mniej znanych ludzi. Przypominamy sobie nasze lektury szkolne. Wspominamy też naszych bliskich, osoby z naszych rodzin, którzy w tamtych czasach żyli, mieli rodziny, pracowali, ale też tych, którzy ginęli na Niepodległość w czasie tych stu lat. Sto lat – to przecież nie tak wiele, a tak wiele wydarzyło się w naszej historii, tak wiele się zmieniło. Jest trwanie, ale jest i zmiana. Pani Profesor jest świadkiem tej historii. Co chciałaby Pani powiedzieć Czytelnikom „Kwartalnika Pedagogicznego” w stulecie odzyskania naszej Niepodległości?

Irena Wojnar: Trudno mi nawet samej sobie uświadomić tak zobowiązującą przecież rolę „świadka historii”, skromnego świadka wydarzeń wielkiej i dramatycznej historii. Zbyt może zobowiązujący tytuł naszej rozmowy wymagałby cudzysłowu, a przynajmniej komentarza. Problematyka zasługiwałaby przecież na obszerniejszą publikację: rozprawę, a może nawet książkę. Krótka w zamierzeniu rozmowa związana jest z moją osobistą refleksją intelektualną, próbą spojrzenia na ważne momenty historii przez pryzmat trzech bliskich mi lektur pedagogicznych – wówczas aktualnych. Przypomniane inspiracje przywołują szersze konteksty moich przeżyć i doświadczeń. Pragnę na początku tej rozmowy podkreślić, że nie lubię wspomnień, które nie tylko pogłębiają świadomość przemijania, ale zawsze coś zamykają, stanowią jakieś podsumowanie. Mnie wszakże interesuje ruch, ciągłość, trwanie. Byłam inspirowana filozofią Henri Bergsona i przy każdej sposobności cytuję jego definicję: „Trwanie jest to ciągły postęp przeszłości, która wgryza się w przyszłość i nabrzmiewa idąc naprzód”. Jest to definicja przemawiająca do wyobraźni wizualnej bardzo dynamicznej. Tak się bowiem składa, że istotne przemiany i wydarzenia historyczne

rozgrywały się w podstawowych dla mojego dorastania i rozwoju aż trzech bardzo zróżnicowanych epokach historycznych: 1. koniec lat 30. XX wieku; 2. lata wojny; i 3. skomplikowany czas powojennych przełomów.

Zajmowałam się kiedyś ewolucją młodości i procesami osobowego samorozwoju dzięki sztuce, próbując nie tylko określić edukacyjny sens *esprit ouvert*, ale nade wszystko powiązać te procesy z konkretnymi zjawiskami życia w okresie ładnie zdefiniowanym po francusku *l'âge où l'on grandit* – czas, kiedy się dorasta. Niepowtarzalność jednostki, uwikłanej w tok faktów i wydarzeń rozgrywających się w czasie linearnym, odczuwana jest i wyrażana w sposób subiektywny, osobisty, niejako „od wewnątrz”, a więc przez głębokie „ja” utrzymujące ciągłość własnej tożsamości.

Te uwagi ogólne są mi potrzebne dla uzasadnienia charakteru mojej wypowiedzi. Liczne przecież były, i będą, opracowania wydarzeń rozgrywających się w ważnym dla nas stuleciu, studia analityczne i teksty wspomnieniowe na temat propozycji i poglądów pedagogicznych. Odsyłamy do bibliografii i źródeł. Ja natomiast, spoglądając na moje własne miejsce w układzie spraw wielkiego świata, chciałabym skoncentrować się na ważnych dla mnie momentach intelektualnego i ideowego rozwoju inspirowanych lekturami znaczącymi dla trzech kolejnych wspomnianych wyżej etapów życia.

KP: Z punktu widzenia zainteresowań Czytelników „Kwartalnika Pedagogicznego” szczególnie ważne mogą być, jak myślę, Pani wspomnienia atmosfery wychowawczej tamtych lat, Pani inspiracji, lektur. Zacznijmy może od okresu międzywojennego.

I.W. Sporo pamiętam ze szkolnych czasów przedwojennych. Chodziłam do dobrej, prywatnej szkoły i zachowałam pełną pokory mentalność „dobrej uczennicy”. Szkoła była raczej neutralna światopoglądowo i politycznie. Pamiętam słowa modlitwy, wypowiedzianej przed lekcjami: „Przyjdź, Duchu Święty, który oświecasz serca i umysły nasze, dodaj nam ochoty i zdolności, aby ta nauka była dla nas pożytkiem doczesnym i wiecznym. Amen”. Była także przed lekcjami stosowna pieśń, a więc: „Ojcze z niebios, Boże Panie...” czy „Pod Twą obronę, Ojcze na niebie...”

KP: Była to rzecz zupełnie zrozumiała w tamtych czasach. A przedwojenne wychowanie obywatelskie? Mówi się, że przedwojenna młodzież czuła autentyczną dumę z bycia Polakami, nie miała kompleksu niższości, niedoskonałości lub wtórności w stosunku do Niemców, Francuzów, Anglików... Jeden z profesorów opowiadał, że jeździł jako młody chłopak na przedwojenne wystawy

światowe, żeby zobaczyć jak równy z równym, co zrobili inni, porównać z tym, co my zrobiliśmy w Polsce, a nie żeby naśladować innych, mieć poczucie naszej niedoskonałości w stosunku do innych krajów...

I.W. Intencje przedwojennego wychowania obywatelskiego, patriotycznego w duchu, pamiętam dzięki tekstom śpiewanych pieśni. Koniec lat trzydziestych to był czas, kiedy przemijały pieśni legionowe i wojenne typu *O mój rozmarynie...* Umacniał się kult marszałka Śmigłego-Rydza i prezydenta Mościckiego:

W krwi i ogniu nam przewodził
Zwycięskim szlakiem
Do Kijowa wiódł nas bram. [...]

Nikt nam nie ruszy nic
Nikt nam nie zrobi nic
Bo z nami Śmigły, Śmigły, Śmigły-Rydz!

albo:

Nie w purpurze ani w złocie,
Ale w szarej skromnej szacie,
Równy jesteś naszym sławnym
Królom dawnym, w majestacie.

Z naszej woli władasz nami,
Przyrzekamy ci więc święcie
Wierną służbę dla Ojczyzny,
Miły panie Prezydencie.

Sprawa Zaolzia to też był element edukacji patriotyczno-obywatelskiej. Śpiewaliśmy:

Nie damy Popradowej fali,
Spisza z Orawą, z praojców sławą,
Bo ojce ziem tych posiadali,
Aż po niziny, aż po Wag siny, – hen!

Dużo mówiło się o Porcie w Gdyni, o Centralnym Okręgu Przemysłowym. To były tematy szkolnych wypracowań, rozmów w domu. Wytwarzała się atmosfera dumy z naszych osiągnięć, przekonanie o potędze Polski i jej wielkości. Umacniał się nasz konkretny patriotyzm, przywiązanie do Ojczyzny – pięknej, silnej i bogatej...

KP: Zatrzymajmy się tu, proszę, na chwilę. Warto zaznaczyć, że autorem dwóch pierwszych pieśni był płk Adam Kowalski (1896–1947), legionista, oficer oświatowy WP, kierownik referatu oświatowego w Ministerstwie Spraw Wojskowych, żołnierz Września 1939 r., internowany w Rumunii (1939/1940), żołnierz polski we Francji i w Szkocji. Zmarł po wojnie w Szkocji. Najbardziej znane jego pieśni to *Morze, nasze morze...* oraz napisana w Rumunii *Modlitwa obozowa – O Panie, któryś jest na niebie...*

Trzecią piosenkę, *Nie damy Popradowej fali...*, śpiewano także podczas Powstania Warszawskiego – ze zmienionymi słowami: *Pałacyk Michla...* [właściwie Michlera], do której słowa, 4–5 sierpnia 1944 roku, ułożył na warszawskiej Woli Józef A. Szczepański, ps. „Ziutek” (1922–1944).

Wydaje się, że trzeba tu także wyraźnie rozróżnić nie najlepszą naszą propagandę w pieśniach o Śmigłym-Rydzu i prezydencie Mościckim od rzeczywistości historycznej – budowy portu w Gdyni, COP i innych. Temat wychowania patriotycznego i obywatelskiego w II Rzeczypospolitej jest rzeczywiście wielowątkowy i wymaga obszernego, pewnie niejednego opracowania monograficznego. Dużo na ten temat publikowano (Jakubiak 1994; Radziwiłł 2014; Jamrożek, Pękowska, Kula (red.) 2012; Załączny 2017). Tu ten temat tylko zaznaczamy. Ważna jest tu próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, co było dla Pani wtedy ważne? Co Pani wtedy – jako uczennica polskiej szkoły powszechnej – czuła i czytała?

I.W. Dla mnie najważniejsze były w tym czasie lektury, opowieści historyczne, niezliczone książki dla dziewczynek: książki Marii Buyno-Arctowej, Lucy Maud-Montgomery cykl o Ani z Zielonego Wzgórza, Ludwiki Alcott *Małe kobiety*, Lidii A. Czarskiej opowieść o księżniczce Dżawacha, a także książki francuskie pani de Ségur – np. *Les petites filles modèles*.

W spisie lektur szkolnych uzupełniających znalazła się książka o poruszającym wyobrażnię tytule *Kochaj życie – bądź dzielny* Bogdana Suchodolskiego, opatrzona podtytułem: *Rozmowa o wartości życia* (Suchodolski 1930). W samej już intencji tytułu i podtytułu znalazłam coś więcej niż doraźne hasła i wezwania. Trudno mi dziś uwierzyć, ale ta skromna objętościowo książeczka, 77 stron, stała się dla mnie na zawsze podstawą i uzasadnieniem moich późniejszych wyborów życiowych. Nie wiedziałam wówczas, kim jest autor tej książeczki; jej nieco patetyczna tonacja językowa wskazywała nawet może na jakiegoś księdza. Wiele lat później, kiedy w konspiracyjnych warunkach dowiedziałam się o spotkaniach z prof. Suchodolskim, stało się oczywiste, że nie

tylko w tych spotkaniach zaczęłam uczestniczyć, ale, z czasem, zostałam wier-ną uczennicą i współpracowniczką Profesora. Trudno mi dziś szukać w biografii naukowej Suchodolskiego uzasadnienia tytułu. Kiedyś w jakiejś rozmowie Pro-fesor wspomniał, że po jej wydaniu ktoś z jego przyjaciół zwrócił się do niego słowami: „dzielny kochanku życia”, odsłaniając osobowy sens tytułu. Myślę dziś, iż w książce Bogdana Suchodolskiego intuicyjnie, bo chyba nie intencjo-nalnie, znalazł się pedagogiczny zamiar pokrewny temu z prologu podręcznika *Świat w obrazach* Jana Amosa Komeńskiego – nauczyciel, zachęcający ucznia do rozmowy o wartości i mądrości życia (Komeński 2015: 58–59), być może byłby skłonny powiedzieć także: „kochaj życie, bądź dzielny”...

Bogdan Suchodolski zwraca się do szerokiego grona czytelników, pisząc, że „ta książeczka” „...przynosi słowa serdeczne, pokazuje dobro świata, przekon-nywa o mocy naszej i wzywa ku temu, co jest szczęśliwe, jasne i pełne wartości” (Suchodolski 1930: 4). Autor nawiązuje do trudu, ograniczeń przynębiają-cych ludzkie życie, przeciwstawia im wielorakie dobro tego świata i możliwości wzmacniania go dzięki ludzkiej aktywności. Znaczna część rozważań poświęcona jest tak zwanym dobrom kultury, czyli oryginalnie pomyślanej rzeczywistości, którą ludzie współtworzą i wśród której żyją. Jest to kultura materialna, czyli zapewniające wygodę najbliższe otoczenie człowieka; nauka i oświata związa-ne z poznawaniem świata; kultura uczuć religijnych, estetycznych, wspólnoto-wych; kultura woli wywodząca się z pracy twórczej, pojmowanej jako służba innym, udział w budowaniu ludzkiego świata.

Zastanawiać może tak zasadnicze wiązanie wartości ludzkiego życia z sze-roko pojmowanym działaniem – „natężenie siły twórczej rodzi radość życia” oraz „z tworzenia tego inni ludzie mają dobro” (Suchodolski 1930: 41, 44). Kultura woli – to także postawa braterskiego działania dla pożytku i dobra in-nych ludzi.

W drugiej części książeczki autor zastanawia się nad sposobami budowa-nia życia radosnego i wartościowego, czyli tego wszystkiego, co należy do osobowych motywacji i wyborów każdego człowieka, narażonego przecież na porażki, zwątpienia i nieszcześcia. Zachęca młodego czytelnika, by spojrzał w głąb swojej duszy, poszukiwał własnych „dobrych sił”, „dobrych dążeń i uczuć”, wzmacniał wolę i wiarę w całościowe efekty własnych działań. Życie wartościowe staje się życiem radosnym, wyraża się w każdej najbardziej na-wet elementarnej sytuacji, w „bohaterstwie przewycięzania siebie” i własnych słabości, w realizacji tego, co do nas zależy, co pomnaża dobro w nas samych.

Profesor kończy swoją książeczkę wezwaniem: „Wpatrzony w życiodajne słońce, idź i siew boży z rzeźbionej duszy swej czerpiąc rzucaj przed siebie”

(Suchodolski 1930: 77). Sugestywność tych słów, w moim przekonaniu, mimo swej nieco staroświeckiej ekspresji, nie straciła mocy.

KP: Przepraszam, ale wydaje się, że słyszę tu jednak często powtarzane „wielkie słowa” lat trzydziestych: budować, razem, wspólne siły, aktywność, wola, bohaterstwo, wiara w przyszłość, przełamać słabości, „wpatrzony w życiodajne słońce”...

Historia była jednak okrutna. Przyszła wojna. Najpierw wrzesień 1939. Często zastanawiałem się, co mogli czuć ludzie Pani pokolenia, patrioci, młodzi ludzie, którzy nie pamiętali już zaborów, którzy karmieni byli treściami wychowania obywatelskiego, o którym mówiliśmy, ludzie czytający książki takie jak Pani. Co czuła Pani wtedy? Czy zachowała się Pani „filozofia” w duchu: „kochaj życie – bądź dzielny”? Wojnę i okupację spędziła Pani w Warszawie...

I.W. Byłabym skłonna sądzić, że – przynajmniej dla mnie – ta „filozofia” zachowała trwały sens i nigdy, w żadnych okolicznościach, jej się nie wyrzekłam. W każdych najtrudniejszych nawet okolicznościach, w obliczu każdych przeciwności, można i trzeba czynić jakieś dobro. Po pierwszym szoku wojennym Warszawa, bo tylko o tym środowisku mogę coś powiedzieć, podniosła się do nieznanego i trudnego życia. Przygnębiała codzienność. Budziła nadzieję szybko organizowana konspiracja. Dla młodzieży szkolnej było tajne nauczanie – fenomen nieznanym w żadnym innym kraju europejskim. Pamiętam, jak na początku miałam jeszcze nadzieję, że anulowany zostanie zakaz działalności szkolnictwa średniego i że wrócę do ukochanej szkoły.

KP: Zwróćmy uwagę, że tajne nauczanie to nie tylko kształcenie młodzieży, ale i ogromny wysiłek wychowawczy. Nauczyciele uważali to za swój patriotyczny i obywatelski obowiązek. W końcowych latach okupacji w szkołach średnich uczyło się ponad 100 tysięcy młodzieży, a wiedzę na poziomie wyższym zdobywało kilka tysięcy studentów. W samej tylko Warszawie działały tajnie: UW, Uniwersytet Ziemi Zachodnich, PW, Wolna Wszechnica Polska, SGH, SGGW i in. W Krakowie działał Tajny UJ i wiele innych uczelni. Tajna Organizacja Nauczycielska (TON), związana początkowo ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, współpracowała z Delegaturą Rządu na Kraj i ze ZWZ, a następnie z KG AK. Tajne nauczanie wpisywało się więc w działalność struktur Polskiego Państwa Podziemnego.

I.W. Pamiętam, gdy ruszyły tajne komplety, kameralne spotkania z nauczycielami w prywatnych mieszkaniach, z zachowaniem ostrożności analogicznej jak w konspiracji. Uczenie się to był odtąd trudny proces zdobywania wiedzy traktowany jako zobowiązanie. Z tamtego czasu zachowałam bardzo poważny stosunek do wszystkiego, co związane z nauką i nauczaniem. Smucą mnie współczesne przejawy niechęci czy wręcz pogardy okazywanej przez uczniów nauczycielom i szkole. My uczyliśmy się, by w przyszłości – sądziliśmy niedalekiej – pracować dla Polski, ratować jej niszczoną przez okupanta kulturę i naukę. Konspiracyjna szkoła i konspiracyjny uniwersytet należały do wielkiej patriotycznej wspólnoty, były konstruktywnym przyczynkiem do walki o wolną Polskę. W tych latach bezpośredni udział w konspiracyjnej działalności militarnej, przygotowywanie akcji bojowych, często łączyły się z udziałem w tajnych studiach wyższych.

Mam takie osobiste, intuicyjne przekonanie, że ukształtowały się dwa typy postaw charakterystycznych dla ówczesnej młodzieży. Dominowali oczywiście Kolumbowie, których nazwa wywodzi się ze znanej już powojennej książki Romana Bratnego. Byli przedstawicielami tak zawsze dla nas podstawowej tradycji patriotyczno-militarnej, do szaleństwa odważni i ofiarni. Niejako w cieniu Kolumbów istniały niewielkie i zróżnicowane środowiska, które określiłam mianem Uskrzydłonych – z pewnością nie mniej patriotyczni, ale zorientowani na patriotyzm refleksyjny i obywatelski, nieufni wobec brawury, skoncentrowani na aktywności intelektualnej i artystycznej. Znane są przecież różne odmiany tych środowisk, sygnowane nazwami grup ideowo-politycznych, jak choćby *Płomienie*¹, czy poetyckich – zwłaszcza *Sztuka i Naród*². Paradoksalnie, już pod-

¹ „Płomienie” – polskie konspiracyjne czasopismo ukazujące się w latach 1942–1944. Ogółem ukazało się 7 numerów pisma. Czasopismo miało profil socjalistyczny i było związane z grupą *Płomienie* (PPS). Nawiązywało do przedwojennego organu prasowego Związku Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej, a także powieści Stanisława Brzozowskiego *Płomienie* (1908), z którego zaczerpnięty był cytat umieszczany w kolejnych numerach. Uczestnikami grupy *Płomienie* byli m.in. Jan Strzelecki, Karol Lipiński, Tadeusz Sołtan, Maciej Weber, Andrzej Wojnar, Ewa Pohoska, Jan Pohoski, Krzysztof Dunin-Wąsowicz i in. Z grupą współpracowało kilkanaście innych osób m.in.: Krzysztof Kamil Baczyński (przyp. A.F.).

² „Sztuka i Naród” – miesiecznik literacki wydawany konspiracyjnie w Warszawie w latach 1942–1944, związany z Konfederacją Narodu (utworzonej w środowisku ONR–Falanga). Kolejnymi redaktorami naczelnymi byli: Bronisław Onufry Kopczyński (ps. „Stefan Barwiński”) – do aresztowania w nocy z 8 na 9 stycznia 1943 r.; zmarł na Majdanku 5.04.1943 r.; Wacław Bojarski (ps. „Jan Marzec”, „Wojciech Wierzejewski”, „Marek Zalewski”) – ranny 25.05.1943 r., zmarł 5.06.1943 r.; Andrzej Trzebiński (ps. „Stanisław Łomień”, „Paweł Późny”) – aresztowany 6.11., rozstrzelany 12.11.1943 r.; Tadeusz Gajcy (ps. „Karol Topornicki”, „Roman Oścień”, „Topór” (zm. 16.08.1944 r. podczas Powstania w Warszawie) (przyp. A.F.).

czas Powstania Warszawskiego, znaczna większość Uskrzydlonych, wcześniej krytyków Powstania, stała się Kolumbami. Czas był nam dany nie na życie, jak napisał Jan Strzelecki, ale na świadczenie temu, co cenimy wyżej.

Tymczasem jednak w okupacyjnej Warszawie, jakby powiedział poeta „na przekór nocy”, trwało intensywne, podziemne życie intelektualne, którego szczególny klimat uchwycił Suchodolski w szkicu poświęconym pamięci Krzysztofa Kamila Baczyńskiego:

Nigdy dawniej i chyba nigdy już później nie istniała taka wspólnota między nami i naszą młodzieżą, jak wtedy gdy my i oni – równie bezbronni i równie bezradni – próbowaliśmy szukać prawdy na gruzach rozczarowań i w przeciwstawianiu się mitom, którym miała być posłuszna historia. Wspólnota ta wyrastała ponad organizacyjne ramy tego, co wówczas i później przywykło się nazywać tajnym nauczaniem [...] ta praca oświatowa przerastała w wielu przypadkach we wspólne przeżycia wątplenia i poszukiwania, we wspólne wysiłki odczytywania sensu i godności ludzkiego istnienia z wydarzeń, które nas zalewały falą potopu [...] Nigdy dawniej filozofia nie była tak osobiście potrzebna i nigdy dawniej z tak osobistych powodów nie sięgaliśmy po książki mające przynosić mądrość czy może tylko wiedzę (Suchodolski 1967: 160).

Szczególnie ważne w tym czasie były lektury poświęcone ludzkim wyborom moralnym, analizom różnorodności ludzkiej kondycji – w tym twórczość Josepha Conrada, pisarza naszego czasu i naszego sumienia. Wiadomo było, że jakiś świat się zawalił, a kryzys przewartościowania wzmacnia głód orientacji i potrzebę intensywnego myślenia.

Faktem zdumiewającym i bezprecedensowym był w tych czasach ruch wydawniczy. W niewyobrażalnie trudnych warunkach drukowano nie tylko prasę konspiracyjną, ale i tomiki poezji, a także, co szczególnie ważne intelektualnie, książki filozoficzne – między innymi *Skąd i dokąd idziemy* R. Jadźwinga (Jadźwing R. pseud. [Bogdan Suchodolski] [1943]). Opatrzona jest fałszywą, bo opublikowaną w warunkach okupacji, notą wydawniczą: „Instytut Wydawniczy Wilno 1939”. Zamierzeniem autora było moralne i intelektualne porządkowanie dotkliwie doznawanego chaosu zarówno w życiu wewnętrznym człowieka, jak i w życiu zbiorowym, a także przezwyciężenie jednostronności fanatyzmu. Proponowane lektury zostały zaprezentowane w taki sposób, by uporządkować zindywidualizowane lektury i studia. Celem tych lektur miało być organizowanie samokształcenia czytelników rozumianego jako „twórcza praca duchowa” (tamże: 8), „czujna i krytyczna refleksja na drodze poszukiwania prawdy” (tamże). Zamierzony „przewodnik” nie miał więc być tylko streszczeniem lub nawet analizą zalecanych książek, ale miał wspomagać orientację w narastających problemach i zadaniach naszego czasu. Pierwsza część książki *Skąd i dokąd*

idziemy nosi tytuł: „Przemiany życia i prądy duchowe XIX i XX wieku” – warto dodać, że taki sam tytuł nosiły konwersatoria prowadzone przez Bogdana Suchodolskiego na tajnym Uniwersytecie Warszawskim. Druga, obszerniejsza część książki: „Problemy i zadania naszego pokolenia” ukazuje różne obszary odpowiedzialności człowieka, jego kształcenia i życia duchowego. Książka ta była kontynuacją humanistycznego programu *Kochaj życie – bądź dzielny*. Propozycja zespół nowych, trudniejszych zobowiązań, które odwoływały się zarówno do argumentacji teoretycznej zawartej w lekturach, jak i do przeżywanych wówczas własnych doświadczeń.

W warunkach okupacji, wobec narastających naszych zagrożeń i dramatów, stawaliśmy się zdolni do niewyobrażalnego przekraczania samych siebie. Mam przekonanie, że wojenne sytuacje egzystencjalnego dramatu stanowią przykład filozoficznych „sytuacji granicznych” – jako wielkiej próby jednostkowego charakteru, umiejętności dorastania do coraz trudniejszych zadań.

KP: Przyszedł rok 1944. 1 Sierpnia. Powstanie Warszawskie. Była Pani wtedy w Warszawie. Przeżyła Pani rzeź Woli. I wygnanie z Warszawy w dramatycznych okolicznościach bezpośredniego zagrożenia życia. Wiem, że nie chce Pani o tym mówić. Tu znów wypada się nam na chwilę zatrzymać...

Później nastąpił Pani powrót do Warszawy. Rok 1945...

I Uniwersytet...

I.W. ...Warszawa zrujnowana i zdewastowana...

KP. W samej Warszawie ponad sto tysięcy ofiar, ludzkich życiowych tragedii...

I.W. Ulice pokryte gruzem, wypalone domy z oczodołami pustych okien. Jak pisał poeta:

Nad ruinami wstaje dzień, wędrowny grajek pustym oknom gra,
Z głową na bok schyloną skoczne tony ze skrzypki wywodzi.
A w oknie tylko niebo, gołębi miga ćma,
I tak w tej rannej ciszy świat nowy się rodzi
(Czesław Miłosz).

Zniszczone fragmenty mieszkań, unicestwione zabytki kultury, spalone biblioteki. Trudno o tym mówić, trudno wspominać... Powoli pojawiali się przyjaciele i znajomi.

Zarysowała się szansa reaktywowania Uniwersytetu.

W opowieściach na temat tamtych pierwszych powojennych lat przywoływane są słowa prof. Tadeusza Manteuffla: „teraz robimy Uniwersytet a nie partyzantkę”, wypowiedziane w związku z ideowym zagubieniem części ówczesnej młodzieży. Uniwersytet to był wtedy ocalały gmach [starego] BUW, część gmachu porektorskiego [obecnie – Instytut Historii Sztuki i Wydział Orientalistyczny UW] i obecny Instytut Historyczny – budynki bez wody, bez elektryczności, otoczone gruzowiskiem na Krakowskim Przedmieściu.

KP: Trzeba tu przypomnieć, że Tadeusz Manteuffel (1902–1970) brał m.in. udział w wojnie 1920 r., podczas której stracił prawą rękę; w czasie okupacji był współpracownikiem Biura Informacji i Propagandy KG AK.

I.W. Rozpoczęłam studia na Wydziale Humanistycznym UW, którego dziekanem [1948–1950 – przyp. A.F.] był prof. Tadeusz Manteuffel, oczywiście pod kierunkiem prof. Suchodolskiego. Okazało się, że to studia pedagogiczne: seminarium pedagogiczne II, nastawione na problematykę kultury. Profesor zaproponował mi stanowisko najniższe z możliwych: zastępca asystenta, wolontariusz, bez żadnego wynagrodzenia. Byłam oczywiście zachwycona.

KP: Widziałem w Archiwum UW, w spisie pracowników Katedry Pedagogiki UW (jeszcze przed powstaniem Wydziału Pedagogicznego UW w 1953 r.), że w Zakładzie Pedagogiki II, którym kierował prof. Suchodolski, jest Pani wymieniona po raz pierwszy w roku akademickim 1946/47 jako asystent – obok Jana Strzeleckiego (1919–1988), który w tym spisie występował w latach 1945/46–1947/48. A Pani jest pracownikiem UW dotychczas...

I.W. Realnie spełniał się akt mojej intelektualnej wierności wobec Profesora i całościowe, bo do chwili obecnej, **z a k o r z e n i e** na Uniwersytecie Warszawskim, na moim Uniwersytecie, którego mi nigdy nie przesłoniły późniejsze związki ani z paryską Sorboną, ani z zaprzyjaźnioną Padwą. Wiele razy, zwłaszcza z okazji jubileuszu 200-lecia Uniwersytetu, pisałam o bezpośrednio powojennych latach, kiedy do 1948 r. wydawały się istnieć realne przesłanki optymizmu i przekonanie o naszym autentycznym uniwersyteckim zaangażowaniu. Wtedy zaistniało w mojej świadomości głębokie i trwałe przekonanie, że Uniwersytet to nie „posada” i „zatrudnienie”, ale sposób życia (Wojnar 2016: 451–461).

Seminaria prof. Suchodolskiego gromadziły ludzi kilku pokoleń i z różnych kierunków studiów. Wykłady początkowo odbywały się w sali kinowej

Muzeum Narodowego. Była to Warszawa, która najtrafniej chyba określa ją słowa Czesława Miłosza: „[...] najpiękniejsze z urojonych miast. I najsmutniejsze z prawdziwych [...]”. Udało się w moim doświadczeniu godzić przywiązanie i obowiązki wobec tych dwóch wizji naszego okaleczonego miasta. Uniwersytet, dokładniej jego Wydział Humanistyczny, stawał się, w moim doświadczeniu, ogniskiem życia naukowego, bogatych wspólnot koleżeńskich, aktywności społecznej. Istniały jeszcze w tych pierwszych powojennych latach pozory ideowego pluralizmu. Dla mnie, zawsze niechętniej wszelkim przynależnościom, podstawowym ogniskiem studenckiej wspólnoty było Towarzystwo Bratniej Pomocy, potoczne znane jako Bratniak – środowisko życia kulturalnego, dyskusji ideowych, szerokiego samokształcenia. Bratniak publikował początkowo „Akademik”, później „Przegląd Akademicki”.

Seminarium prof. Suchodolskiego było wielotematyczne i wielopokoleniowe, w niczym nie przypominało dzisiejszych specjalistycznych grup formalistycznie ograniczanych. Panowało wówczas myślenie otwarte i dialogiczne. Uczyliśmy się rozumienia trudnych tekstów, czytanych i diskutowanych wspólnie. Fascynował nas otwarty właśnie, po okupacji, szeroki świat, wspomagało głębokie przekonanie o trwałości osiągniętego pokoju zerwaniu z koszmarami wojennych przeżyć.

KP. Trzeba tu jednak wspomnieć, że nie wszystkim się jednak ten powrót do rzeczywistości powojennej udał. Przypomnę tu więźniów politycznych, żołnierzy niezłomnych, ale też ludzi „klasowo niesłusznych”, „kułaków – wrogów Polski Ludowej”. Przypomnę ludzi, którzy nie wrócili do Polski po wojnie, i związane z tymi rozstaniem rodzinne tragedie. To były setki tysięcy osób...

I.W. W tym krótkim czasie złudzeń i nadziei prof. Suchodolski opublikował kolejną ważną dla mnie książkę *Wychowanie dla przyszłości* (1947). Miałam ostatnio możliwość w „Kwartalniku Pedagogicznym” prezentowania jej podstawowych treści, kolejnych wydań i przekładów (Wojnar 2018: 159–167). Książka ta umocniła we mnie przekonanie o potrzebie i możliwości uczestnictwa w konkretnych, dostępnych działaniach. Swoją zasadą „otwarcia na świat” uzasadniła moje zaangażowanie w międzynarodowy ruch studencki (w Bratniej Pomocy prowadziłam sekcję zagraniczną), utrwaliła tak dla mnie istotną chęć „dorastania do coraz trudniejszych zadań”, nauczyła budowania przyjaznych wspólnot i współdziałania. Fascynująca perspektywa przyszłości pozwalała mi na budowanie postawy swoistego zaufania do świata i ludzi. To oczywiście złudzenie czy

utopia, ale ważny jest konstruktywny stosunek do świata i zaufanie do własnego, niewielkiego przecież obszaru odpowiedzialności.

KP: Jak Pani uważa: czy doświadczenia jednostkowe, na tle historycznych napięć i przełomów, mogą stanowić źródło ogólniejszej refleksji pedagogicznej?

I.W. Jak już mówiłam, nie lubię podsumowań i bilansów w stosunku do nieustannie otwartego ruchu życia. Jeśli natomiast można by odszukać trwale wątki w zmienności czasu, który przywołujemy, to byłyby one związane z niezmiennością zasadniczo ważnych wartości. Przetestowałam je na sobie. Etapy, znaczone tytułami trzech ważnych dla mnie lektur, są przeniknięte proponowanymi w nich wartościami, a są to: afirmacja życia trudnego i odpowiedzialnego, daleka od ludyczności, ale i od goryczy pesymizmu; życie jako nieustanne pomnażanie dobra; osiąganie jednocześnie samowiedzy i moralnego społecznego samorozwoju; wierność ideałom i ludziom – mimo goryczy porażek; po prostu – sięganie ku temu, co naprawdę ważne, ponad małostkową przyziemność.

Wspomniałam o intuicyjnym, spontanicznym kształtowaniu postaw osobowych ludzi „uskrzydłonych”. Pamiętam, że, przemawiając na uroczystości otrzymania matury, wypowiedziałam słowa wiersza Leopolda Staffa:

I wznosząc w dłoniach nasze serca młode,
Do gwiazd, co płoną jak nasze tęsknoty,
Módlmy się cicho na klęczkach – o skrzydła...

W taki sposób dokonałabym refleksyjnego podsumowania mojej drogi przez *l'âge où l'on grandit* – czas, kiedy się dorasta. Byłabym skłonna sądzić, że w układzie doświadczeń, spotkań z ludźmi i w przeżywaniu wartości, dokonują się szczególnie ważne procesy rozwoju i samorozwoju człowieka, poetyka własnego życia. Najważniejsze parametry, powtórzę, to „bohaterstwo przecięzkania siebie” i „pomnażanie dobra w świecie”. Mimo wszystko.

KP: Dziękuję za rozmowę.

Bibliografia

- Jakubiak K. 1994. *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji: kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

- Jamrożek W., Pękowska M., Kula E., red. 2012. *Niepodległość i wychowanie: z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Jadźwing R. ps. [Bogdan Suchodolski] [1943]. *Skąd i dokąd idziemy? Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej*, Instytut Wydawniczy, Wilno 1939 [w rzeczywistości: Warszawa 1943] (wyd. 2, Światowy Związek Polaków z Zagranicy, Londyn 1947; wyd. 3: Muza, Warszawa 1999).
- Komeński J.A. 2015. *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, wstęp i tłum. A. Fijałkowski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Radziwiłł A. 2014. *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, r. LIX, nr 1–2 (231–232), s. 227–306.
- Suchodolski B. 1930. *Kochaj życie – bądź dzielny. Rozmowa o wartości życia*, wyd. 2, „Księgarnia Polska” Tow. Polskiej Macierzy Szkolnej, Warszawa.
- Suchodolski B. 1947. *Wychowanie dla przyszłości*, „Książnica Polska”, Warszawa.
- Suchodolski B. 1967. *Podwójne życie*, [w:] *Żołnierz, poeta czasu kurz. Wspomnienia o Krzysztofie Kamili Baczyńskim*, red. Z. Wasilewski, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Wojnar I. 2016. *Uniwersytet to nie „posada”, ale sposób życia*, [w:] *Nasz uniwersytet: wspomnienia pracowników Uniwersytetu Warszawskiego*, red. Z. Boglewska-Hulanicka, R. Jankowski, E. Morawska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wojnar I. 2018. *Wychowanie dla przyszłości – w 70. rocznicę pierwszego wydania książki Bogdana Suchodolskiego. Z Ireną Wojnar rozmawia Adam Fijałkowski*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, r. LXIII, nr 2 (248), s. 159–167.
- Załączny J. 2017. *Tradycje patriotyczne elementem kształtowania zbiorowej świadomości historycznej w II Rzeczypospolitej*, Muzeum Niepodległości, Warszawa.

RECENZJA

Dorota Żołądz-Strzelczyk, Izabela Gomulka, Katarzyna Kabacińska-Łuczak i Monika Nawrot-Borowska *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*,
Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2016, 471 s.

Książka *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku* napisana została przez zespół poznańskich historyków wychowania i wpisuje się w zakres zainteresowań naukowych autorek, które od wielu lat zajmują się zagadnieniami dzieciństwa, zabawek, zabaw dziecięcych i ich historii.

Ta obszerna, wydana w dużym formacie A4 praca, zawiera wiele ilustracji zabawek, o których mowa jest w tekście. Autorki wyodrębniły cztery części zagadnień, w których pokazały czym jest zabawka (ujęcie definicyjne) i jaki jest stan badań nad dziejami zabawek. W otwierającym rozprawę wstępie, poznajemy główne wątki podejmowane w badaniach, przemiany zachodzące w postrzeganiu zabawek na przestrzeni wieków. Autorki przedstawiły też listę muzeów i zbiorów prywatnych, które były cennym źródłem pozyskiwania informacji na wiodący temat.

W części pierwszej (definicyjnej) Autorki zapoznały z bardzo uniwersalnym rozumieniem zabawki według Małgorzaty Cywińskiej: „zabawkę traktować można jako dobro kulturowe (przedmiot wykonany w określonych warunkach) i rozpatrywać w kontekście cywilizacyjnym wskazującym na poziom kultury społeczeństwa w danym okresie rozwoju, jak również jako przedmiot wyzwalający aktywność zabawową, wzbudzający postawę ludyczną umożliwiającą przejmowanie kulturowych treści zawartych w zabawce” (s. 13).

Wymienione zostały także funkcje zabawek: rozwojowa, edukacyjna, wychowawcza i terapeutyczna. Każda z nich pozwala dziecku osiągnąć doskonalsze

funkcjonowanie, jak i współdziałanie w grupie. Iga Merżan, na którą powołują się Autorki, dostrzega, że „wartościową zabawką jest ta, która budzi w dziecku fantazję, pomysłowość, chęć działania, dzięki której dziecko może ugruntować, powtarzać i systematyzować pojęcia, a także uczy dziecko estetyki” (s. 17). Biorąc pod uwagę współczesne zabawki, pewnie niektóre z nich można byłoby nazwać mianem wartościowych, ale znalazłaby się też grupa zabawek, skłaniająca najmłodszych do bardziej odtwórczego niż twórczego działania.

Na podstawie sposobu wykorzystania zabawek można wprowadzić następującą klasyfikację m.in. do zabaw ruchowych, tematycznych, konstrukcyjno-manipulacyjnych, plastycznych. Sporo kategorii podczas klasyfikowania wniósł podział w zależności od ich wykonania m.in. zabawki gotowe, skonstruowane przez dorosłych, zabawki samodzielnie wykonane przez dzieci oraz zabawki gotowe, ale nabierające sensu podczas właściwej zabawy. Innym ciekawym kryterium podziału zauważonym przez Autorki są substancje, z których zabawki zostały wykonane (organiczne, nieorganiczne).

W omawianym rozdziale Dorota Żołądz-Strzelczyk z zespołem, podjęły próbę wstępnej oceny badań dotyczących zabawek. Zauważyły, że częściej tematem zainteresowań jest zabawa jako aktywność dzieci niż sama zabawka, która jest widocznym atrybutem w rękach dziecka np. na fotografiach, na ilustracjach w czasopiśmie. Poza tym w XIX-wiecznych gazetach, kierowanych zwłaszcza do kobiet, pojawiały się artykuły nawiązujące do wychowania dzieci. W literaturze, w pamiętnikach, opisywane były zabawy dzieci, a przy tej okazji także zabawki. Zaprezentowane w tej części książki zdjęcia wystaw muzealnych oraz fragmentów prywatnych kolekcji, stanowią ciekawą formą zobrazowania zawartych wcześniej treści. Autorki zamieszczając zdjęcia zabawek z konkretnych muzeów, tworzą pewnego rodzaju listę miejsc wartych odwiedzenia i odkrywania historii zabaw i zabawek.

Część druga recenzowanej publikacji przedstawia teoretyczne rozważania na temat zabawki – od XVI w. do początku wieku XX. Autorki odniosły się do kolejnych definicji i kolejnych klasyfikacji zabawek sformułowanych przez pedagogów, psychologów, lekarzy, ale także matek, które na łamach dawnych czasopism dzieliły się swoimi refleksjami i spostrzeżeniami. Rozdział ten oprócz ujęcia teoretycznego stanowi praktyczną wskazówkę dla rodziców oraz osób opiekujących się dziećmi m.in. przedstawia dobór właściwych zabawek do odpowiedniego wieku dzieci. Najpierw na rodzicach, a później na nauczycielach spoczywa obowiązek trafnego wyboru zabawek i wskazania sposobów ich wykorzystania, a nadmiar zabawek może w swoich skutkach być bardziej szkodliwy niż pożyteczny. Autorki podjęły próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, jaka powinna być idealna zabawka? Na pewno skromna, prosta, bezpieczna i dostosowana do dziecka, samodzielnie wykonywana, a jeśli najmłodszy

zabawki dostają, to powinny być one proste i niezbyt kosztowne. Jednak mimo wielkiej roli zabawek, nawet te najlepsze nie mogą wypełniać całego świata najmłodszych, mogą go tylko uzupełniać.

Kolejna, trzecia część książki wprowadza czytelnika w etapy powstawania zabawek oraz przedstawia zagadnienia związane z wytwórstwem i dystrybucją zabawek. Autorki pokazały zmiany, jakie zachodziły w produkcji zabawek i ich ewolucję. Jak czytamy, już w starożytności pojawiały się pierwsze próby konstruowania zabawek, a kolejne epoki i nowe odkrycia umożliwiały coraz to lepsze ich wykonanie. Najpierw to dzieci, wykorzystując swoją fantazję i wyobraźnię, robiły sobie najprostsze zabawki na przykład lalki z włóczki czy pajacyki z papieru. Własnoręcznie wykonane zabawki na długo też zapadały dzieciom w pamięć, a przy tym pozwalały uwolnić dziecięcą ekspresję, nawet przy braku środków finansowych rodziny. Dopiero w późniejszym czasie zabawki produkowane były w warsztatach rzemieślniczych, zaś szkoły zabawek i warsztaty zabawkarskie kształciły przyszłych wytwórców zabawek. I takim sposobem na terenach Rzeczypospolitej, jeszcze pod zaborami zaczęły powstawać zakłady zabawkarskie i fabryki. Najbardziej znane, działające w Warszawie należały do Karola Fryderyka Mintera, Wacława Kietlińskiego i Kazimierza Kessela. Ale także w innych częściach kraju powstały znaczące fabryki: m.in. fabryka lalek w Krakowie czy fabryka zabawek i wyrobów celuloidowych „Seweryn Landau”.

Powstawanie i rozwój fabryk umożliwił produkowanie zabawek w ilościach przemysłowych, a co za tym idzie możliwa była sprzedaż tych zabawek. Na początku wędrowni handlarze, chodząc, od wioski do wioski sprzedawali towary, a z czasem zabawkami handlowano podczas jarmarków i odpustów. Jednak dopiero sklepy zorganizowały właściwą sprzedaż zabawek. Autorki zamieściły w książce plakaty i ogłoszenia sklepowe, które doskonale obrazują profil specjalizacji danej fabryki – pod kątem produkcji zabawek.

Część czwarta publikacji i zarazem ostatnia, jest katalogiem, w którym wg kolejności alfabetycznej Autorki opisały różnego rodzaju zabawki – nie tylko te, którymi bawiły się dzieci w przeszłości, ale i te całkiem współczesne. Autorki przedstawiły historię zabawek, pokazując jak ewoluowały z biegiem czasu, rozwojem przemysłowym, technologicznym i społecznym. Przy każdej zabawce znajdują się fotografie oraz obrazy ilustrujące przemiany zabawki, dzięki temu można dostrzec przejścia od formy pierwotnej do obecnej. Wśród 29 scharakteryzowanych zabawek znajdują się zabawki zarówno dla dziewczynek, jak i dla chłopców. W sposób niezwykle absorbujący zostały przedstawione klocki, lalki i żołnierzyki. Dlaczego? Może dlatego, że są to zabawki ponadczasowe i mają swoją długą historię, a może dlatego, że występują w wielu materiałach źródłowych. Na pewno wiele zabawek jest ze sobą skorelowanych m.in. żołnierzyki i broń, lalki i wszelkie akcesoria – ubranka, domki,

wyposażenie do domków, klocki i figurki, które nadają charakter powstałym z klocków budowlom.

Autorki podały opisy zabawek, zachowały charakter naukowy swej narracji, opierając się na bogatym materiale źródłowym i jasnym, klarownym przekazie dla czytelnika. Szczególnie ważna w tej publikacji jest warstwa ilustracyjna. Stanowi ona dopełnienie tego, co zostało wyrażone słowami. Zwłaszcza zdjęcia odnoszące się do dalekiej przeszłości zabawek, pochodzące ze zbiorów archeologicznych czy też z kolekcji prywatnych. Są one niewątpliwie ciekawym materiałem badawczym, ale także mają walor poznawczy. Wizualizacja nie tylko zabawek, ale i zabaw dziecięcych reklam, plakatów pochodzących z różnych fabryk, przybliży szeroko nakreślony przez autorki temat zabawek. Z tego też powodu, książka może stanowić pomoc dydaktyczną w pracy z dziećmi. Pokazując najmłodszym, jak wyglądały zabawki ich dziadków, pradiadków czy prapradziadków wprowadziłyby je w przeszłość historyczną. Dzieci na pewno zauważą, że niektórymi zabawkami bawią się też obecnie, a niektóre, choć należały do zabawek, to ze współczesnymi mają niewiele wspólnego np. figurki zwierząt wykonane z drewna, poroża czy gliny. Jednak były też takie zabawki, które dzieci chętnie wykorzystują dziś m.in. zabawki papierów, wykonane często według instrukcji zamieszczonych w czasopismach dziecięcych. Natomiast dla dorosłych odbiorców tej książki, będzie ona próbą usystematyzowania wiedzy na temat zabawek, a być może powrotem do lat dzieciństwa.

Zawartość merytoryczna książki poznańskich badaczek, skłania do refleksji nad wartością zabawki samej w sobie, ale też wskazuje na funkcję kulturową zabawek. Oprócz prymarnych wartości, wpływających bezpośrednio na dzieci, rozwój zabawek przyniósł wiele zmian w życiu społecznym i kulturowym. Ludzie zaczęli prowadzić dyskusje na temat zabawek, możliwości ich robienia, a potem wyprodukowania oraz wykorzystania przez najmłodszych. Jednak wraz z rozwojem fabryk i zwiększeniem produkcji zabawek pojawia się niebezpieczeństwo wybrania zabawki niewłaściwej, bezwartościowej. Niestety nadmierne gromadzenie zabawek też może przynieść negatywne skutki. Jak mówi Antoni Danysz: „Dziecko, posiadające nadmierną ilość zabawek, rozstrzela swoją uwagę i swoje pożądanía, nie pogłębiają swej myśli, nie operuje swobodnie wyobrażeniami, przyzwyczajają się do powierzchowności i niedołąstwa” (s. 93).

Książka ta jest obszerną charakterystyką ewolucji zabawek od tych prostych i archaicznych do współcześnie wykorzystywanych przez dzieci. Autorki w przejrzysty sposób opisały zachodzące zmiany w postrzeganiu zabawki i zobrazowały je na ilustracjach. Warto zajrzeć do tej publikacji, nie tylko po to, aby docenić trud włożony przez Autorki w zgromadzenie materiałów źródłowych i opracowanie ich, ale przede wszystkim, żeby poznać historię zabawek. Ponadto praca ta może być wykorzystana podczas zajęć dydaktycznych,

prowadzonych przez historyków wychowania, historyków kultury, ale i pedagogów, pracujących z dziećmi i młodzieżą.

Joanna Małgorzata Ogonowska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny
ORCID: 0000-0001-8547-9230

Noty o Autorach

Boldyrew Aneta – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Łódzkiego, pracownik Zakładu Historii Oświaty, w Katedrze Historii Wychowania i Pedagogiki na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Zainteresowania: historia oświaty i wychowania, historia nauki i historia społeczna w XIX i XX w. Kierownik grantu: „Edukacja, oświata i wychowanie w kształtowaniu polskiej nowoczesności i niepodległości w latach 1905–1918”, do realizacji w latach 2018–2023 przez zespół 12 specjalistów. Opublikowała książki: *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918* (2008); *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914* (2016) oraz kilkadziesiąt artykułów.

E-mail: bow0@poczta.onet.pl

Buczek Katarzyna – doktor habilitowany, adiunkt w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym UW. Zainteresowania naukowe: historia edukacji w okresie oświecenia i pierwszej połowy XIX w., edycja tekstów źródłowych. Ważniejsze publikacje: *Hugo Kołłątaj i edukacja* (2007); F. Fenelon, *O wychowaniu młodzieży płci żeńskiej* (oprac. 2009); *Zbiory dydaktyczne Gimnazjum i Liceum Wołyńskiego w Krzemieńcu (1805–1833)* (2016). E-mail: k.buczek@uw.edu.pl

Ciążela Andrzej – doktor habilitowany, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Zakładu Pedagogiki Kultury w APS. Zainteresowania: pedagogika ogólna, pedagogika kultury, historia pedagogiki. Wybrane publikacje: *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej* (2005); *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku: zarys problematyki, zagadnienia, wybrani przedstawiciele* (2010); *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem* (współred. S. Jaronowska, t. 1–2, 2017). E-mail: andrzejciazela@gmail.com

Dormus Katarzyna – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, historyk wychowania; kierownik Katedry Historii Oświaty i Wychowania w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, członek Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN. Zainteresowania naukowe: historia oświaty i myśli pedagogicznej okresu oświecenia oraz XIX i XX w., ze szczególnym uwzględnieniem problematyki wychowania kobiet oraz historii rodziny. Autorka kilku monografii m.in. *Kazimiera Bujwidowa (1867–1932). Życie i działalność społeczno-oświatowa* (2002); *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918* (2006); *Edukacja kobiet, kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne* (współaut. A. Włoch i J. Wojniak 2017). E-mail: kdormus@op.pl; kdormus@up.krakow.pl

Fijałkowski Adam – doktor habilitowany, prof. UW, redaktor naczelny „Kwartalnika Pedagogicznego”, kierownik Zakładu Humanistycznych Podstaw Pedagogiki (d. Pracownia Historii Oświaty i Wychowania) na Wydziale Pedagogicznym UW. Studia: Instytut Historyczny UW (1988–1993) oraz Central European University w Budapeszcie (1992/93). Staże naukowe: Freie Universität Berlin (D), Humboldt Universität zu Berlin (D), Johannes Gutenberg-Universität Mainz (D), Universität Konstanz (D), Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (D), Herder-Institut Marburg (D), Katholieke Universiteit Leuven (B), Universität Wien (A). Najważniejsze publikacje: *Puer eruditus: idee edukacyjne Wincentego z Beauvais* (2001); *Orbis pictus – Świat malowany Jana Amosa Komeńskiego / Die Welt in Bilder des Johann Amos Comenius* (2008); *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego* (2012); J.A. Komeński, *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom* (wstęp i tłum. 2015). E-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

Kołakowski Andrzej – doktor, adiunkt w Zakładzie Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania badawcze: opieka nad dzieckiem porzuconym, resocjalizacja nieletnich, problematyka ideologicznych uwarunkowań wychowania i funkcjonowania instytucji wychowawczych w warunkach państw totalitarnych. Wybrane publikacje: *Opieka nad dzieckiem sierocym w województwie gdańskim w latach 1945–1956* (2010); *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)* (współred. E. Gorloff i R. Grzybowski 2010); *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918–1939)* (red. 2016). E-mail: a.kolakowski@ug.edu.pl, strzegomia64@gmail.com

Kulbaka Jacek – doktor habilitowany, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, pracownik Katedry Historii Wychowania, Instytut Pedagogiki. Zainteresowania naukowe: historia kształcenia specjalnego, historia wychowania, dzieje lubelszczyzny w XIX w. (ze szczególnym uwzględnieniem Krasnegostawu i powiatu krasnostawskiego). Wybrana publikacja: *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego* (2012). E-mail: akabluk@wp.pl

Leszczyński Rafał Marcin – jr, profesor Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, doktor habilitowany teologii historycznej, pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Teologicznego ChAT. Zainteresowania: filozofia starożytna, patrologia, reformacja XVI w. oraz filozofia wychowania. Autor książek: *Starożytna koncepcja Logosu i jej wpływ na myśl wczesnego chrześcijaństwa* (2004 – nominowana do nagrody im. Jana Długosza, zaliczona do dziesięciu najlepszych książek na Krakowskich Targach Książki); *Główne problemy i kierunki w filozofii* (2006, 2010); *Ojcowie Reformacji i filozoficzne wątki ich teologii* (2010, 2017); *Jan Kalwin. Studia nad myślą Reformatora* (2017) oraz ponad stu pięćdziesięciu artykułów. E-mail: rafalmarcin5@wp.pl

Nowak-Łojewska Agnieszka – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Gdańskiego, pracownik Zakładu Badań nad Dzieciństwem i Szkołą na Wydziale Nauk Społecznych UG. Zainteresowania badawcze: pedagogika wczesnoszkolna, teorie wiedzy szkolnej, tematyka społeczna w edukacji dzieci, koncepcje dziecięcej wiedzy potocznej. Wybrane publikacje: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela* (2011); *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?* (współred. A. Olczak 2015); *Individualisation in the proces of development suport – from simulation of thinking about children to the constuction of their understanding*, [w:] *Supporting the development of children who are “at risk”* (red. J. Bąbka, E. Janion, seria International Forum of Education 2016, t. 9, s. 101–111). E-mail: a.lojewska@ug.edu.pl

Ogonowska Joanna Małgorzata – magister, doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Pedagogiczny, absolwentka Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Katedra Edukacji i Kultury oraz absolwentka Filologii Polskiej Akademii Humanistycznej w Puławach, nauczyciel wychowania przedszkolnego. Zainteresowania naukowe: literatura dziecięca, rozwój i kształcenie dzieci w wieku przedszkolnym, historia oświaty. E-mail: joasiaogonowska@wp.pl

Pulaczewska Hanna – doktor habilitowany, uzyskała stopnie naukowe na Uniwersytetach w Łodzi i w Ratyzbonie, obecnie jest profesorem językoznawstwa angielskiego i dyrektorem Instytutu Anglistyki na Uniwersytecie Szczecińskim. Główne obszary zainteresowań: pragmatyka porównawcza języków polskiego, angielskiego i niemieckiego, nauczanie kompetencji interkulturowej, polityka językowa oraz społeczne aspekty bilingwizmu polsko-obcego. E-mail: Hanna.Pulaczewska@sprachlit.uni-regensburg.de

Rauszer Michał – doktor, adiunkt w Zakładzie Interdyscyplinarnych Badań nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym UW. Zainteresowania badawcze: procesy nabywania tożsamości narodowej, procesy emancypacji i buntu, szczególnie w kontekście edukacji poza- i nieformalnej. Autor monografii: *Homo frajer. Nieświadome wymiary Kultury* i publikacji w „Kulturze Popularnej”, „Sprawach Narodowościowych” i „Ludzie”. E-mail: mrauszer@gmail.com

Rzepka Magdalena – magister, doktorantka w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jest sekretarzem „Kwartalnika Pedagogicznego” oraz członkiem działu naukowo-badawczego Muzeum Harcerstwa w Warszawie. Zainteresowania badawcze: wychowanie lotnicze na przestrzeni dziejów, historia wychowania w II Rzeczypospolitej, dzieje organizacji młodzieżowych, w szczególności Związku Harcerstwa Polskiego. E-mail: magdalena.rzepka@uw.edu.pl

Siegień Wojciech – doktor, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą, adiunkt. Zainteresowania badawcze: badania porównawcze, pedagogika rozwoju, Gender studies. Wybrane publikacje: *Topografie dyskursów płci: krytyczne studium nad tożsamością rodzajową polskiej młodzieży* (2013). E-mail: w.sehen@gmail.com

Ślęczka Ryszard – doktor, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Pedagogiki Przedшкоlniej i Szkolnej, Katedra Historii Oświaty i Wychowania, adiunkt, zainteresowania badawcze: dzieje myśli pedagogicznej i szkolnictwa od XVIII do XXI w. Autor książki: *Szkolnictwo zawodowe Dyrekcji Okręgowej Szkolenia Zawodowego w Krakowie w latach 1945–1956* (2016). E-mail: rysen@up.krakow.pl

Śliwerski Bogusław – profesor zwyczajny, doktor hab., dr h. multi, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, kierownik Katedry Teorii Wychowania. Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna, teorie wychowania, pedagogika porównawcza i pedagogika szkolna. Ostatnie publikacje: *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2008–2016. Studium krytyczne* (2018); *Pedagogia harcerskiego wychowania* (2018); *Książki (nie)godne czytania?* (2017); *Meblowanie szkolnej demokracji* (2017); *Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty* (2017);

Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji (2016); *Edukacja (w) polityce – polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej* (2015); www.sliwerski-pedagog.blogspot.com; e-mail: boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

Tys Agnieszka Teresa – doktorantka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i Wydziału Teologicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej. Zainteresowania badawcze na gruncie pedagogiki dotyczą relacji edukacji i polityki, a ich egzemplifikacją jest życie i twórczość Stefanii Sempołowskiej. Zaś na płaszczyźnie teologicznej koncentrują się na wpływie niemieckiej teologii liberalnej na twórczość ewangelika-reformowanego Pawła Hulki-Laskowskiego. E-mail: tys.agnes@vp.pl

Wilkomirska Anna – profesor zwyczajny, doktor hab., Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Katedra Polityki Oświatowej i Badań Społecznych nad Edukacją. Dziekan Wydziału Pedagogicznego UW. Zainteresowania: polityka edukacji, socjologia edukacji, socjalizacja obywatelska, kształcenie nauczycieli. Publikacje: *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania. Inspiracje dla pedagogiki* (współaut. z K. Marzec-Holką i A. Radziejewiczem-Winnickim 2018); *Jaki patriotyzm?* (współaut. A. Fijałkowski 2016); *System awansu zawodowego nauczycieli a jakość pracy szkoły* (współaut. A. Zielińska); *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem* (2013). E-mail: awilkomirska@uw.edu.pl

Wojnar Irena – profeso zwyczajny, doktor hab. Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, dr Uniwersytetu Paryskiego (Sorbona), uczennica i wieloletnia współpracowniczka prof. Bogdana Suchodolskiego, a także wykładowca Uniwersytetu w Padwie. Członek honorowy Komitetu Polska 2000 Plus przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Polskiego Towarzystwa Estetycznego, członek Société Européenne de Culture, Association Mondiale des Science de l'Education, International Society for Education through Art (wiceprzewodnicząca w latach 1988–1991). Autorka ponad 20 monografii – m.in. *Estetyka i wychowanie, Teoria wychowania estetycznego, Humanistyczne intencje edukacji, Humanistyczne przesłanki niepokoju* – rozpraw i opracowań zbiorowych, a także przekładów z języka francuskiego, włoskiego i angielskiego. Organizatorka interdyscyplinarnych konferencji w ramach PAN i UW. E-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl

Wołoszyn Ewa – magister, doktorantka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: oświata i wychowanie w II Rzeczypospolitej. E-mail: wolewa13@gmail.com

Zańko Piotr – doktor, adiunkt, pracownik Zakładu Interdyscyplinarnych Badań Nad Kulturą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: opór kulturowy, pedagogia publiczna, metodologia badań jakościowych. Wybrane publikacje: *“Fallen, fallen is Babylon”, Polish punk rock music in the 1980s*, [w:] *Keep it simple, make it fast! An approach to underground music scene*, eds. P. Guerra, T. Moreria, vol. 1, University of Porto, Faculty of Arts and Humanities, Porto (2015); *„Zabijemy was słowami”. Prowokacja kulturowa w przestrzeni miejskiej i w internecie* (2012). E-mail: piotr.zanko@gmail.com

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (rok założenia 1956) jest ogólnopolskim pismem naukowym. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z ostatnim wykazem czasopism naukowych MNiSW za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym” przysługuje autorowi 10 punktów (lista C).

Najważniejszym celem „Kwartalnika Pedagogicznego” jest umożliwianie i pobudzanie dyskusji na poziomie akademickim wokół najważniejszych dla współczesności problemów edukacyjnych. Redakcja prowadzi intensywną współpracę międzynarodową, co sprzyja popularyzowaniu dorobku polskiej pedagogiki wśród pedagogów obcojęzycznych, a jednocześnie ułatwia polskim pedagogom poznanie tego, co dzieje się w pedagogice w innych krajach (publikowanie tłumaczeń prac obcojęzycznych).

Pismo jest otwarte zarówno dla prac już uznanych autorów, jak i dla początkujących adeptów nauki. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest pismem o szerokim profilu: zamieszczane są w nim materiały z różnych subdyscyplin pedagogiki, w tym z pedeutologii, andragogiki, historii wychowania, pedagogiki porównawczej, dydaktyki, pedagogiki społecznej, psychologii edukacji, filozofii edukacji, a także z problematyki wychowania estetycznego. Teksty zamieszczane są po ich uprzednim zaopiniowaniu przez dwóch niezależnych recenzentów, zgodnie z wymogami double blind peer review, co pozwala na selekcję nadsyłanych materiałów.

Podstawowe działy czasopisma to: artykuły, colloquia (teksty w językach obcych – angielskim lub niemieckim) materiały i sprawozdania z badań, edukacja w innych krajach oraz recenzje. Teksty publikowane są razem ze streszczeniami w języku angielskim. Okazjonalnie pojawiają się także sprawozdania z odbytych konferencji, zarówno ogólnopolskich, jak i zagranicznych z udziałem polskich pedagogów.

Wytyczne dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w „Kwartalniku Pedagogicznym”, o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- Maksymalna objętość całego tekstu (z bibliografią) powinna wynosić 15 stron znormalizowanych (27 000 znaków ze spacjami).
- Przyjmujemy recenzje książek opublikowanych w roku nadesłania recenzji lub najpóźniej dwa lata wcześniej (np. w 2018 roku – książki opublikowane w roku 2018, 2017 i 2016).
- Przyjmujemy teksty w języku polskim, angielskim i niemieckim wraz ze streszczeniami w języku polskim i angielskim.
- Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.
- W tekście należy podać pełne imiona osób wymienionych po raz pierwszy.
- Obowiązuje następujący standard przypisów:

Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają tylko nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np.: (Jaeger 2000: 5).

Gdy przytaczamy dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Kozakiewicz 2001a; Kozakiewicz 2001b).

Jeśli cytujemy kilku autorów, przyjmujemy porządek chronologiczny, a nie alfabetyczny: (Kwaśnica 2001: 5; Cannatella 2006: 78).

Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np.: (Dehnel i in. 2001).

Jeśli cytujemy dokumenty, podajemy początek zapisu bibliograficznego, np.: (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674), (Ankieta socjologiczna...).

- Taka forma przypisów wymaga odpowiedniego zacytowania w bibliografii, zamieszczonej po tekście artykułu, np.:

Jaeger W. 2000. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Reut M. 2005. *Narracja, tożsamość, etyczność*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 66–79.

Kozakiewicz M. 1993. *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 21–28.

Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2006 nr 97, poz. 674 z poprawkami.

Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.

- Opis bibliograficzny strony WWW musi zawierać nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także datę dostępu, np.:

Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*, dostępny na: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf> (otwarty 25 stycznia 2007).

- W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2018:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,

tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,

tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,

e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938