



Uniwersytet
Wrocławski



UCZELNIA
BADAWCZA
INICJATYWA DOSKONAŁOŚCI

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI
INSTYTUT HISTORYCZNY
ZAKŁAD DYDAKTYKI HISTORII I WOS

UNIwersytet Wrocławski
Instytut Historyczny
Zakład Dydaktyki Historii i WOS

EDUKACJA KULTURA SPOŁECZEŃSTWO

ROCZNIK I (2020)

REDAKCJA / Editorial Board

Małgorzata Skotnicka-Palka (redaktor naczelny), Barbara Techmańska

KOMITET NAUKOWY / Scientific Committee

dr hab. Marek Białokur (Uniwersytet Opolski)
dr hab. Agnieszka Chłosta-Sikorska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)
dr hab. Maciej Fic (Uniwersytet Śląski)
prof. Idesbald Goddeeris (Katholieke Universiteit Leuven)
prof. Blažena Gracová (Uniwersytet w Ostrawie)
dr hab. Wojciech Kucharski (Centrum Historii Zajeżdźnia)
dr Anna Połapska-Adamek (Muzeum Ingenium, Ottawa)
dr Małgorzata Rymśza-Pawłowska (American University, Washington)
dr hab. Karol Sanojca (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. Jarosław Syrnyk (Uniwersytet Wrocławski)
dr Marcin Wiatr (Georg-Eckert Institut – Instytut Badań nad Podręcznikiem im. Georga Eckerta w Brunśzwiku)
dr hab. Joanna Wojdon (Uniwersytet Wrocławski, przewodnicząca)

ADRES REDAKCJI / Editorial Office

ul. Szewska 49, 50-139 Wrocław, Polska / Poland

Prace publikowane w czasopiśmie są recenzowane /
EKS is a peer reviewed journal

Czasopismo jest wydawane przez Instytut Historyczny

Czasopismo opublikowane na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-ND 4.0).



<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.pl>

Tłumaczenie na język angielski i korekta językowa /
English translation and proofreading: Marek Misiak

Opracowanie redakcyjne / Editorial development: Redakcja

Korekta / Proofreading: Marek Misiak

Skład / Typesetting: Aleksandra Kumasčka, eBooki.com.pl

Czasopismo w wersji elektronicznej

DOI: 10.34616/EKS.2020.1.9.182

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	7
-------------------	---

ARTYKUŁY I STUDIA MATERIAŁOWE

Marek Białokur, Kierunek Szwajcaria, czyli kilka epizodów z dziejów polskiej emigracji u podnóża Alp na przełomie XIX i XX wieku.....	9
Karol Sanojca, Mobilność zawodowa nauczycieli w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej.....	29
Tomasz Przerwa, Joanna Wojdon, Wieś Moszczanka w powiecie prudnickim w transatlantyckim projekcie badawczo-edukacyjnym z obszaru <i>public history</i>	47
Beata Kukła, Innowacyjny projekt muzealny – darmowa wystawa edukacyjna „Uważaj na głowę” w Szpitalu Klinicznym im. dr. J. Babińskiego w Krakowie.....	63
Beata Orzechowska, Problematyka wielokulturowości w kontekście współczesnych problemów społecznych i jej odzwierciedlenie w edukacji społecznej i historycznej.....	75
Jacek Szymala, Gry komputerowe jako poligon. Propozycje dydaktyki szkół służb mundurowych	105
Dominika Walecka, Biblioteka publiczna jako instytucja <i>public history</i> ...	119

ARTYKUŁY RECENZYJNE I RECENZJE

Magda Wieteska, Recenzja książki: S. Krimsky, <i>Nauka skorumpowana?</i> , Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.....	159
Joanna Wojdon, Recenzja książki: <i>The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education</i> , red. C. Berg i T. Christou, Cham: Palgrave-Macmillan, 2020, ss. 642.....	165

OD REDAKCJI

Zakład Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, przy wsparciu władz Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych oraz Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego rozpoczyna wydawanie rocznika „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo. Czasopisma poświęcone historii w przestrzeni publicznej”. Pismo udostępniane będzie w wersji elektronicznej i ma mieć charakter naukowy. Jego powstanie jest pokłosiem doświadczeń, jakie od 2012 roku środowisko dydaktyków wrocławskich zyskiwało podczas organizowanych cyklicznie spotkań naukowych pod tym samym tytułem. Konstrukcyjna trójdzielność owych sympozjów pozwalała na uzyskanie znacznej rozpiętości tematycznej. Prezentując historyczne i współczesne zagadnienia edukacyjne podejmowano tematykę struktury szkolnictwa, jego rozwoju i modyfikacji, stosowanych środków i metod nauczania, analizowano wybrane zagadnienia szczegółowe obecne w nauczaniu historii i wiedzy o społeczeństwie – od problematyki uczenia przez zabawę, poprzez aspekty gospodarcze i społeczne, aż po kwestie polityki historycznej. W module poświęconym kulturze rozważane były między innymi dylematy wpływu innowacji naukowo-technicznych na rozwój kultury masowej, udziału młodzieży w kulturze, młodzieżowych subkultur, funkcjonowania instytucji kultury, a także materia rozrywki i zabawy jako ważny element życia codziennego. Natomiast w komponencie „społeczeństwo” wymieniano poglądy na rolę edukacji w życiu społecznym, opisywano udział uczniów w działaniach politycznych, portretowano młodzież w różnych okresach historycznych oraz diagnozowano efektywność instytucji państwowych w Polsce. Po ośmiu edycjach, których efektem jest kilkanaście tomów pokonferencyjnych uznaliśmy, że warto inicjatywę tę spożytkować tworząc nowe czasopismo. Ponadto brakuje na rynku prasowym tytułu, który byłby miejscem regularnej prezentacji wyników badań historyczno-dydaktycznych, obejmując wielowymiarowe działania związane z obecnością tematyki historycznej w przestrzeni publicznej, a także stałby się trybuną wymiany poglądów, polemik i przekazywania informacji o problemach i życiu naukowym środowiska dydaktycznego. Dlatego otwieramy łamy „Edukacji – Kultury – Społeczeństwa” dla Autorów, którzy zaproponują teksty poświęcone różnorodnym działaniom służącym transmisji wiedzy historycznej do społeczeństwa, omawiające teoretyczne kwestie z dziedziny dydaktyki historii i wiedzy

o społeczeństwie, opisujące praktyczne działania edukacyjne, a także prezentujące wybrane problemy z zakresu historii oświaty. Wydawnictwo ma być także forum dzielenia się efektami badań z pokrewnych obszarów tematycznych. W strukturze każdego z tomów znajdą miejsce artykuły i studia, materiały źródłowe, artykuły recenzyjne i recenzje oraz sprawozdania z konferencji i spotkań naukowych. Teksty kwalifikowane są do druku na podstawie dwóch pozytywnych recenzji. Mamy nadzieję na życzliwe przyjęcie nowego tytułu, liczymy że zaprezentowane w pierwszym roczniku szkice wzbudzą zainteresowanie i staną się zachętą do podjęcia współpracy z naszym czasopismem.

Małgorzata Skotnicka-Palka, Barbara Techmańska

MAREK BIAŁOKUR¹

KIERUNEK SZWAJCARIA, CZYLI KILKA EPIZODÓW Z DZIEJÓW POLSKIEJ EMIGRACJI U PODNÓŻA ALP NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU

DESTINATION SWITZERLAND: SOME EPISODES FROM THE HISTORY OF POLISH IMMIGRATION AT THE FOOT OF THE ALPS AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURY

ABSTRAKT: Tekst poświęcony jest wybranym aspektom polskiej emigracji do Szwajcarii. Wskazane zostały powody wyjazdów oraz zakres działalności polskiej diaspory (politycznej, naukowej, kulturalnej, rzemieślniczej). To niewielkie terytorialnie, federacyjne państwo w zachodniej Europie było krajem wielkich możliwości. Znaleźli w nim schronienie, a nawet nowy dom i drugą ojczyznę znani z pierwszych stron podręczników tak wybitni Polacy, jak Kościuszko, Sienkiewicz, Paderewski czy Narutowicz. Znacznie liczniejsze było jednak i jest nadal grono tych naszych rodaków, o których historia milczy, ale którzy ciężką codzienną pracą wnieśli wkład w rozwój tego położonego u podnóża Alp kraju. Obecnie ich liczba szacowana jest na około 18–20 tysięcy, a są wśród nich głównie potomkowie tych, którzy pozostali w Szwajcarii po II wojnie światowej lub zostali zmuszeni do emigracji przez władze komunistycznej Polski w latach 60. i 70. – głównie polskich Żydów i przedstawicieli tzw. „emigracji solidarnościowej” lat 80.

SŁOWA KLUCZOWE: emigracja, diaspora, Szwajcaria

ABSTRACT: The article concerns selected aspects of Polish emigration to Switzerland. The reasons for leaving homeland and the scope of activities of Polish diaspora (political, scientific/scholar, cultural, artisan) are outlined. This territorially small, federal state in Western Europe was a country of great opportunities. Several eminent Poles, known from history textbooks, such as Kościuszko, Sienkiewicz, Paderewski or Narutowicz, found refuge or even new home and second homeland there. Much more numerous were (and still are) Poles about whom the history has nothing to say, but who with their hard everyday work contributed to the development of this Alpine country. At present, the number of Poles and

¹ Dr hab. Marek Białokur, prof. Uniwersytetu Opolskiego, e-mail: mbialokur@uni.opole.pl,
ORCID: [0000-0002-8475-033X](https://orcid.org/0000-0002-8475-033X).

people of Polish descent in Switzerland is estimated at 18–20 thousands. Among them are primarily the descendants of Poles who stayed in this country after the World War II or were forced into exile by the authorities of the communist Poland in the 1960s and 1970s – chiefly of Polish Jews and members of the so-called “Solidarity emigration” of the 1980s.

KEYWORDS: emigration, diaspora, Switzerland

Wpisując hasło „emigracja” w polskojęzyczną wersję największej encyklopedii internetowej, która działa zgodnie z zasadą otwartej treści i ma niespełna dwadzieścia lat, gdyż powstała na początku 2001 r., możemy oczekiwać, że wyświetli się artykuł, którego lektura zajmie „trochę” czasu. A tymczasem – niespodzianka, gdyż po 15–20 sekundach jesteśmy już po lekturze całości tekstu wraz z analizą japońskiego plakatu promującego emigrację do Ameryki Południowej, czyli kalki z wersji tego samego hasła w kilkudziesięciu innych językach². Dlaczego w tak nietypowy sposób rozpoczynam tekst poświęcony wybranym aspektom polskiej emigracji do Szwajcarii? Odpowiedź po lekturze pierwszych dwóch zdań artykułu, nasuwa się sama: aby na łamach naukowego czasopisma, które ma w tytule edukację, kulturę i społeczeństwo oraz w pełni uzasadnione aspiracje podejmowania wątków związanych z *public history*, zwrócić uwagę, że choć emigracja jest wpisana w nasze dzieje od stuleci, to wiedza na jej temat *de facto* nie wykracza poza hasła w rodzaju „Wielka Emigracja”. Nota bene to jedno z czterech haseł, do którego odsyła nas wspomniana na wstępie strona z Wikipedii. Gdzie leży przyczyna takiej sytuacji? Niestety, nie ma tu prostej odpowiedzi, ale jedną z całą pewnością możemy wskazać – tym bardziej, że obliuguje nas do tego tematyka czasopisma. Jest nią polski model edukacji historycznej. Model, który od lat nakazuje realizować z młodzieżą tyle treści, że po 9–10 latach edukacji historyczno-społecznej (gdyż zaczyna się ona w klasie czwartej) pamiętają z niej niewiele. Model ten próbowano reformować, ale niestety, jak to bywa u nas ze wszystkim, przesuwając wahadło niemal do końca w drugą stronę, co doprowadziło do sytuacji, w której w obronie klasycznego modelu szkolnej edukacji historycznej kilkadziesiąt osób w Polsce podjęło strajk głodowy. Przypominam o tych wydarzeniach, gdyż nic nie wskazuje na to, aby w najbliższym czasie udało się znaleźć konsensus między modelem tradycyjnym a tym, który kładzie większy nacisk na kształcenie

² <https://pl.wikipedia.org/wiki/Emigracja> [dostęp 5.06.2020].

umiejętności. Racja w tym sporze nie leży tylko po jednej stronie. Nie pozostaje zatem nic innego, jak tylko zaproponować metodę małych kroków, czyli działania, które nie będą niczego rugowały czy zastępowały, a jedynie uzupełniały. I tak wyobraźmy sobie zadanie, które stawiamy przed młodzieżą licealną, a polegające na przygotowaniu projektu (indywidualnego lub zespołowego) – prezentacji lub pracy pisemnej o polskiej emigracji do wybranego kraju. Można uczniom zasugerować, aby zanim wybiorą kraj, najpierw zapytali rodziców lub dziadków, czy w ich rodzinie nie było emigrantów. A jeśli okaże się, że byli, to może warto, aby zajęli się państwem, do którego wyjechali. W ten sposób pracę domową połączą z odkrywaniem historii własnej rodziny, co będzie swego rodzaju suplementem do zadania z pierwszych klas szkoły podstawowej, gdy tworzyli drzewo genealogiczne. Takie zadanie postawił sobie autor tego artykułu, który o Szwajcarii „nasłuchał” się w latach 80. od swojego ojca, gdy ten powrócił do Polski z krótkiej, ale owocnej szwajcarskiej emigracji. Wspomnienie tamtych opowieści pozostało i stało się inspiracją do zebrania, w formie artykułu, kilku epizodów z historii polskiej diaspory u podnóża Alp.

„Emigracja jest dla wszystkich rzeczą ciężką – pisała o polskich emigrantach w Szwajcarii na przełomie XIX i XX wieku polska filozofka, psychołożka i feministka Józefa Kodisowa – ale trzymanie się większych centrów emigracyjnych przynosi niejaką ulgę stwarzając środowisko, choć trochę przypominające atmosferę rodzinną. Natomiast życie zupełnie zatraczone wśród obcego świata jest rodzajem obumierania uczuciowego”³. Na szczęście ta smutna konstatacja nie dotyczyła wszystkich emigrantów, a czas pokazał, że znacznie częściej pisze się i mówi o historiach tych, którym na emigracji się powiodło. Powody emigracji Polaków do Europy Zachodniej w epoce nowożytnej nie należały do wyjątkowych na tle tych, które motywowały przedstawicieli innych narodów. Byli wśród nich emigranci polityczni i ekonomiczni, ale także grono tych, którzy pragnęli studiować na najlepszych wówczas uniwersytetach. Niektórych motywowała religia, a wielu zwykła ciekawość świata, o którym czytali lub słyszeli. Mniej liczną, ale dającą się zauważyć w źródłach grupę stanowiły osoby, które szukały w zachodnich kurortach ratunku dla swojego szwankującego zdrowia, a los zdarzył, że kuracja przeradzała się w dłuższy pobyt, czyniąc z nich emigrantów. Jednym z takich miejsc, z uwagi na skuteczność leczenia chorób płuc, było szwajcarskie Davos

³ J. Kodisowa, *Ze wspomnień osobistych*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa 1925, s. 39.

– uzdrowisko w kantonie Gryzonia (Graubünden) położne w nasłonecznionej dolinie na wysokości 1500–1600 m n.p.m.⁴ Swoją sławę zyskało dzięki doktorowi Alexandrowi Spenglerowi⁵, który odkrył, że w wysokich Alpach niewielu ludzi cierpi na gruźlicę. Wkrótce u podnóża Alp wyrosły liczne sanatoria – największą sławę zyskała fikcyjna placówka „Berghof”, opisana przez Tomasza Manna w *Czarodziejskiej górze*⁶. Nie bez znaczenia były także późnogotyckie smukłe gmachy ratusza i kościoła, wpisane w górski krajobraz, które tchnęły spokojem i miały mieć dla kuracjuszy nie mniejsze znaczenie niż klimat.

Pod koniec XIX stulecia historia peregrynacji i wojaży Polaków do krain helweckich miała już bogatą i wielowiekową tradycję. Pierwsze kontakty o charakterze gospodarczym między ziemiami dzisiejszej Polski i Szwajcarii badacze datują na czasy rzymskie⁷. Dopiero jednak powstanie państwa polskiego i przyjęcie chrześcijaństwa w drugiej połowie X wieku, jak podaje historyk polskiej diaspory w Szwajcarii, doprowadziło do stopniowego nawiązywania wzajemnych kontaktów o charakterze politycznym, religijnym i intelektualnym⁸. Pierwszą odnotowaną datą pobytu Polaków na ziemiach szwajcarskich, które wchodziły wówczas w skład Świętego Cesarstwa Rzymskiego Narodu Niemieckiego, jest rok 1085. „Wówczas to delegacja polska, wysłana przez księcia Władysława Hermana do opactwa Saint-Giles w Prowansji, drogę powrotną odbyła przez zachodnie ziemie szwajcarskie”⁹. W ostatnich dwóch wiekach średniowiecza, gdy Konfederacja Szwajcarska broniła swej niezależności od Habsburgów, widać znaczne ożywienie w kontaktach handlowych, np. w wymianie prowadzonej przez szwajcarskich kupców z Sankt Gallen z Krakowem czy Poznaniem. Według Haliny Florkowskiej-Frančić pierwsze liczne delegacje Polaków pojawiły się już w XV w.

⁴ Gryzonię (Graubünden), której Davos-Platz było główną miejscowością, zamieszkiwało wówczas kilkanaście tysięcy mówiących po niemiecku Szwajcarów.

⁵ W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że dr Alexander Spengler osiedlił się w Szwajcarii z powodów politycznych – była ona azylem dla osób prześladowanych w innych państwach.

⁶ Akcja powieści (pierwsze wydanie ukazało się w 1924 r.) toczy się tuż przed wybuchem Wielkiej Wojny. Już na pierwszej stronie książki, pada nazwa kurortu Davos, do którego z Hamburga przybywa główny bohater, Hans Castorp. Literackie opisy krajobrazów i warunków panujących w Davos, znajdujące się na kartach powieści niemieckiego pisarza, pozostają niedoścignionym wzorem i pozwalają zrozumieć atmosferę, w której bohaterowi przyszło odzyskać zdrowie.

⁷ J. Lewandowski, *Polacy w Szwajcarii*, Lublin 1981, s. 7.

⁸ W XI w. na ziemiach polskich widoczne były w muzyce kościelnej wpływy z opactwa w Sankt Gallen oraz wiadomości o państwie polskim i jego władcach w szwajcarskich rękopisach (A. Bronarski, *Stosunki intelektualne polsko-szwajcarskie w ciągu wieków*, „Przegląd Współczesny” 1931, t. XXXVIII, s. 343).

⁹ J. Lewandowski, *op. cit.*, s. 7.

na soborach w położonej w pobliżu niemieckiej Konstancji (1414–1418) oraz w Bazylei (1431–1437)¹⁰. W XVI wieku według różnych źródeł przez kraj Helwetów przewinęło się już blisko dwustu Polaków. Pierwszymi polskimi emigrantami w Szwajcarii byli konfederaci barscy. Znacznie liczniejszy i jednocześnie zauważalny dla samych Helwetów napływ Polaków do ich kraju datuje się jednak dopiero na wiek XIX, kiedy to niepowodzenia wybuchających na ziemiach polskich zrywów niepodległościowych rzucały przybyszów znad Wisły w górzyste szwajcarskie rejony. Jednym z pierwszych i jednocześnie najbardziej znanych polskich emigrantów w Szwajcarii był Tadeusz Kościuszko, który ostatnie lata życia, pomiędzy 1815 a 1817 r., spędził w Solurze, w domu jego przyjaciół – szwajcarskiej rodziny Zeltnerów¹¹.

Po upadku powstania listopadowego, jesienią 1831 r., kiedy to główna fala polskich emigrantów skierowała się przez kraje niemieckie do Francji, niewielkie grupy Polaków na krótko znalazły się w Szwajcarii. W tym czasie, z uwagi na sytuację polityczną w Europie, stosunek władz i ludności szwajcarskiej do polskich wygnańców charakteryzował pewien dystans¹². Szerokim echem szczególnie w kantonie berneńskim odbił się udział blisko pięciuset Polaków w legionie zwanym „Hufcem Świętym”, który w 1833 r. postanowił włączyć się w przygotowywane przez europejski ruch karbonariuszy wystąpienia na terenie Nadrenii¹³. Niepowodzenie całego przedsięwzięcia postawiło Polaków w trudnej sytuacji, spotkali się jednak z życzliwością i rzeczywistą pomocą Szwajcarów¹⁴. Przedstawiciele polskiej diaspory widać później także w gronie zaangażowanych w lokalne spory – np. o podział kantonu bazylejskiego (1833 r.) – jak i w międzynarodowe projekty z udziałem z Szwajcarów, w tym wyprawę do Sabaudii, która w zamyśle pomysłodawcy, Giuseppego Mazziniego, miała sprowokować powstanie przeciw rządowi Karola Alberta¹⁵. Niepowodzenie tej akcji nie zraziło zarówno Mazziniego, jak i popierających

¹⁰ H. Florkowska-Frančić, *Polska diaspora w Szwajcarii*, [w:] A. Walaszek (red. nauk.), *Polska diaspora*, Kraków 2001, s. 208.

¹¹ Tadeusz Kościuszko poznał Pierre’a Josepha Zeltnera w Paryżu pod koniec XVIII w., gdy ten był ambasadorem Republiki Helweckiej we Francji. Do Szwajcarii, a dokładnie Solury, gdzie mieszkał Xavier Zeltner, brat jego paryskiego przyjaciela, Kościuszko przybył 8 lipca 1815 r. i pozostał tam do śmierci 15 października 1817 r.

¹² J. Lewandowski, *op. cit.*, s. 26.

¹³ J. Wojtowicz, *Historia Szwajcarii*, Wrocław 1976, s. 156–163.

¹⁴ S. Kalemka, *Wielka Emigracja. Polskie wychodźstwo polityczne w latach 1831–1862*, Warszawa 1971, s. 165–169.

¹⁵ Więcej zob.: M. Zgórnjak, *Za Waszą i naszą wolność*, Warszawa 1987, s. 48–61.

go Polaków, co doprowadziło do utworzenia sprzysiężenia Młoda Europa oraz wchodzącej w jego skład Młodej Polski. Grupę tę tworzyli głównie emigranci z powstania listopadowego¹⁶. Szwajcaria, choć postrzegana, jako kraj udzielający schronienia przybyszom, w tym ofiarom reżimów politycznych, sama była w owym czasie krajem stosunkowo ubogim, którego obywatele sami byli nierzadko zmuszeni do poszukiwania lepszych warunków bytowych poza granicami kraju, co jednak nie przeszkadzało im w pomaganiu prześladowanym uchodźcom¹⁷.

Konfederacja Helwetów była także miejscem, które upodobał sobie najwięksi polscy poeci romantyczni. W latach 1832–1835 w Genewie przebywał Juliusz Słowacki, dla którego był to „rajski okres”. W Szwajcarii przebywał również Adam Mickiewicz, który na początku lat trzydziestych odbywał turystycznie piesze wycieczki, a pod koniec tej dekady na uniwersytecie w Lozannie wykładał literaturę łacińską. Szwajcarię odwiedził także Zygmunt Krasiński. Jak przystało na wybitnych ludzi pióra, każdy z wymienionych, pozostawił oryginalny opis szwajcarskich przeżyć – Juliusz Słowacki poemat *W Szwajcarii*, Adam Mickiewicz *Na Alpach w Splügen* oraz *Liryki lozańskie*, a Krasiński *Ułomki podróży szwajcarskiej*. Z Zurychem przez długie lata związany był także mistyk Andrzej Towiański.

Kolejne fale polskich emigrantów w Szwajcarii pojawiły się po klęsce Wiosny Ludów (około 150 osób) oraz po powstaniu styczniowym, kiedy to na terytorium Konfederacji schronienie znalazło 2150 uchodźców¹⁸. W tej ostatniej grupie byli

¹⁶ J. Zdrada, *Wielka Emigracja po Powstaniu Listopadowym*, Warszawa 1987, s. 27–30. Zob. także: A. Lewak, *Od związków węglarskich do Młodej Polski. Dzieje emigracji i Legionu Polskiego w Szwajcarii w latach 1833–1834*, Warszawa 1920.

¹⁷ H. Florkowska-Frančić, *Polska diaspora w Szwajcarii...*, s. 208.

¹⁸ „W Szwajcarii polscy tułacze spotkali się z życzliwym przyjęciem ze strony ludności, a także – co było ewenementem w skali europejskiej – ze strony władz kantonalnych i związkowych. Latem 1864 r. liczba uchodźców polskich w Szwajcarii wynosiła około 1800 osób, zaś do połowy 1865 r. przewinęło się przez republikę alpejską ponad 2500 Polaków, z czego na stałe ulokowało się tutaj około 600 osób” (H. Florkowska, *Struktura polskiej emigracji politycznej w Szwajcarii w latach sześćdziesiątych XIX w. (1863–1868)*, Wrocław 1976, s. 39–46). Zob. także: H. Florkowska-Frančić, *Polska diaspora w Szwajcarii...*, s. 210. Bezinteresownej pomocy Polakom udzielił wówczas między innymi kierowany przez Henryka Voegeliego i Gotfryda Kellera Comité Central Federal Suisse pour les Affaires des Polonais, który zajął się przede wszystkim pozyskiwaniem środków materialnych. Więcej zob.: J. Wojtowicz, *op. cit.*, s. 192–193. W tym miejscu warto podkreślić, że w 1863 r. przez kilka miesięcy w oddziałach powstańczych przebywał wysłany przez władze Szwajcarii obserwator – Franz von Erlach. Efektem jego pobytu na ziemiach polskich w okresie powstania styczniowego był raport, a następnie wydana w 1865 r. książka *Prowadzenie wojny przez Polaków w 1863 r.* Zawarte w niej spostrzeżenia były nie tylko życzliwe wobec polskich powstańców, ale też miały wpływ na ukształtowanie szwajcarskiej doktryny obronnej. W 2013 r., podczas konferencji naukowej zorganizowanej przez ambasadę Szwajcarii w Polsce przypomniał o tym dyrektor Szwajcarskiej Biblioteki Wojskowej, płk dr Jürg Stüssi-Lauterburg.

przywódcy insurekcji, generałowie Marian Langiewicz i Józef Hauke-Bosak, oraz członek Rządu Narodowego Agaton Giller. Ten ostatni zdecydował się pozostać w Szwajcarii, gdzie w 1864 r. w Bendlikonie założył drukarnię, którą następnie przeniósł do Zurychu, gdzie działała do 1873 r. Liczna emigracja postyczniowa przyczyniła się do powołania na terenie Konfederacji Helweckiej kilku polskich organizacji, w większości przypadków ściśle ze sobą współpracujących, co bardzo szybko zwróciło uwagę przedstawicielstwa Rosji w tym kraju¹⁹. Polacy, w szczególnie trudnych dla nich momentach, zdobywali sympatię wielu Szwajcarów, czego przykładem może być fakt, iż w 1863 r. prezesem Centralnego Komitetu Pomocy Polsce był wybitny szwajcarski pisarz Gottfried Keller²⁰.

To jednak nie polityczne i militarne działania Polaków na terytorium Konfederacji miały okazać się największym wkładem przybyszów z podzielonej między zaborców Polski. Źródłem sukcesu okazała się działalność rzemieślnicza i naukowa. Bez wątpienia największy sukces finansowy oraz uznanie był udziałem Antoniego N. Patka (1811–1877), który w 1839 r. w Genewie założył słynną wytwórnię zegarków. Zawodowy sukces odniósł także inżynier Jan Paweł Lelewel (1796–1847), brat wybitnego polskiego historyka Joachima, który zaprojektował most na rzece Aar pod Bernem oraz koncepcję osuszenia błot Seelandu. Imponująco prezentuje się także liczba polskich studentów w Szwajcarii. Na przestrzeni lat 1880–1918 przewinęło ich się przez szwajcarskie szkoły kilka tysięcy. Dobrą opinią cieszyli się zatrudnieni na etatach naukowych Polacy – m.in. Zygmunt Laskowski, Józef Wierusz Kowalski, Jan Czekanowski, Edward Loth i Marceli Handelsman. Największą sławę spośród polskich wykładowców zdobyć miał jednak na początku XX w. Gabriel Narutowicz, szczególnie zasłużony dla elektryfikacji Szwajcarii²¹.

Osobny rozdział w dziejach polskiej diaspory w Szwajcarii stanowi historia Polskiego Muzeum w Rapperswilu. Położona w kantonie St. Galle, instytucja, jak zgodnie oceniają historycy, miała charakter tyleż kulturalny, co polityczny. Jak napisał badacz szwajcarskiej Polonii, z jednej strony „[n]a zamku rapperswilskim zbierano muzealia oraz wydawnictwa polskie i Polsce poświęcone”, z drugiej „[...] chciało być Muzeum aktywnym ośrodkiem życia politycznego; miejscem, gdzie manifestował się sprzeciw Polaków wobec niewoli i skupiały działania na rzecz

¹⁹ J. Borejsza, *Emigracja polska po powstaniu styczniowym*, Warszawa 1966, s. 25–26.

²⁰ J. Pajewski, *Wokół sprawy polskiej. Paryż – Lozanna – Londyn 1914–1918*, Poznań 1970, s. 109.

²¹ J. Wojtowicz, *op. cit.*, s. 193; J. Pajewski, *op. cit.*, s. 110.

niepodległości”²². Pomysłodawcą całego przedsięwzięcia był Władysław Broel-Plater, który na dwa lata przed otwarciem Muzeum (co nastąpiło w 1870 r.) doprowadził do odsłonięcia w Rapperswilu Kolumny Barskiej w setną rocznicę wybuchu konfederacji barskiej. Hrabia Plater z własnych środków pokrywał kosztowny ciężar odrestaurowania i utrzymania wynajętego zamku. Po jego śmierci w roku 1889 r. o środki na funkcjonowanie Muzeum dbał głównie kierujący placówką dyrektor Józef Gałęzowski. Muzeum dysponowało licznymi polskimi pamiątkami oraz biblioteką, posiadającą w swoich zbiorach cenne materiały źródłowe²³. O roli ośrodka wymownie świadczy fakt, iż Rapperswil postrzegany był przez środowiska polonijne, jako „duchowa stolica wychodźstwa”²⁴.

Także studia w Szwajcarii były dla młodych Polaków nie tylko szansą do zdobycia wyższego wykształcenia, ale także okazją do prowadzenia bujnego życia kulturalnego, a nawet politycznego²⁵. Kontrast z sytuacją pod zaborami, w szczególności rosyjskim, był ogromny. W Europie Zachodniej Polacy mieli okazję do swobodnej wymiany myśli i dyskusji nad zagadnieniami, o których pod zaborami nie mogło być mowy. Mieli świadomość, że to od ich postawy będzie zależała przyszłość zniewolonej ojczyzny. Dla wielu spośród nich był to czas poszukiwania drogi, którą później podążali. W towarzyskich rozmowach ścierały się różne poglądy – od rewolucyjnych po zachowawcze²⁶. Tworzyły się grupy i kółka, których członkowie w przyszłości dołączyli do obozów, partii i stronnictw politycznych wolnej Polski.

²² H. Florkowska-Frančić, *Polska diaspora w Szwajcarii...*, s. 211.

²³ J. Wojtowicz, *op. cit.*, s. 194–195.

²⁴ H. Florkowska-Frančić, *Polska diaspora w Szwajcarii...*, s. 212;

²⁵ „Kolonja polska – jak podaje Marek Andrzejewski – była wówczas w Zurychu i innych szwajcarskich miastach uniwersyteckich stosunkowo liczna. Szacuje się, że liczba polskich studentów i studentek, którzy w latach 1872–1918 kształcili się na uczelniach szwajcarskich, wynosiła blisko 5 tys., przy czym wielu z nich odegrało znaczącą rolę w życiu naukowym, kulturalnym, politycznym i społecznym w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym” (idem, *Gabriel Narutowicz*, Warszawa 2012, s. 6).

²⁶ „Znaleźliśmy się – wspominał studia w Zurychu jeden z polskich emigrantów Stanisław Rechniewski – w licznym i ożywionym środowisku studentów polskich tamtejszego uniwersytetu i politechniki, pozostających w ożywionych stosunkach z mniejszymi liczebnie środowiskami studentów Polaków w Bernie, Lozannie i Genewie, oraz z emigracją polską, która licznie osiadła w większych miastach Szwajcarii. Ogół studentów polskich w Zurychu prowadził życie ruchliwe i był ze sobą w ścisłych stosunkach koleżeńskich, głównymi zaś ich ogniskami były – lokal Związku Studentów Polskich i niektóre popularne wśród młodzieży polskiej *Bierhalle* w Zurychu. W lokalach tych odbywały się liczne dyskusje, wieczory towarzyskie i obchody uroczystości narodowych” (S. Rechniewski, *Z czasów gimnazjalnych i studenckich*, [w:] *Gabriel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej...*, s. 19).

W chwili, gdy nad Europą uniósł się pierwszy kurz z pól bitewnych Wielkiej Wojny, w Szwajcarii przebywało kilka tysięcy Polaków. Grupa ta w porównaniu z Polonią w innych krajach była stosunkowo nieliczna i pod wieloma względami zróżnicowana, ale jednocześnie znacząca i wpływowa²⁷. Słynna już wówczas neutralność alpejskiego kraju w połączeniu z jego newralgicznym położeniem sprawiły, że Szwajcaria stanowiła na terenie Starego Kontynentu jedyne w swoim rodzaju miejsce, w którym na tak dużą skalę mogła rozwinąć się działalność o charakterze charytatywnym, samopomocowym, propagandowym, informacyjnym i politycznym²⁸. Wynikało to z faktu, iż nie można było tworzyć jawnych organizacji politycznych, a potrzeby cierpiących niedostatek Polaków, których położenie pogarszało się z każdym kolejnym tygodniem wojny, wymagało w głównej mierze organizowania takiej właśnie pomocy.

Oficjalnie władze alpejskiego kraju stroniły od wielkiej polityki. *De facto* jednak na terenie Szwajcarii polityka w międzynarodowym wymiarze była prowadzona nieustannie. Decydował o tym fakt, iż była ona doskonałym miejscem działalności wywiadowczej i propagandowej²⁹ – państwem, w którym toczono tajne negocjacje, wykorzystując dyskrecję Szwajcarów, ale i ich zamiłowanie do pieniędzy³⁰. Sprzyjała temu geopolityka, gdyż Konfederacja graniczyła z czterema biorącymi udział w wojnie państwami – Austro-Węgrami, Francją, Niemcami i Włochami. Kiedy rozpoczął się konflikt, o którym niewielu wówczas myślało jako o globalnym, znaczenie Szwajcarii, jako ośrodka wywiadowczego i propagandowego jeszcze bardziej wzrosło³¹. Bardzo szybko pojawili się na jej terenie

²⁷ Halina Florkowska-Frančić zwróciła uwagę na rozbieżności dotyczące liczby Polaków w Szwajcarii, które występują w literaturze przedmiotu (eadem, *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey. Z dziejów polskich organizacji w Szwajcarii 1914–1917*, Kraków 1997, s. 47). Opinia ta znajduje potwierdzenie także w innych opracowaniach. Zob.: J. Pajewski, *op. cit.*, s. 130–131.

²⁸ Działalność Polaków w Szwajcarii na wielu polach znajduje swoje potwierdzenie nie tylko na kartach specjalistycznych publikacji naukowych, ale także wydawnictw o charakterze syntetycznym, jak choćby cenionej pracy Andrzeja Chwalby poświęconej dziejom porozbiorowym (idem, *Historia Polski 1795–1918*, Kraków 2000, s. 357–358).

²⁹ H. Wereszycki, *Historia polityczna Polski 1864–1918*, Wrocław 1990, s. 254.

³⁰ Trafnie i zarazem dyplomatycznie ujął to Janusz Pajewski, gdy napisał, że: „Republika alpejska miała duże znaczenie dla handlu międzynarodowego legalnego, półlegalnego i kontrabandowego, zwłaszcza w okresie blokady ekonomicznej Państw Centralnych; jej banki ściągały kapitały z wielu krajów” (idem, *op. cit.*, s. 108).

³¹ Szwajcaria, będąc krajem położonym w samym sercu Europy, zgodnie z zasadą aktywnej neutralności, już w XIX stuleciu odgrywała istotną rolę w życiu międzynarodowym jako pośrednik między skłóconymi państwami. Jej przedstawiciele bardzo często występowali w roli pomysłodawców różnorodnych inicjatyw humanitarnych. Szczególne możliwości takiej aktywności stworzyły w XX w. oba globalne konflikty zbrojne. Zob. J. Wojtowicz, *op. cit.*, s. 191.

agencji państw walczących i neutralnych³² – i na tym władcy i rządy poprzestali, nie próbując nawet naruszać neutralności alpejskiego kraju³³. Nabierający tempa oraz powiększający swój zasięg konflikt sprawił, że również narody, które pozbawiono wcześniej niepodległego bytu państwowego, jak i te, które postanowiły wybić się na suwerenność, zamierzały wykorzystać „starcie gigantów” – początkowo przede wszystkim poprzez prowadzenie skutecznej akcji propagandowej. Szwajcaria była miejscem, w którym Polacy po prostu musieli być³⁴.

W Szwajcarii powstała i aktywnie działała jedna z najbardziej znanych organizacji niosących pomoc Polakom Wielkiej Wojny. Mowa tu o Komitecie Pomocy Ofiarom Wojny z siedzibą w Vevey nad Jeziorem Genewskim, popularnie nazywanym Komitetem z Vevey lub Veveyskim³⁵. Nosił on taką nazwę, choć miejscem jego utworzenia 9 stycznia 1915 r. była Lozanna³⁶, a inicjatorem – Erazm

³² Ostatnio przypominał o tym, w kontekście biografii Horace’a Rumbolda, brytyjskiego posła nadzwyczajnego i ministra pełnomocnego w Polsce w latach 1919–1920, który w podczas I wojny światowej był ambasadorem w Bernie Andrzej Nowak. Zob.: idem, *Pierwsza zdrada Zachodu. 1920 – zapomniany appeasement*, Kraków 2015, s. 282.

³³ Wpływ na taką postawę miało kilka czynników, wśród których należy wymienić również konsekwentną politykę władz szwajcarskich, które na każdym kroku podkreślały, że mają środki, aby skutecznie bronić swojego terytorium. Na temat podejmowanych w tym kierunku działań prewencyjnych zob. J. Pajewski, *op. cit.*, s. 107.

³⁴ Polscy badacze podkreślają, że w chwili wybuchu pierwszej wojny światowej Polonia w Szwajcarii: składała się „[...] z kilku tysięcy robotników pracujących w przemyśle, młodzieży studiującej i pracującej w różnych gałęziach gospodarki, kultury i nauki. Wielu przedstawicieli tej ostatniej grupy zajmowało eksponowane stanowiska państwowe i naukowe oraz dysponowało dużymi wpływami i możliwościami. Czołówkę najwybitniejszych Polaków, którzy znajdowali się w chwili wybuchu wojny w Szwajcarii stanowili: Ignacy Paderewski, rezydujący w Morges nad Jeziorem Genewskim, Henryk Sienkiewicz – pisarz, Antoni Osuchowski – pisarz, historyk – prof. Szymon Askenazy oraz Ludwik Jankowski, Konstanty Plater, Jan Rozwadowski i wielu innych” (J. Wojtowicz, *op. cit.*, s. 205). Znaczenie inteligencji w działaniach Polonii, w tym szwajcarskiej, uwagę zwrócił Antoni Czubiński podczas dyskusji, która toczyła się w trakcie sesji *Wkład Polonii w odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku* zorganizowanej przez lubelskie i warszawskie środowisko naukowe w maju 1988 r. Zob.: *Dyskusja panelowa*, [w:] W. Śladkowski (red.), *Polonia i odbudowa państwa polskiego w 1918 roku*, Lublin-Warszawa 1991, s. 197. Wyczerpująco na temat stanowiska szwajcarskiej opinii publicznej zobacz: P. Bednarz, *Dylematy neutralnych. Szwajcarska opinia publiczna wobec kwestii polskiej 1914–1918*, Lublin 2012; idem, *Uwarunkowania obecności kwestii polskiej w prasie szwajcarskiej 1914–1918*, „Dzieje Najnowsze” 2008, nr 2, s. 3–17.

³⁵ Przeniesienie siedziby Komitetu do Vevey związane było z osobą Henryka Sienkiewicza, który tam właśnie osiadł po przybyciu do Szwajcarii w październiku 1914 r. Rozmowy, które zaoocowały utworzeniem Komitetu, pierwotnie toczyły się w gabinecie Ignacego Jana Paderewskiego w Riond-Bosson koło Morges, gdzie osiadł on już pod koniec XIX wieku. H. Florkowska-Frančić podaje, że Paderewski w Riond-Bosson zamieszkał rok później, tj. 1898 r. (eadem, *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey...*, s. 48).

³⁶ Andrzej Szczepaniak, biograf Erazma Piltza, napisał, że Komitet Generalnej Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce założył on już w grudniu 1914 r. (idem, *Erazm Piltz i Roman Dmowski. Przyczynę*

Piltz³⁷. Niespełna tydzień później Henryk Sienkiewicz³⁸, Ignacy Paderewski, Antoni Osuchowski oraz Józef Wierusz-Kowalski spotkali się z Prezydentem Konfederacji Szwajcarskiej Giuseppem Mottą³⁹, któremu przedstawili plan akcji ratunkowej i działalności Komitetu, a już 22 stycznia władze szwajcarskie zaaprobowaly utworzenie Komitetu. W ten sposób rozpoczęła działalność organizacja, która w ciągu kolejnych kilku lat, a więc do zakończenia działań militarnych na frontach pierwszej wojny światowej, zdołała „[...] zebrać blisko 20 mln franków szwajcarskich, które w postaci żywności, odzieży i leków za pośrednictwem konsulatu szwajcarskiego w Warszawie przekazywano do dyspozycji cierpiącego społeczeństwa polskiego”⁴⁰. Źródłem jej sukcesu było w głównej mierze trzymanie się z dala od bieżącej polskiej polityki⁴¹, co powodowało hojność Polaków na emigracji, ale również obywateli innych państw, którzy w jego szeregach

do biografii Erazma Piltza, [w:] J. Rzońca (red.), *Polacy i Rosjanie na przestrzeni wieków (XVII–XX w.)*, Opole 2000, s. 128; idem, *Erazma Piltza poglądy na niepodległość*, [w:] L. Kuberski, M. Lis (red.), *Rok 1918 w Polsce i państwach sąsiednich. Osiemdziesięciolecie zakończenia I wojny światowej z perspektywy śląskiej*, Opole 1999, s. 255).

³⁷ A. Szczepaniak, *Od autonomii do niepodległości. Działalność polityczna Erazma Piltza w latach 1914–1929*, Opole 2015. Na temat celów działalności Centralnej Agencji Polskiej zob.: Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu: Papiery Rozwadowskich: *Jana Rozwadowskiego działalność publiczna*, t. VIII, rkps. sygn. 8004/II, k. 29.

³⁸ Na temat działalności Komitetu Veveyskiego, a w szczególności H. Sienkiewicza zob. D. Płygawko, *Sienkiewicz w Szwajcarii. Z dziejów akcji ratunkowej dla Polski w czasie pierwszej wojny światowej*, Poznań 1986; eadem, *Henryk Sienkiewicz jako prezes Generalnego Komitetu Pomocy ofiarom Wojny w Polsce*, [w:] L. Ludorowski (red.), *Henryk Sienkiewicz. Twórczość i recepcja*, Lublin 1991. Odnosząc się do biografii Sienkiewicza, warto przytoczyć w tym kontekście słowa Bohdana Urbankowskiego, który zwrócił uwagę, że „[...] literaci, a więc ludzie pracujący w narodowym języku, są w pewnym sensie skazani na walkę o niepodległość. Wynarodowienie, upadek rodzimego systemu wartości i symboli odbiera sens ich pracy i ich życiu” (idem, *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań 2014, s. 201).

³⁹ Giuseppe Motta (1871–1940), szwajcarski polityk, który w okresie międzywojennym był m.in. aktywnym działaczem Ligi Narodów.

⁴⁰ B. Urbankowski, *op. cit.*, s. 205–206. Zob. także: H. Florkowska-Frančić, *Polacy w Szwajcarii w czasie I wojny światowej*, [w:] H. Florkowska-Frančić, M. Frančić, H. Kubiak (red.), *Polonia wobec niepodległości Polski w czasie I wojny światowej*, Kraków 1979, s. 188. W niektórych opracowaniach została podana dokładna kwota środków finansowych zebranych przez Komitet, tj. 19 812 054 franków szwajcarskich. Zob. m.in. przypis nr 12 [w:] S. Dzierzbicki, *Pamiętnik z lat wojny 1915–1918*, słowem wstępnym opatrzył J. Pajewski, przypisy opracowała D. Płygawko, tekst przygotował do druku z rękopisu T. Jodelka-Burzecki, Warszawa 1983, s. 28.

⁴¹ Neutralna Szwajcaria była w tym okresie jedynym obszarem, na którym w znacznym stopniu powiodło się skupienie działań Polaków ponad politycznymi podziałami. W pozostałych krajach zachodnich, gdzie przebywała Polonia, jej przedstawiciele byli rozbici na kilka kierunków politycznych, które najczęściej odpowiadały głównym odłamom opinii i działań prowadzonych w kraju. Zob.: J. Lewandowski, *op. cit.*, s. 69; W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia polityczna Polski 1864–1945*, t. I, Paryż 1953, s. 294.

widzieli grono znanych postaci⁴². Dosadnie ujął to Władysław Pobóg-Malinowski, który napisał, że światowy rozgłos nazwisk Sienkiewicza i Paderewskiego sprawił, że polityczne rezultaty ich nacisku na opinię publiczną przerastały wielokrotnie wszystko, co to co łącznie mogły dać inne polskie działania emigracyjne⁴³.

Polityka zachowania neutralności politycznej przez Komitet stała się źródłem napięć, gdyż u jednych działaczy budziła szacunek⁴⁴, podczas gdy u innych, domagających się większego zaangażowania – sprzeciw. Rzadko jednak tego rodzaju emocje wyrażane były publicznie, gdyż zdawano sobie sprawę, że będzie to szkodziło wizerunkowi Komitetu⁴⁵. Świadectwem dążenia władz Komitetu, a w szczególności Sienkiewicza, do zachowania równego dystansu wobec głównych stron konfliktu, są raporty dyplomatów działających w Szwajcarii. Jak ustaliła Halina Florkowska-Frančić, „[o]pinie o proaliantkim charakterze weveyskiej placówki przesyłały do wiedeńskiej centrali na Ballplatz służby austro-węgierskie, zaliczając jej prezesa do wybitnych osobistości kręgów rusofilskich w Szwajcarii, podczas gdy francuscy dyplomaci raportujący z helweckiej stolicy na Quai d’Orsay w Paryżu podkreślali bezpartyjność i apolityczność Sienkiewicza”⁴⁶. W tym miejscu warto podkreślić, że dla swojej apolitycznej i humanitarnej działalności Komitet

⁴² H. Florkowska-Frančić, *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey...*, s. 114.

⁴³ W. Pobóg-Malinowski, *op. cit.*, s. 295. Analogiczną ocenę znaczenia działalności wyrażali także przedstawiciele innych opcji politycznych. Zob. m.in.: R. Dmowski, *Polityka polska i odbudowanie państwa*, t. 1, wyd. 2, przedmowa do obecnego wydania i komentarzem opatrzył T. Wituch, Warszawa 1989, s. 233–235.

⁴⁴ Z uznaniem o takiej właśnie postawie pisały osoby o ściśle określonych poglądach politycznych. Należał do nich m.in. Ignacy Daszyński, który w pamiętnikach zanotował, że „[n]eutralność Sienkiewicza była szczerą, tzn. nie była maską rusofilskiej, endeckiej ugody”, tym bardziej, że dość często można było spotkać opinie określające Komitet jako organizację o proaliantkim charakterze (I. Daszyński, *Pamiętnik*, Warszawa 1957, t. II, s. 214). Podobną opinię wyraził Tadeusz Skowroński, w latach 1914–1918 student Uniwersytetu we Fryburgu, który sympatyzował wówczas politycznie z obozem narodowym, a później m.in. sekretarza Romana Dmowskiego podczas Paryskiej Konferencji Pokojowej. „Zniknął z widowni wielki patriota – poeta, «sumienie narodu» – zanotował pod datą 16 listopada 1916 r., a dzień po śmierci autora *Trylogii* – on to był w Szwajcarii wyrazem myśli polskiej stojąc ponad walką stronnictw, ponad orientacjami, resztkami sił prowadził Komitet Generalny i umarł na stanowisku (idem, *Pamiętniki 1914–1939. Student w Szwajcarii. Dyplomata w wolnej Polsce*, Pruszków [1999], s. 325).

⁴⁵ Sprzeciw wobec takiej postawy symbolu Komitetu, którym był bez wątpienia Sienkiewicz, wyraził m.in. prof. Władysław L. Jaworski, związany z krakowskim NKN-em. Zob.: Archiwum Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, W.L. Jaworski, *Diariusz z lat 1914–1921*, sygn. III-84, cz. I, k. 89, 93. Znacznie bardziej dyplomatycznie odniósł się do tej kwestii Wincenty Witos, który w lutym 1915 r. jako członek delegacji galicyjskich ludowców spotkał się z Sienkiewiczem w Vevey. Po spotkaniu zanotował, że to, co usłyszał, „wystarczyło”, aby wyrobić sobie zdanie. Zob. W. Witos, *Moje wspomnienia*, t. II, Paryż 1964, s. 75–79.

⁴⁶ Zob.: H. Florkowska-Frančić, *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey...*, s. 94.

nie mógł wybrać lepszego miejsca – i to nie tylko z uwagi na sam kraj, jakim była neutralna Szwajcaria, ale też z uwagi na fakt, że na przeciwległym brzegu Lemanu, w Genewie, swoją siedzibę miał Międzynarodowy Czerwony Krzyż⁴⁷.

W tym miejscu kilka zdań należy poświęcić stowarzyszeniu *Polska i Wojna* (*La Pologne et la Guerre*)⁴⁸. Jego geneza związana jest z opublikowanym 22 stycznia 1915 r. na łamach „Gazette de Lausanne” artykułem polskiego historyka i publicysty Jana Kucharzewskiego. Tytuł artykułu stał się *nota bene* nazwą stowarzyszenia⁴⁹. Swoją pozycję opierało ono na pozycji społecznej i zawodowej członków, a nie ich liczbie, o czym świadczy fakt, iż liczyło ich zaledwie sześćdziesięciu. Stawiało sobie za cel spopularyzowanie sprawy polskiej niepodległości wśród opinii publicznej zachodniej Europy⁵⁰. Było to zadanie nie mniej ważne od pozyskiwania środków materialnych na bezpośrednią pomoc, gdyż trzeba pamiętać, że społeczeństwa zachodnie od lat pozostawały pod silnym wpływem nieprzyjaznej Polsce i Polakom propagandy państw zaborczych. Mając to na względzie, stowarzyszenie wydawało broszury polityczne⁵¹, pismo „Le Moniteur Polonais” redagowane przez historyka Szymona Askenazego, którego ukazało się 28 numerów, oraz cztery tomy erudycyjnego wydawnictwa „Orzeł Biały. Przegląd Spraw Polskich” („L’aigle Blanc. Revue des Questions Polonaises”). W działalności stowarzyszenia istotne miejsce zajmowała współpraca z pismami szwajcarskimi, m.in. z „Gazette de Lausanne”, które miały znacznie szerszy krąg odbiorców, a tym samym i wpływ

⁴⁷ J. Pajewski, *op. cit.*, s. 107–108.

⁴⁸ Szerzej na temat działalności Stowarzyszenia zob.: H.J. Korybut-Woroniecki, *Stowarzyszenie „La Pologne et la guerre” w Szwajcarii. Niepodległościowa akcja propagandowa na Zachodnią Europę (1914–1918)*, „Niepodległość” 1937, t. XV, s. 198–226 i 389–399; J. Pajewski, *op. cit.*, s. 116–118; H. Florkowska-Frančić, *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey...*, s. 242–276.

⁴⁹ W przywołanym artykule J. Kucharzewski przedstawił szwajcarskiej opinii publicznej wybrane fragmenty dziejów Polski, zwracając uwagę na zaborczą wobec niej politykę państwa niemieckiego i rosyjskiego oraz oczywisty według niego fakt, iż aspiracje narodu polskiego może zaspokoić jedynie odzyskanie niepodległości. Znaczenie tego artykułu było tak duże dla szwajcarskiej Polonii, iż niezwłocznie postanowiła sfinansować jego wydanie w formie broszury, której tezy były komentowane także poza granicami alpejskiego kraju, przez co przyczyniły się do popularyzacji idei odbudowy niepodległego państwa polskiego (J. Lewandowski, *op. cit.*, s. 71).

⁵⁰ W stowarzyszeniu, obok Jana Kucharzewskiego działali także Sienkiewicz wraz synem, Władysław Mickiewicz, Gabriel Narutowicz, Antoni Osuchowski, Zygmunt Laskowski, ks. Jan Gralewski, August Zaleski i Tadeusz Estreicher.

⁵¹ Seria nosiła tytuł *La Pologne et la guerre. Publications politiques, historiques et littéraires*. W jej ramach opublikowanych zostało 17 pozycji. Szczególnie popularne były prace Kucharzewskiego *Rozważania nad problemem polskim* (*Réflexion sur le problème polonais*) oraz *Europa i problem rosyjsko-polski* (*L’Europe et le problème Russo-polonais*), których nienaganna francuszczyzna w połączeniu w bardzo dobrym udokumentowaniem źródłowym sprawiły, że miały po kilka wydań.

na ich poglądy. Członkowie stowarzyszenia poprzez swoje kontakty w środowisku akademickim oraz nieformalne, prywatne związki pozyskiwali dla sprawy polskiej grono wpływowych Szwajcarów, których wsparcie często było bezcenne⁵². W tym gronie znalazł się między innymi berneński historyk Richard Feller⁵³, przewodniczący Rady Kantonalnej Henri Fazy⁵⁴ czy historyk i dziennikarz z Genewy Edmond Privat⁵⁵. Działalność Stowarzyszenia wyraźnie osłabła w połowie 1917 r., co było następstwem wyjazdu Kucharzewskiego ze Szwajcarii do Warszawy, gdzie objął stanowisko prezesa Rady Ministrów Królestwa Polskiego, którą powołała Rada Regencyjna⁵⁶. Wówczas to zmieniano jego nazwę, a *de facto* przemianowano na nową organizację – Union Nationale Polonaise (Narodowy Związek Polski)⁵⁷.

Ciosem dla polskiej diaspory w Szwajcarii była śmierć Sienkiewicza. Noblista zmarł w Vevey 15 listopada 1916 r., a informacja o tym odbiła się w Europie szerokim echem⁵⁸. Jan Skotnicki, autor wspomnień *Przy sztalugach i przy biurku*

⁵² J. Wojtowicz, *op. cit.*, s. 206.

⁵³ Richard Feller (1877–1958), historyk berneński, znany ze swojej sympatii dla Polski i Polaków. Autor pracy wydanej w 1917 r. pracy *Polen und die Schweiz*. Zob.: H. Florkowska-Frančić, *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey...*, s. 274.

⁵⁴ Jego zasługą było, że Uniwersytet w Genewie, jeszcze przed powstaniem państwa polskiego, uznał oficjalnie narodowość polską studentów polskich studiujących na tej uczelni.

⁵⁵ Edmond Privat (1889–1962) szwajcarski historyk i dziennikarz autor wielu publikacji popularyzujących historię Polski i Polaków, obejmujących przede wszystkim okres XIX i początku XX w., w których kładł szczególny nacisk na polskie działania narodowowyzwoleńcze. W tym gronie do najważniejszych, należał wydana w 1916 r., praca *Polska czeka (Pologne attend)*. Był założycielem Międzynarodowego Komitetu dla Niepodległości Polski. Wiesław Śladkowski w artykule opisującym jego działalność na rzecz sprawy polskiej ustalił, że osobiste serdeczne podziękowania przesłał mu Henryk Sienkiewicz, a powściągliwy w ocenach Szymon Askenazy zestawiał z jego wielkim genewskim rodakiem z XVIII w., J.J. Rousseau, który także dał się poznać, jako przyjaciel Polski i obrońca jej suwerenności (idem, *Edmond Privat i jego działalność na rzecz polski we Francji i Szwajcarii podczas pierwszej wojny światowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, sec. F, 1968/1969, t. XXIII/XXIV, s. 101–106). Zob. także: H. Florkowska-Frančić, *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey...*, s. 270–274 oraz aktualną i szczególnie cenną pracę: P. Bednarz, *Edmont Privat i jego działalność na rzecz Polski w pierwszej wojny światowej*, Lublin 2003.

⁵⁶ J. Lewandowski, „Z ziemi obcej do Polski” – powroty do kraju (1914–1920), [w:] W. Śladkowski (red.), *op. cit.*, s. 159; A. Szwarca, P. Wiczorkiewicz, *Nota o autorze*, [w:] J. Kucharzewski, *Od białego do czerwonego caratu, Epoka mikołajowska*, t. 1, pod red. A. Szwarca i P. Wiczorkiewicza, Warszawa 1998, s. VIII–IX. Na temat kontrowersji i obaw, jakie wzbudziło powierzenie mu tego stanowisko, m.in. z uwagi na zarzuty, że nie zna, jako były emigrant spraw krajowych.

⁵⁷ J. Pajewski, *op. cit.*, s. 120.

⁵⁸ W uroczystościach pogrzebowych polskiego noblisty, które miały charakter narodowej manifestacji, obok wielu Polaków, uczestniczyli także przedstawiciele oficjalnych władz szwajcarskich, delegacje państw sąsiadujących ze Szwajcarią oraz trzech państw zaborczych. Telegram z kondolencjami przesłał także papież Benedykt XV. Zob.: H.J. Korbut-Woroniecki, *Les relations polono-suisse pendant la guerre mondiale*, [w:] *Pologne-Suisse. Recueil d'études historiques*, Varsovie-Lwów 1938, s. 143.

zanotował w nich, że „Ze śmiercią Sienkiewicza, która nastąpiła przed proklamowaniem odrodzonej Polski, pozostał nam jedynie Paderewski, który mógł odgrywać państwowotwórczą rolę i odegrał ją. Reszta członków świata nauki czy sztuki była zasklepiona w swojej pracy zawodowej”⁵⁹. W tym miejscu należy przypomnieć, że było to tuż po wydaniu aktu 5 listopada i związanego z nim tzw. protestu lozańskiego⁶⁰. Pogrzeb pisarza stał się nie tylko podniosłą chwilą oddania hołdu wielkiemu polskiemu pisarzowi, ale też okazją do nadania uroczystościom pogrzebowym charakteru manifestacji patriotycznej.

Swego rodzaju smutnym paradoksem było, że inna śmierć, a *de facto* jej setna rocznica, stała się okazją do przypomnienia szwajcarskiej opinii publicznej, ale także obywatelom innych państw europejskich, o sprawie polskiej. Mowa tu o przypadającej w październiku 1917 r. setnej rocznicy śmierci Tadeusza Kościuszki. O skali przedsięwzięcia, którego najważniejsze obchody zorganizowano w Solurze, Rapperswilu i Lozannie, świadczy nie tylko zaangażowanie szwajcarskiej Polonii, ale także fakt, iż władze kantonalne, co stanowiło wyraz dużej sympatii dla Polaków, zamknęły w dniu obchodów szkoły w Raperswilu i Solurze, aby umożliwić w nich udział uczniom i nauczycielom⁶¹. W uroczystościach w Rapperswilu, podobnie jak w pogrzebie Sienkiewicza, wziął udział przyszły prezydent Polski Gabriel Narutowicz, który przemawiał w ich trakcie w języku polskim i niemieckim na dziedzińcu znajdującego się tam Muzeum Narodowego Polskiego⁶².

⁵⁹ J. Skotnicki, *Przy sztalugach i przy biurku. Wspomnienia*, Warszawa 1957, s. 170. Przytoczona ocena wydaje się być jednak nazbyt krytyczną wobec wielu przedstawicieli polskiego świata nauki i sztuki – biografia Narutowicza stanowi tylko jeden wielu przykładów godzenia pracy zawodowej z działalnością patriotyczną. W ocenie wartości wspomnień Skotnickiego nie bez znaczenia jest fakt, iż w wielu aspektach był on bardzo krytycznymi wobec opisywanych postaci przedwojennej Polski; jego wspomnienia były zatem lekturą szczególnie pożądaną w rządzonej przez komunistów po II wojnie światowej Polsce. Jednocześnie należy pamiętać, że ukazanie się jego wspomnień, które ukończył pisać w 1951 r., było możliwe głównie dzięki popaździernikowej odwilży 1956 r.

⁶⁰ Szerzej na temat związanych z tym kontrowersji zob.: H. Florkowska-Frančić, *Miedzy Lozanną...*, s. 105, 277–305. Zob. także: eadem, *Sienkiewicz w Vevey. Dobroczynność pod presją polityki*, [w:] Z. Przybyła (red.), *Henryk Sienkiewicz i jego twórczość*, Częstochowa-Kraków 1996; J. Pajewski, *op. cit.*, s. 134–135, 220–221.

⁶¹ Podczas uroczystości rocznicowych przedstawiciele władz kantonalnych wielokrotnie podkreślali wspólne obu narodom umiłowanie wolności, a emigrantów polskich w Szwajcarii nazywali „spadkobiercami Kościuszki”. Więcej zob.: H.J. Korbut-Woroniecki, *Les relations polono-suisses...*, s. 142; J. Wojtowicz, *op. cit.*, s. 207; J. Lewandowski, *op. cit.*, s. 77.

⁶² W. Łęski, *Wspomnienie o Ś.P. Gabryelu Narutowiczu*, [w:] *Gabriel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej...*, s. 64. Na temat miejsca Tadeusza Kościuszki w polskim Panteonie zob.: A.F. Grabski, *W kręgu kultu Naczelnika. Raperswilskie inicjatywy kościuszkowskie (1894–1897)*, Warszawa 1981; B. Oleksowicz, *Legenda Kościuszki. Narodziny*, Gdańsk

Zaprezentowane w artykule epizody z dziejów polskiej emigracji w Szwajcarii jednoznacznie wskazują, że to niewielkie terytorialnie państwo federacyjne Europy Zachodniej, było krajem wielkich możliwości. Dobitnie świadczy o tym fakt, iż znaleźli w nim schronienie, a nawet nowy dom i drugą ojczyznę tak wybitni Polacy, jak wymienieni w teście Kościuszkowski, Sienkiewicz, Paderewski czy Narutowicz. Znacznie liczniejsze było jednak i jest nadal grono tych naszych rodaków, o których historia milczy, ale swoją ciężką codzienną pracą wnieśli oni wkład w rozwój kraju położonego u podnóża Alp. Obecnie ich liczba szacowana jest na około 18–20 tysięcy, a są wśród nich głównie potomkowie, tych którzy pozostali na jej terytorium po II wojnie światowej oraz zostali zmuszeni do emigracji przez władze komunistycznej Polski w latach 60. i 70. – głównie polskich Żydów i przedstawicieli tzw. „emigracji solidarnościowej” lat 80. Do tej grupy zalicza się także pewna liczba ekonomicznych emigrantów ostatnich dwóch dekad oraz osób, które w Szwajcarii znalazły swoje „drugie połówki”. Niestety nasze narody nie wiedzą o sobie zbyt wiele, choć ostatnich kilkanaście lat, gdy w szczególności Polacy mogą i mają ku temu środki, aby podróżować – ten stan powoli się zmienia. Także Szwajcarzy, dzięki przynależności Polski do Unii Europejskiej, choć sami nie są jej członkami, patrzą na Polskę jakby przychylniej, widząc, że coraz bardziej zbliżamy się do Zachodu jako naród i kraj⁶³. Na takie spojrzenie „z góry”, by nie napisać, że paternalistyczne, nie powinniśmy się jednak obrażać, choćby z uwagi na poziom życia w Szwajcarii. A za komentarz do tej kwestii niech wystarczą słowa Gabriela Narutowicza, który po powrocie do Polski w 1920 r. i objęciu kierownictwa na resorcie robót publicznych miał powiedzieć, że sprzątaczką w jego domu w Zurychu zarabiała więcej niż on jako minister w Polsce – a w Szwajcarii było mu łatwiej o miliony niż w Polsce o tysiące⁶⁴. Szwajcaria była i jest dla Polaków synonimem nie tylko bogatego, ale także dobrze zarządzanego i pięknie położonego państwa. Dlatego też bez kompleksów, ale z uwagą warto wsłuchiwać się w to, co jego mieszkańcy mają nam do powiedzenia, gdyż to nie oni od blisko dwóch stuleci szukali schronienia lub szansy na lepsze życie nad Wisłą, ale polscy emigranci u nich, marząc o widoku malowniczych alpejskich stoków oraz srebrzących się wodach górskich jezior i strumieni.

2000; N. Bończa-Tomaszewski, *Źródła narodowości. Powstanie i rozwój polskiej świadomości narodowej w II połowie XIX i na początku XX wieku*, Wrocław 2006, s. 143–220.

⁶³ Interesujące opinie na temat, kilka lata temu, zebrała mieszkająca w Szwajcarii Polska Joanna Lampa. Zob.: <https://www.blablubl.pl/2017/11/11/szwajcarzy-o-polsce-i-polakach/> [dostęp 4.06.2020].

⁶⁴ M. Białokur, *Gabriel Narutowicz. Biografia*, Opole 2016, s. 159.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Papiery Rozwadowskich: *Jana Rozwadowskiego działalność publiczna*, t. VIII, rkps. sygn. 8004/II, k. 29.

Opracowania

- Andrzejewski M., *Gabriel Narutowicz*, Warszawa 2012.
- Bednarz P., *Dylematy neutralnych. Szwajcarska opinia publiczna wobec kwestii polskiej 1914–1918*, Lublin 2012.
- Bednarz P., *Edmont Privat i jego działalność na rzecz Polski w pierwszej wojny światowej*, Lublin 2003.
- Bednarz P., *Uwarunkowania obecności kwestii polskiej w prasie szwajcarskiej 1914–1918*, „Dzieje Najnowsze” 2008, nr 2, s. 3–17.
- Białokur M., *Gabriel Narutowicz. Biografia*, Opole 2016.
- Bończa-Tomaszewski N., *Źródła narodowości. Powstanie i rozwój polskiej świadomości narodowej w II połowie XIX i na początku XX wieku*, Wrocław 2006.
- Borejsza J., *Emigracja polska po powstaniu styczniowym*, Warszawa 1966.
- Bronarski A., *Stosunki intelektualne polsko-szwajcarskie w ciągu wieków*, „Przegląd Współczesny” 1931, t. XXXVIII.
- Chwalba A., *Historia Polski 1795–1918*, Kraków 2000.
- Daszyński I., *Pamiętnik*, t. 2, Warszawa 1957.
- Dmowski R., *Polityka polska i odbudowanie państwa*, t. 1, Warszawa 1989.
- Dyskusja panelowa*, [w:] Śladowski W. (red.), *Polonia i odbudowa państwa polskiego w 1918 roku*, Lublin-Warszawa 1991.
- Florkowska H., *Struktura polskiej emigracji politycznej w Szwajcarii w latach sześćdziesiątych XIX w. (1863–1868)*, Wrocław 1976.
- Florkowska-Frančić H., *Między Lozanną, Fryburgiem i Vevey. Z dziejów polskich organizacji w Szwajcarii 1914–1917*, Kraków 1997.
- Florkowska-Frančić H., *Polacy w Szwajcarii w czasie I wojny światowej*, [w:] Florkowska-Frančić H., Frančić M., Kubiak H. (red.), *Polonia wobec niepodległości Polski w czasie I wojny światowej*, Kraków 1979.
- Florkowska-Frančić H., *Polska diaspora w Szwajcarii*, [w:] Walaszek A. (red. nauk.), *Polska diaspora*, Kraków 2001.
- Florkowska-Frančić H., *Sienkiewicz w Vevey. Dobroczynność pod presją polityki*, [w:] Przybyła Z. (red.), *Henryk Sienkiewicz i jego twórczość*, Częstochowa-Kraków 1996.
- Grabski A.F., *W kręgu kultu Naczelnika. Raperswilskie inicjatywy kościuszkowskie (1894–1897)*, Warszawa 1981.

- Kalembka S., *Wielka Emigracja. Polskie wychodźstwo polityczne w latach 1831–1862*, Warszawa 1971.
- Kodisowa J., *Ze wspomnień osobistych*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa 1925.
- Korbut-Woroniecki H.J., *Les relations polono-suisses pendant la guerre mondiale*, [w:] *Pologne-Suisse. Recueil d'études historiques*, Varsovie-Lwów 1938.
- Korybut-Woroniecki H.J., *Stowarzyszenie „La Pologne et la guerre” w Szwajcarii. Niepodległościowa akcja propagandowa na Zachodnią Europę (1914–1918)*, „Niepodległość” 1937, t. XV.
- Lewak A., *Od związków węglarskich do Młodej Polski. Dzieje emigracji i Legionu Polskiego w Szwajcarii w latach 1833–1834*, Warszawa 1920.
- Lewandowski J., *Polacy w Szwajcarii*, Lublin 1981.
- Lewandowski J., „Z ziemi obcej do Polski” – powroty do kraju (1914–1920), [w:] Śladkowski W. (red.), *Polonia i odbudowa państwa polskiego w 1918 roku*, Lublin-Warszawa 1991.
- Łęski, *Wspomnienie o Ś.P. Gabrjelu Narutowiczu*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa 1925.
- Nowak A., *Pierwsza zdrada Zachodu. 1920 – Zapomniany appeasement*, Kraków 2015.
- Oleksowicz B., *Legenda Kościuszki. Narodziny*, Gdańsk 2000.
- Pajewski J., *Wokół sprawy polskiej. Paryż – Lozanna – Londyn 1914–1918*, Poznań 1970.
- Płygawko D., *Henryk Sienkiewicz jako prezes Generalnego Komitetu Pomocy ofiarom Wojny w Polsce*, [w:] Ludorowski L. (red.), *Henryk Sienkiewicz. Twórczość i recepcja*, Lublin 1991.
- Płygawko D., *Sienkiewicz w Szwajcarii. Z dziejów akcji ratunkowej dla Polski w czasie pierwszej wojny światowej*, Poznań 1986.
- Pobóg-Malinowski W., *Najnowsza historia polityczna Polski 1864–1945*, t. I, Paryż 1953.
- Rechniewski S., *Z czasów gimnazjalnych i studenckich*, [w:] *Gabrjel Narutowicz. Pierwszy Prezydent Rzeczypospolitej. Księga pamiątkowa*, Warszawa 1925.
- Skowroński T., *Pamiętniki 1914–1939. Student w Szwajcarii. Dyplomata w wolnej Polsce*, Pruszków [1999].
- Skotnicki J., *Przy sztalugach i przy biurku. Wspomnienia*, Warszawa 1957.
- Szczepaniak A., *Erazm Piltz i Roman Dmowski. Przyczynek do biografii Erazma Piltza*, [w:] Rzońca J. (red.), *Polacy i Rosjanie na przestrzeni wieków (XVII–XX w.)*, Opole 2000.
- Szczepaniak A., *Erazma Piltza poglądy na niepodległość*, [w:] Kuberski L., Lis M., *Rok 1918 w Polsce i państwach sąsiednich. Osiemdziesięciolecie zakończenia I wojny światowej z perspektywy śląskiej*, Opole 1999.
- Szczepaniak A., *Od autonomii do niepodległości. Działalność polityczna Erazma Piltza w latach 1914–1929*, Opole 2015.

- Szwarc A., Wieczorkiewicz P., *Nota o autorze*, [w:] J. Kucharzewski, *Od białego do czerwonego caratu, Epoka nikolajowska*, t. 1, pod red. A. Szwarca i P. Wieczorkiewicza, Warszawa 1998
- Urbankowski B., *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Poznań 2014.
- Wereszycki H., *Historia polityczna Polski 1864–1918*, Wrocław 1990.
- Wojtowicz J., *Historia Szwajcarii*, Wrocław 1976.
- Zdrada J., *Wielka Emigracja po Powstaniu Listopadowym*, Warszawa 1987.
- Zgórniak M., *Za Waszą i naszą wolność*, Warszawa 1987.

Strony internetowe

<https://pl.wikipedia.org/wiki/Emigracja> [dostęp 5.06.2020].

<https://www.blabliblu.pl/2017/11/11/szwajcarzy-o-polsce-i-polakach/> [dostęp 4.06.2020].

KAROL SANOJCA¹

MOBILNOŚĆ ZAWODOWA NAUCZYCIELI W PIERWSZYCH LATACH DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

PROFESSIONAL MOBILITY OF TEACHERS IN THE FIRST YEARS OF THE SECOND REPUBLIC OF POLAND

ABSTRAKT: Po odzyskaniu niepodległości przez państwo polskie w 1918 roku ważną kwestią stała się budowa jednolitego systemu oświatowego. Duże różnice w strukturze i gęstości sieci szkolnej powodowały konieczność wyrównania tych dysproporcji. Jednym z najważniejszych problemów były braki kadrowe, szczególnie widoczne na terenie byłego zaboru rosyjskiego i pruskiego oraz na Górnym Śląsku. Dlatego liczna grupa nauczycieli zmieniała swoje miejsce zamieszkania i pracy. Zachęcały ich możliwości poprawienia sytuacji materialnej, pracy w lepszych warunkach organizacyjnych lub awansu zawodowego. Odpowiadali również na wezwania o charakterze patriotycznym, przenosząc się do miejscowości, w których trzeba było wzmocnić polski stan posiadania. W największym stopniu czynili tak pedagodzy z byłej Galicji, gdzie pod względem kadrowym sytuacja była najlepsza. Prawie wszyscy z nich posiadali pełne uprawnienia pedagogiczne i byli dobrze przygotowani do zawodu, jednak często musieli się aklimatyzować w odmiennych warunkach kulturowych, pracować wśród ludności niekiedy mówiącej gwarą, a także czasem okazującej niechęć przybyszom. Duża mobilność zawodowa nauczycieli odegrała ogromną rolę w ujednolicaniu systemu oświatowego i budowaniu polskiego szkolnictwa. Dopiero po kilku latach istnienia państwa dzięki różnego rodzaju kursom doszkalcającym oraz rozwojowi szkół pedagogicznych (seminaria nauczycielskie) istniejące niedobory zostały wypełnione.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciele, Druga Rzeczpospolita, oświata, mobilność

ABSTRACT: After Poland regained its independence in 1918, establishing a uniform educational system became an important issue. Significant differences in the structure and density of the school network caused a necessity of evening out those disproportions and disparities. One of the most significant problems was the shortage of teaching staff, evident particularly in the area of the former Russian and Prussian partition, as well as in

¹ Dr hab. Karol Sanojca, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego, e-mail: karol.sanojca@uwr.edu.pl, ORCID: [0000-0001-8630-0589](https://orcid.org/0000-0001-8630-0589).

Upper Silesia. Therefore, numerous teachers changed their place of living and workplace, encouraged by the opportunity to improve their financial situation, work in better organizational conditions or get promoted. They also responded to patriotic calls, moving to places where Polish presence had to be strengthened – especially the teachers from former Galicia (Austrian partition), where the situation regarding teaching staff was the best. Almost all of them had full teaching qualifications and were well-prepared for the profession, but often they had to acclimatize to different cultural environment and work among people who sometimes spoke dialects and were unfriendly to the newcomers. High professional mobility of the teachers mattered greatly in establishment and unification of Polish educational system. Only after several years of Polish independence, thanks to various in-service training courses and the development of teacher training colleges (then called “teacher seminaries” in Poland) the existent understaffing was alleviated.

KEYWORDS: teachers, the Second Republic of Poland, education, mobility

Twierdzenie, że odrodzone w 1918 roku państwo polskie musiało mierzyć się z wieloma trudnościami, można uznać za truizm – wskazuje ono jednak na ogrom działań, które podejmowano, by scalić tak różniące się od siebie pozaborowe części. Jednym z ważnych obszarów była konieczność budowy nowego systemu oświaty, bazującego na trzech różnych modelach edukacyjnych, i to takiego, który pozwoli na uczęszczanie do polskiej szkoły wszystkim młodym obywatelom². Niezmiernie istotnym elementem tej oświatowej układanki było zapewnienie szkołom wykwalifikowanej kadry nauczającej. Pod tym względem zróżnicowanie pozaborowe było ogromne – brak polskich nauczycieli na ziemiach byłego zaboru pruskiego (przy istniejącej dobrej infrastrukturze szkolnej), katastrofalne niedostatki zarówno wśród nauczycieli jak i w obrębie bazy materialnej na terenach byłego zaboru rosyjskiego oraz względnie dobra sytuacja, a nawet pewna „nadprodukcja” nauczycieli na terenach byłej Galicji (i Śląska Cieszyńskiego).

Utworzony po ogłoszeniu Aktu 5 listopada 1916 r. w ramach Tymczasowej Rady Stanu Departament Wyznań i Oświecenia Publicznego (przekształcony później w Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – WRiOP) w ramach zarządzania szkolnictwem elementarnym i średnim doprowadził jeszcze przed uzyskaniem niepodległości do znaczącego zwiększenia liczby szkół

² Szerzej zob. K. Trzebiatowski, *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918–1931*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. 12, s. 49–87; E. Juśko, *Wdrażanie powszechności nauczania w II Rzeczypospolitej w pierwszych latach istnienia szkół powszechnych*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2010, nr 14, s. 282–298.

początkowych (o 77%) i spolonizowania 29 istniejących seminariów nauczycielskich³. Tworzono również nowe szkoły; przykładowo w roku szkolnym 1916/1917 okupacyjne władze austriackie wyraziły zgodę na utworzenie polskich seminariów nauczycielskich w Lublinie i Zamościu⁴. Proces ten przyśpieszył po odzyskaniu niepodległości. Już w lutym 1919 roku wydany został dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych⁵. Nieco później wydano ustawę dotyczącą kwalifikacji zawodowych nauczycieli szkół średnich i seminariów nauczycielskich⁶. Szybko też rosła liczba tych ostatnich – podstawowego typu szkół kształcących przyszłych pedagogów⁷. Równocześnie na dużą skalę rozpoczęto doksztalcanie nauczycieli (bez pełnych kwalifikacji). W całym kraju w 1921 roku zorganizowano 194 kursy dla nauczycieli szkół powszechnych – uczestniczyło w nich 8980 nauczycieli, a zajęcia prowadziło około 500 prelegentów. Ponad połowę z nich zorganizowano na terenie byłego zaboru rosyjskiego. Dodatkowo w 35 kursach uzupełniających brało udział ponad 1000 osób⁸. Także dla nauczycieli szkół średnich organizowano podczas wakacji sześciotygodniowe kursy informacyjno-przygotowawcze (do egzaminów nauczycielskich). W tym samym 1921 roku zorganizowano je m.in. w Inowrocławiu, Wejherowie, Toruniu, Kielcach, Warszawie, Lwowie i Krakowie⁹. Ponadto w Warszawie uruchomiono Wyższy Kurs Nauczycielski (od roku szkolnego 1920/1921), a kolejne w Lwowie, Krakowie, Łodzi, Poznaniu i Toruniu. By móc w nim uczestniczyć, można było uzyskać roczny płatny urlop – pod warunkiem

³ M. Stinia, *Problemy unifikacji systemu oświatowego w okresie budowy państwa polskiego (1917–1922)*, [w:] B. Gracová, M. Tomášek, B. Baarová (red.), *Rok 1918 – jego założenia, konsekwencje i znaczenie w czeskich/czechosłowackich i polskich podręcznikach szkolnych / Rok 1918 – jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polskich učebnicích*, Ostrava 2020, s. 91.

⁴ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006, s. 102.

⁵ *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*, Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919, nr 14, poz. 185, s. 280–285.

⁶ *Ustawa z dnia 26 września 1922 r. dotycząca kwalifikacji zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich państwowych i prywatnych*. Dziennik Ustaw 1922, nr 90, poz. 828.

⁷ Już 10 lipca 1922 roku, czyli tuż po włączeniu do Polski części Górnego Śląska, wojewoda Józef Rymer wydał rozporządzenie o utworzeniu dwóch nowych seminariów nauczycielskich: w Pszczynie i Mysłowicach. *Rozporządzenie z dnia 10. lipca 1922 r. w przedmiocie utworzenia dwóch seminariów nauczycielskich w części górnośląskiej Województwa Śląskiego*, Dziennik Ustaw Śląskich 1922, nr 6, s. 28.

⁸ Z. Ziemiński, *Doksztalcanie nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 68–75.

⁹ Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego [dalej: Dz. Urz. KOS] Poznańskiego 1921, nr 3, s. 61–62.

przepracowania trzech lat w szkolnictwie po jego zakończeniu¹⁰. Na podobnych zasadach zorganizowany został dwuletni kurs pedagogiczny przy Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w seminariach nauczycielskich¹¹. Były to jednak działania raczej długofalowe. Szybkie efekty mogło przynieść przede wszystkim skłonienie czynnych nauczycieli do przeniesienia się na tereny, gdzie występowały największe braki kadrowe. W świadomości społecznej i literaturze historycznej utrwalona jest teza o istotnym zasileniu przez nauczycieli galicyjskich szkolnictwa polskiego na ziemiach byłego zaboru pruskiego i rosyjskiego. Nauczycielskie migracje miały jednak miejsce i pomiędzy innymi terenami. Dokładniejsze analizy i wyliczenia prezentowane w literaturze przedmiotu dotyczą albo wybranego regionu, albo określonego typu szkolnictwa. Brakuje obrazu syntetycznego, i to nie tylko w sferze statystyki, ale także działań administracji szkolnej różnych szczebli, a także określenia bardzo zróżnicowanych motywacji konkretnych osób decydujących się na zmianę miejsca pracy i zamieszkania.

W pierwszych powojennych latach sytuacja zmieniała się bardzo dynamicznie, szybko też następowało krzepnięcie polskiego systemu edukacyjnego. Ze względu na wciąż trwające konflikty zbrojne oraz włączanie kolejnych dzielnic w skład państwa polskiego pierwszym względnie spokojnym był rok szkolny 1921/1922 (jeszcze bez części Górnego Śląska). Można było wówczas pokusić się o podsumowanie „bilansu wejścia” polskiej oświaty. W tym roku w szkołach powszechnych pracowało ogółem 50 091 nauczycieli (20 510 mężczyzn i 29 580 kobiet). W szkolnictwie średnim w tym samym okresie zatrudnionych było 10 668 osób (6767 mężczyzn i 3901 kobiet)¹². Duża też była fluktuacja w tej grupie zawodowej. Według obliczeń J. Kraeutlera (kierownika Wydziału Szkolnego w Głównym Urzędzie Statystycznym) w roku szkolnym 1920/1921 porzuciło zawód nauczycielski ponad 2200 osób. W jego ocenie w większości były to osoby „nieprzygotowane specjalnie do zawodu”¹³. Liczby te jednak nie obrazują dysproporcji występujących pomiędzy poszczególnymi regionami kraju.

¹⁰ *Ibidem*, nr 4, s. 75–76; nr 6, s. 113–115.

¹¹ *Ibidem*, nr 5, s. 103–104.

¹² Z oczywistych względów zestawienie to nie obejmuje jeszcze części terenu Górnego Śląska przyznanego Polsce w połowie 1922 roku. J. Kraeutler, *Statystyka szkolnictwa powszechnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 527.

¹³ *Ibidem*, s. 528.

Dramatyczne braki kadrowe nauczycieli na terenie byłego Królestwa Kongresowego, ziem zabranych, Wielkopolski, Pomorza, a nieco później także Górnego Śląska spowodowały, że zarówno ministerstwo WRiOP, jak i kuratorzy niektórych okręgów szkolnych wystosowywali zachęty dla nauczycieli i proponowali im różnego rodzaju ułatwienia, aby uzupełniać braki. Mocno akcentowanym argumentem była dziejowa konieczność i traktowanie zmiany miejsca pracy jako czynu patriotycznego. W rzeczywistości motywacje do przeprowadzki były różnorodne – poczynając od najbardziej prozaicznej chęci poprawienia swojego statusu materialnego i zawodowego (dlatego chętniej wyjeżdżano np. do Wielkopolski niż na Wołyń czy Polesie)¹⁴.

Mobilność pedagogów dotyczyła osób ze wszystkich zaborów, choć oczywiście przenieśnię z Galicji było najwięcej¹⁵. Translokacje miały niekiedy spontaniczny charakter, dlatego już w 1919 roku ministerstwo WRiOP zwracało uwagę, że zdarzały się przypadki zatrudniania w szkołach pedagogów, którzy nie uzyskali zwolnienia z zajmowanego wcześniej stanowiska. Starano się dbać o to, by zmiana miejsca pracy odbywała się na drodze urzędowej i wyłącznie w terminach ferii zimowych lub letnich¹⁶.

Interesującym zestawieniem, obrazującym dobrze (choć pośrednio) nauczycielskie ruchy kadrowe, jest porównanie w jakich krajach (w byłych rozbiorowych dzielnicach) nauczyciele kończyli szkołę średnią. I tak spośród czynnych w roku szkolnym 1921/1922 nauczycieli najwięcej, bo 3883 kończyło szkołę średnią w byłym zaborze austriackim, niewiele mniej w byłym zaborze rosyjskim (3842), a 792 w byłym zaborze pruskim. Warto też zwrócić uwagę na znaczące różnice pod względem własności szkół, które kończyli nauczyciele – relacja szkół państwowych do prywatnych w Galicji kształtowała się jak 2519 do 1364, w zaborze pruskim 328 do 464, a w rosyjskim 848 do 2994. Widoczna jest zatem wyraźna dominacja średniego szkolnictwa prywatnego na terenie byłego zaboru rosyjskiego. Część

¹⁴ Zauważają ten problem autorzy wyboru źródeł dotyczących Polesia, pisząc, że „w całym kraju poszukiwano kandydatów do zawodu nauczycielskiego chcących pracować na terenach kresowych. Napływ świeżych kadr był jednak słaby. Nauczyciele o wymaganych kwalifikacjach nie chcieli przyjeżdżać na Polesie. Wymagało to często prawdziwego heroizmu. Strach przed życiem na zacofanych gospodarczo i kulturowo ziemiach wschodnich był powszechny wśród nauczycieli”. Zob. A. Smolarczyk, W. Śleszyński, A. Włodarczyk (oprac.), *Wychować lojalnych obywateli. Polityka oświatowa państwa polskiego na Polesiu*, Kraków–Białystok 2016, s. 10.

¹⁵ Szerzej zob. E. Juśko, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, passim.

¹⁶ *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* [dalej: Dz. Urz. MWRiOP] 2, 1919, nr 9 (16), s. 281–282.

nauczycieli zdobywała maturę na terenie innych państw – Rosji 936, Niemiec 279, Austrii 120, Szwajcarii, Francji i Belgii 96, a 23 osoby w pozostałych państwach. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że miejsca pracy zawodowej osób wykształconych na terenie b. zaboru rosyjskiego znajdowały się prawie wyłącznie na jego terenie, podobnie osób z zaboru pruskiego, natomiast jeśli chodzi o byłą zabór austriacki, to nauczyciele z tej dzielnicy zasilili wszystkie województwa II RP (tabela 1)

Tabela 1. Nauczyciele według byłych dzielnic zaborowych, w których kończyli szkoły średnie. Rok szkolny 1921/1922.

Liczba nauczycieli Województwa	Ogółem	Zabór rosyjski	Zabór austriacki	Zabór pruski
Polska	10 668	3842	3883	792
M. Warszawa	1956	1370	135	7
Warszawskie	749	426	124	9
Łódzkie	1263	805	207	11
Kieleckie	854	447	247	13
Lubelskie	587	298	178	7
Białostockie	397	209	65	6
Nowogródzkie	185	75	23	–
Poleskie	65	25	19	1
Wołyńskie	371	108	36	3
Poznańskie	1061	34	259	507
Pomorskie	438	27	96	208
Krakowskie	833	7	764	14
Lwowskie	1224	6	1131	6
Stanisławowskie	338	3	314	–
Tarnopolskie	243	1	225	1
Śląsk Cieszyński	105	1	60	–

Źródło: „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1, 1920/1922, Warszawa 1923, s. 287.

Wyrazisty obraz nauczycielskiej mobilności daje także zestawienie z pierwszych lat niepodległości obrazujące odsetek nauczycieli uczących w województwach, w których się urodzili. W skali kraju wynosił on zaledwie 37,6%, a powyżej połowy jedynie w dwóch województwach – krakowskim (60,9%) i lwowskim (50,3%). Najniższy był w województwie śląskim – 15,3%¹⁷.

Na Pomorzu w 1920 roku na około 3000 stanowisk nauczycieli szkół powszechnych pracowało 1200 pedagogów, w tym część Niemców¹⁸, a w Wielkopolsce na 5700 etatów w maju 1919 roku było zaledwie 1357 Polaków¹⁹. Sytuacja w szkolnictwie średnim była równie zła. Natalia Gąsiorowska na łamach „Rocznika Pedagogicznego” podawała, że w 1921 roku 17% nauczycieli szkół średnich w pięciu województwach centralnych (warszawskim, łódzkim, kieleckim, lubelskim, białostockim) oraz Warszawie pochodziło z Małopolski, a zaledwie 1% z byłego zaboru pruskiego²⁰. Józef Łęgowski, charakteryzując na łamach „Muzeum” sytuację w gimnazjalnej oświacie wielkopolskiej w pierwszym roku niepodległości, obliczał, że 1 kwietnia 1919 roku na ok. 400 osób kadry pedagogicznej było jedynie 3 profesorów świeckich i 8 księży katechetów narodowości polskiej. W ciągu dwóch miesięcy obok 83 osób pochodzących z Wielkopolski uczyło 58 nauczycieli z Galicji oraz 2 osoby przybyłe z Królestwa Polskiego²¹. W 1921 roku na terenie byłej dzielnicy pruskiej prawie co czwarty nauczyciel pochodził z Małopolski (24%). Gąsiorowska podała również odsetek czynnych nauczycieli pochodzących z rodzimej dzielnicy – w Kongresówce było to 65%, w byłym zaborze pruskim 51%, a w Małopolsce ok. 96%²².

Przenoszący się do Wielkopolski nauczyciele stykali się z różnego rodzaju uprzedzeniami. Atmosfera okazała się na tyle nieprzyjazna, że kuratorium w Poznaniu 12 grudnia 1921 roku wystosowało wyjaśniające pismo do nauczycieli szkół powszechnych Małopolski. Pismo to 21 lutego 1922 roku opublikowano w formie okólnika w „Dzienniku Urzędowym Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego”:

¹⁷ „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 3, 1924, Warszawa 1925, s. 167.

¹⁸ J. Szwemin, *Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920–1930*, Lwów 1930, s. 31, 64.

¹⁹ M. Jabczyński, *Dziesięć lat szkoły polskiej w poznańskim okręgu szkolnym*, Poznań 1929, s. 62.

²⁰ N. Gąsiorowska, *Stan wykształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 51.

²¹ J. Łęgowski, *Rzecz o polskim szkolnictwie średnim w Wielkopolsce od listopada 1918 do początku czerwca 1919*, „Muzeum” 34, 1919, nr 7–8, s. 371.

²² N. Gąsiorowska, *op. cit.*, s. 51.

Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego zwraca uwagę nauczycieli szkół powszechnych, zamierzających starać się o posady w Poznańskim, na warunki pracy w tamtejszej dzielnicy Polski. Kolportowane w dziennikach i ustnych rozmowach wersje o rzekomym prześladowaniu nauczycieli i urzędników przybyłych z Małopolski nie odpowiadają w znacznej mierze rzeczywistości. Zdarzają się wprawdzie sporadyczne wypadki zwłaszcza w stosunkach z warstwami mniej inteligentnymi, że tu i ówdzie spotka małopolskiego nauczyciela jakaś niezasłużona przykrość, zazwyczaj jednak doświadcza na sobie przykrych skutków różnicy dzielnicowych stosunków ten, kto ich sam szuka. Zresztą przybywający do Poznańskiego nauczyciel z Małopolski powinien wiedzieć, że ma do spełnienia oprócz zawodowych obowiązków także misję wyrównywania różnic jakie spowodowała długoletnia trójzaborowość. Kuratorium Okręgu Szkolnego w Poznaniu daje rękojmię, że ludzie pracowici, obowiązkowi, taktowni i wykazujący istotnie dodatnie rezultaty pracy znajdą i w Wielkopolsce uznanie i na separatyzm tutejszego społeczeństwa skarżyć się nie będą²³.

Wobec braku wykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych ministerstwo WRiOP wydało 3 maja 1921 rozporządzenie pozwalające na czasowe zatrudnienie nauczycieli emerytowanych. Już 20 maja kurator poznański Bernard Chrzanowski poinformował zainteresowanych o tej możliwości w dzienniku urzędowym wielkopolskiego kuratorium²⁴.

Czasem zmiany miejsca pracy stawały się pretekstem do prasowej „afery”. W „Głosie Nauczycielskim” 15 marca 1921 r. ukazał się artykuł „Po unifikacji szkolnictwa w Wielkopolsce”, w którym podano, że inspektor szkolny w Ostrowie Adolf Zontek przeniósł się z lwowskiego okręgu szkolnego, gdyż za nadużycia został tam „w urzędowaniu zawieszony” i „usunięty z posady”. Kurator poznański Bernard Chrzanowski wyjaśniał, że nie jest to prawda, gdyż Zontek otrzymał w okręgu lwowskim bezpłatny urlop „celem objęcia posady inspektora szkolnego w Ostrowie”²⁵ (notabene funkcję tę pełnił aż do czasu przejścia na emeryturę w 1930 roku)²⁶.

Znaczący był udział nauczycieli galicyjskich w budowie wielkopolskiego i pomorskiego szkolnictwa średniego. Losy i osiągnięcia grupy pedagogów przybyłych z południa kraju obszernie przedstawił Jerzy Danielewicz na przykładzie

²³ Dz. Urz. KOS Lwowskiego 26, 1922, nr 3, s. 61–62.

²⁴ *Przyjmowanie emerytowanych nauczycieli do czasowej służby w szkolnictwie* (L.dz. 2660 21 II Gen), Dz. Urz. KOS Poznańskiego 1921, nr 4, s. 73.

²⁵ *Ibidem* 1921, nr 7, s. 136.

²⁶ Dz. Urz. MWRiOP 13, 1930, nr 1, s. 13.

szkół w Nakle nad Notecią i kaszubskich Chojnicach. Po 1918 roku w obu miejscowościach dyrektorami gimnazjów zostali przybysze z Małopolski. Pierwszym dyrektorem spolonizowanego gimnazjum w Nakle od kwietnia 1920 roku był Jan Augustyński, a po nim (od początku roku szkolnego 1924/25 do końca 1930/31) Zygmunt Polakowski. Pierwszy z nich uczył łaciny i greki, a drugi języka polskiego i historii²⁷. W Chojnicach podobną rolę odegrał Henryk Kozubski, przybyły z Krakowa, czy Maria Woźniczko-Marysik, która dotarła tam z Jasła. Ważną rolę w Chojnicach odgrywali też nauczyciele przybyli z Galicji, między innymi geograf Leszek Klima (z Borszczowa), filolog Józef Korzeniowski (z okolic Bielska-Białej) czy Maksymilian Ichnowski (pochodzący z okolic Żywca)²⁸.

Także w innych miejscowościach byłego zaboru pruskiego nie brakowało pedagogów przybyłych, by budować zręby polskiego szkolnictwa. Pierwszym polskim dyrektorem Miejskiego Progimnazjum we Wrześni (upaństwowionego rok później) został już 6 sierpnia 1919 roku przybyły z Galicji Alfred Romanowicz i na tym stanowisku rozwijał szkołę do 1928 roku²⁹, a później przeniósł się do Krotoszyna, gdzie również objął stanowisko dyrektora tamtejszego gimnazjum³⁰. W 1927 roku Romanowicz otrzymał urlop na odbycie podróży naukowej do Rumunii, Bułgarii i Turcji. Jako doświadczony filolog opublikował teksty poświęcone 25. rocznicy wydarzeń wrzesińskich, a także okolicznościowy tekst poświęcony Słowackiemu³¹. Brał też udział w życiu społecznym Wrześni. W latach trzydziestych powrócił do Krakowa, gdzie pracował w szkolnictwie prywatnym³².

Gdy w połowie czerwca 1922 roku część Górnego Śląska przechodziła pod zarząd państwa polskiego, pojawiła się konieczność zatrudnienia kilku tysięcy

²⁷ J. Danielewicz, *Rola nauczycieli Galicji w pracy szkół średnich i powszechnych Pomorza, Wielkopolski i Krajny po pierwszej wojnie światowej*, [w:] A. Meissner (red.), *Z dziejów oświaty w Galicji*, Rzeszów 1989, s. 273–274.

²⁸ *Ibidem*, s. 277–279.

²⁹ *Zarys Historii Gimnazjum i Liceum im. H. Sienkiewicza we Wrześni*, <http://www.taplo.pl/historia.php> (dostęp 2.12.2020).

³⁰ *Liceum Ogólnokształcące im. H. Kollataja w Krotoszynie. Historia szkoły*, http://www.liceum-kollataj.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=96&Itemid=90 (dostęp 2.12.2020).

³¹ *W 25-lecie Sprawy Wrzesińskiej*, [w:] VII Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Klasycznego im. H. Sienkiewicza we Wrześni za r. szkolny 1925/1926, Wrzesień 1926, s. 3–5; tenże, *Na sprowadzenie zwłok twórcy „Króla Ducha”*, w: VIII Sprawozdanie... za r. szkolny 1926/1927, Wrzesień 1927, s. 3–10.

³² R. Terlecki, *Alfred Romanowicz (1888–1961)*, „Polski Słownik Biograficzny”, Kraków 1988, t. 31, s. 589–590.

nauczycieli³³. Apel zachęcający do podjęcia pracy na tym terenie skierował Wojciech Korfanty już 1 lutego 1921 roku. Podobne wezwania sformułowało ministerstwo w okólniku z 18 lipca 1921 r.³⁴ oraz wojewoda Jan Rymer w odezwie z 19 czerwca 1922 r.³⁵ Zachęty do nauczycieli kierowali także przedstawiciele terenowej administracji szkolnej (kuratorzy i inspektorzy szkolni). We Lwowie, po okresie wsparcia udzielanego przez lokalne środowiska oświatowe Ślązakom walczącym w powstaniach śląskich (propagandowa akcja plebiscytowa, pomoc materialna, osobisty udział w walkach), zaangażowano się także w budowę górnośląskiego polskiego szkolnictwa. Kuratorium lwowskie stosownym okólnikiem 15 lipca 1922 r. zachęcało nauczycieli do wyjazdu na tamte tereny, proponując atrakcyjne warunki finansowe oraz dając możliwość ewentualnej zmiany decyzji:

(...) Ze względu na to, że zapotrzebowanie nauczycieli Polaków na Górnym Śląsku jest bardzo znaczne i że dotychczasowe zgłoszenia nie wystarczają, Kuratorium O.S.L. nie stawia zasadniczo przeszkód nauczycielom, którzy pragną objąć stanowiska w tej dzielnicy Państwa. Podania zaopatrzone w tabelę kwalifikacyjną skierowane do Wydziału Oświecenia Publicznego Województwa Śląskiego w Katowicach wносить należy w drodze służbowej. W razie objęcia posady na Górnym Śląsku Kuratorium O.S.L. rezerwuje dotychczasową posadę na przeciąg trzech miesięcy. Dla informacji podaje Kuratorium, że po objęciu posady zwrócone będą nauczycielowi rzeczywiste koszty przeniesienia. Pobory wypłacane będą w markach niemieckich³⁶.

Odzew na powyższy apel musiał być spory, gdyż cztery miesiące później pojawił się kolejny okólnik, w którym kuratorium, chcąc mieć pieczę nad zmianami miejsca pracy, zastrzegło sobie decyzję zwalniania nauczycieli szkół powszechnych ubiegających się o posady nauczycielskie na Śląsku. W każdym wypadku przed wydaniem przez Radę Szkolną Powiatową dekretu zwolnienia z dotychczasowej posady należało więc zwrócić się do Kuratorium z odpowiednim wnioskiem³⁷.

³³ M.W. Wanatowicz, *Ludność napływowa na Górnym Śląsku w latach 1922–1939*, Katowice 1982, s. 28, 41.

³⁴ *Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Inspektorów Szkolnych na terenie b. Królestwa Kongresowego i Obwodu Białostockiego i Dyrekcji Państwowych Seminarium nauczycielskich w sprawie sił nauczycielskich dla Górnego Śląska*. Dz. Urz. MWRiOP 1921, nr 14, poz. 142, s. 308–311.

³⁵ A. Glimos-Nadgórska, *Polskie szkolnictwo powszechne województwa śląskiego (1922–1939)*, Katowice 2000, s. 157.

³⁶ Dz. Urz. KOS Lwowskiego 26, 1922, nr 10, s. 318–319.

³⁷ *Ibidem* 1922, nr 10, s. 465.

Podobnie rzecz się miała w Wielkopolsce, gdzie w 1922 roku proces unifikacji szkolnictwa z resztą kraju był już zaawansowany i największe braki kadrowe zostały uzupełnione. Dlatego też 13 lipca 1922 roku Kuratorium poznańskie zachęcało nauczycieli do zgłaszania się „na posady w Województwie Śląskim”. Informowano także, że osoby formalnie zwolnione z dotychczasowych miejsc zatrudnienia z dniem 31 sierpnia otrzymają dodatkowy urlop (do 14 dni), pokryte też zostaną koszty przeprowadzki, a dla osób, które nie zaaklimatyzowałyby się w nowym miejscu, rezerwowano dotychczasową posadę na okres trzech miesięcy³⁸.

Anna Glimos-Nadgórska obliczała, że w okresie od lipca do października 1922 roku, w okresie największego napływu nauczycieli, na ten teren dotarło około trzy tysiące pedagogów³⁹. Widoczna była jednak duża fluktuacja i część z nich odeszła. Warto pamiętać także, iż na ten obszar przybywali nie tylko pedagodzy z Wielkopolski i Galicji, ale też spora grupa absolwentów seminariów nauczycielskich z Czerniowiec (Rumunia), Ostrawy i Opawy (Czechosłowacja), Głogówka, Olesna i Bytomia (Niemcy) oraz seminariów rosyjskich⁴⁰.

Pierwszy, często spontaniczny okres nauczycielskich translokacji zamyka rozporządzenie ministra WRiOP z 27 czerwca 1922 r. regulujące sprawy przenoszenia nauczycieli szkół powszechnych do innych okręgów szkolnych. Zgodnie z nim osoba pragnąca zmienić miejsce pracy winna wnieść podanie do kuratorium poprzez swojego kierownika szkoły; następnie wniosek wraz z opinią inspektora szkolnego i kuratora przesyłany był do kuratorium, w którym kandydat chciałby pracować. Opinia musiała być szczegółowo umotywowana, zwłaszcza gdy zachodziły „ważne względy służbowe”. Procedura wymagała także wydania opinii przez władze szkolne powiatu, do którego miało nastąpić przeniesienie. Całość procedury nie wymagała ingerencji ministerstwa, chyba że zaistniała sprzeczność w decyzjach – wówczas ostatecznego rozstrzygnięcia dokonywały centralne władze oświatowe⁴¹.

³⁸ *W sprawie zwolnienia nauczycieli szkół powszechnych do Województwa Śląskiego*, Dz. Urz. KOS Poznańskiego 1922, nr 6, s. 85–86.

³⁹ W literaturze istnieją dość duże różnice w ocenie liczby brakujących polskich nauczycieli. E. Brodacka-Adamowicz szacowała, że brakowało ok. tysiąca osób (E. Brodacka-Adamowicz, *Renata et illuminata. Organizacja, działalność i polityka oświatowa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1918–1932 w świetle przepisów wykonawczych*, Siedlce 2012, s. 171).

⁴⁰ A. Glimos-Nadgórska, *op. cit.*, s. 158.

⁴¹ Dz. Urz. KOS Lwowskiego 26, 1922, nr 9, s. 262.

Zmiana miejsca pracy była niekiedy obarczona ryzykiem, że nie uda się zaaklimatyzować w nowej rzeczywistości. Sytuacja była trudna na Górnym Śląsku, gdzie ludność mówiła gwarą i z rezerwą odnosiła się do przybyszów⁴², a także na terenach byłego zaboru pruskiego, gdzie przyjezdni stykali się z odmiennymi realiami. Należy też pamiętać, że część z nich wracała, ponieważ dostawali skierowanie na pobyt w określonym czasie i z konkretnym zadaniem, na przykład przekształcenia istniejących szkół, wprowadzanie polskiego planu nauczania itp. Charakteryzując grupę nauczycieli i urzędników przenoszących się z byłej Galicji na tereny zaboru pruskiego, Ewa Brodacka-Adamowicz zwracała uwagę, że znaleźli się wśród nich ludzie „o niższych kwalifikacjach i predyspozycjach moralnych, a to oni właśnie kształtowali negatywną opinię o wszystkich urzędnikach przybyłych z zaboru austriackiego”⁴³.

Oczywiście zdarzały się przypadki, gdy na przykład po roku pracy wracano w rodzinne strony. Czasem też nauczyciele zmieniali miejsce zamieszkania z założeniem, że będzie to zmiana jedynie czasowa. Zabezpieczeniem było uzyskanie trzymiesięcznego bezpłatnego urlopu oraz gwarancja utrzymania posady – taka możliwość istniała jedynie dla nauczycieli stałych, posiadających pełne kwalifikacje zawodowe. Natomiast już 8 lutego 1921 r. (a więc w dniu, w którym formalnie utworzono kuratorium lwowskie) kurator Sobiński wystosował okólnik, w którym zapowiadał, że kuratorium „już na przyszłość nie udzieli nauczycielom stałym, przenoszącym się do Wielkopolski lub na Pomorze, urlopu bezpłatnego 3-miesięcznego i nie będzie rezerwować im posad w Małopolsce”. Tak więc stali nauczyciele z chwilą przyjęcia posady w dawnym Wielkim Księstwie Poznańskim tracili na równi z nauczycielami tymczasowymi posady w dawnej Galicji, a uzyskanie z powrotem etatu było możliwe jedynie „w miarę wolnych miejsc”⁴⁴.

Odrębnym problemem nauczycielskich migracji były przenosiny osób niepolskiej narodowości. W największym stopniu dotyczyło to członków blisko pięciomilionowej mniejszości ukraińskiej. Po raz pierwszy problem zatrudniania nauczycieli tej narodowości poza obszarem województw południowo-wschodnich pojawił się w początkach lat dwudziestych, gdy Ukraińcy rozpoczęli międzynarodową akcję propagandową w sprawie politycznej przynależności Galicji. Jednym z jej elementów stały się oskarżenia o represje, jakim mieli podlegać nauczyciele

⁴² A. Glimos-Nadgórska, *op. cit.*, s. 157.

⁴³ E. Brodacka-Adamowicz, *op. cit.*, s. 130.

⁴⁴ Dz. Urz. KOS Lwowskiego 1921, nr 3, s. 115–116.

narodowości ukraińskiej. Te zarzuty obalał kurator Sobiński, wyliczając, że na przykład w roku szkolnym 1920/1921 przeniesiono do innych okręgów szkolnych tylko ośmiu nauczycieli ukraińskich⁴⁵. Kurator przyznawał, że planowano przeniesienie w głąb kraju większej liczby nauczycieli tej narodowości, ale wyłącznie z tego powodu, że na terenie kuratorium lwowskiego nie można było znaleźć dla nich posad. Zamiary te napotykały jednak na opór nauczycieli ukraińskich, którzy używali często argumentu religijnego – braku w nowym miejscu pracy cerkwi greckokatolickiej. Z pewnym przekąsem stwierdzał, że takiego argumentu używali też nauczyciele „notorycznie niereligijni, pozostający w otwartej walce z cerkwią greckokatolicką”⁴⁶. Ruch kadrowy z Galicji odpowiadający na potrzeby kadrowe oświaty na terenie byłych zaborów pruskiego i rosyjskiego sprawiał, że trudno było oczekiwać, aby wśród galicyjskich nauczycieli nie znaleźli się także pedagodzy narodowości ukraińskiej, przenoszący się bez oporów lub nawet na własną prośbę, w nadziei na polepszenie sytuacji bytowej bądź awans zawodowy (objęcie funkcji kierowniczej, zatrudnienie w szkole o wyższym stopniu organizacyjnym)⁴⁷. Niekorzystna sytuacja panowała wśród nauczycieli na terenach białoruskich. Widoczna tam była niechęć do poprawy własnego stanu wykształcenia. Ponadto nauczycielska mobilność często przejawiała się przechodzeniem ze szkolnictwa powszechnego do średniego, gwarantującego wyższe płace⁴⁸.

Całościowe wyliczenia dokonane dla terenu kuratorium lwowskiego, (województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie) wykazały, że w pierwszych pięciu latach niepodległości (lata szkolne 1918/1919–1922/1923) przeniosło się z terenu kuratorium lwowskiego 925 nauczycieli (wśród nich tylko 13 osób bez kwalifikacji). Geograficzny rozkład tych migracji był następujący (wg okręgów szkolnych): białostocki – 13, krakowski – 128, łódzki – 65, poleski – 9, pomorski

⁴⁵ S. Sobiński, *W obronie prawdy. Szkolnictwo w Małopolsce Wschodniej pod względem stosunków narodowych*, Lwów, s. 20–21.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 13.

⁴⁷ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2013, s. 312.

⁴⁸ A. Smolarczyk, *Odzyskanie niepodległości Polski a budowa systemu oświatowego na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1918–1922)*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy” 2018, nr 18, s. 92; J. Gierowska-Kałuża, *Zarząd Cywilny Ziem Wschodnich (19 lutego 1919 r. – 9 września 1920 r.)*, „Dzieje Najnowsze” 34, 2002, nr 3, s. 146.

– 63, poznański 188, śląski – 101, warszawski – 289, wileński – 9, wołyński – 47. W wypadku 13 osób kierunek przenosin nie został ustalony⁴⁹.

Warto też zaznaczyć, że pedagogiczne wsparcie innych dzielnic nie dotyczyło wyłącznie dyrektorów szkół i nauczycieli. Także urzędnicy oświatowi różnego szczebla (z kuratorami szkolnymi i ministrami oświaty włącznie) zmieniali miejsce pracy, wzmacniając stan kadrowy w poszczególnych regionach.

Istotnym czynnikiem wpływającym na dynamikę nauczycielskich migracji był poziom wykształcenia i kwalifikacji nauczycielskich. W pierwszych latach niepodległości stan ten był wysoce niezadowalający i wobec ogromnych braków kadrowych stanowił dla wykwalifikowanych nauczycieli dodatkową zachętę do zmiany miejsca zatrudnienia. W roku szkolnym 1921/1922 tylko niecałe 60% nauczycieli szkół powszechnych posiadało pełne kwalifikacje zawodowe⁵⁰. Problem ten w stosunkowo niewielkim stopniu dotyczył województw południowo-wschodnich⁵¹.

Szansą na uzyskanie dobrej (lepszey) posady dla wykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych była ich konkurencyjność na rynku pracy, gdyż w byłych zaborach pruskim i rosyjskim znaczna część uczących nie posiadała pełnych uprawnień do wykonywania zawodu. W niektórych województwach dawnego Królestwa Polskiego i ziem wschodnich udział wykwalifikowanych pedagogów wynosił zaledwie kilkanaście procent. Znacznie lepiej wyglądało to na terenie województwa poznańskiego (70,6%) i pomorskiego (61,3%). W dawnej Galicji i na Śląsku Cieszyńskim praktycznie cała kadra nauczająca była w pełni przygotowana do wykonywania zawodu. Odsetek osób bez pełnych kwalifikacji w skali kraju wynosił 40%, jednak i tu występowały znaczące różnice pomiędzy województwami: w województwie warszawskim 78%, w białostockim 81%, a w nowogrodzkim aż 96% (tabela 2).

⁴⁹ S. Lehnert (oprac.), *Spis nauczycieli publicznych szkół powszechnych i państwowych seminariów nauczycielskich oraz spis szkół w okręgu szkolnym lwowskim obejmującym województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie*, Lwów 1924, s. 149.

⁵⁰ J. Kraeutler, *Statystyka szkolnictwa powszechnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921 [1923], s. 527.

⁵¹ J. Doroszewski, *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918–1937)*, Lublin 2002, s. 16.

Tabela 2. Nauczyciele szkół powszechnych publicznych według kwalifikacji (rok szkolny 1921/1922)

Liczba nauczycieli Województwa	Ogółem	Kwalifiko- wanych	%	Bez kwalifikacji lub czasowo kwalifikowani	%
Polska	50091	29826	59,8	20265	40,2
M. Warszawa	1546	611	39,5	935	60,5
Warszawskie	3843	843	21,9	3000	78,1
Łódzkie	4748	1143	24,3	3555	25,7
Kieleckie	4149	1815	43,8	2334	56,2
Lubelskie	4269	1785	41,8	2484	58,2
Białostockie	2413	421	18,9	1992	81,1
Nowogródzkie	1544	56	3,6	1488	96,4
Poleskie	722	72	10,0	650	90,0
Wołyńskie	1824	330	18,1	1494	81,9
Poznańskie	4698	3316	70,6	1382	29,4
Pomorskie	2183	1338	61,3	845	38,7
Krakowskie	5692	5670	99,6	22	0,4
Lwowskie	6513	6506	99,9	7	0,1
Stanisławowskie	2701	2699	99,9	2	0,1
Tarnopolskie	2731	2718	99,5	13	0,5
Śląsk Cieszyński	515	503	97,7	12	2,3

Źródło: „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1, 1920/22..., s. 283.

Również w szkolnictwie średnim kwalifikacje nauczycieli nie były zadowalające. Na terenie byłego Królestwa Polskiego w roku szkolnym 1921/1922 jedynie 20% z nich posiadało wyższe wykształcenie⁵². Odsetek ten dla całego kraju wynosił 31,8%⁵³. Jednak w poszczególnych województwach różnice były znaczne (np. w województwie poznańskim – 29,6%, warszawskim – 16%, wołyńskim – 10,8%, lwowskim – 48,7%)⁵⁴. By uzyskać pełne kwalifikacje, należało zdać

⁵² N. Gąsiorowska, *op. cit.*, s. 49.

⁵³ „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1, 1920/1922, Warszawa 1923, s. 287.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 283.

stosowny egzamin. Przykładowo w pierwszych latach niepodległości (lata 1918–1924) na terenie kuratorium lwowskiego zgłosiło się do niego 2825 osób, z których zdało 2585 (91,5%)⁵⁵.

Braki kadr oświatowych uzupełniano – oprócz doraźnie i masowo organizowanych kursów szkoleniowych w trakcie roku szkolnego i bardzo popularnych kursów wakacyjnych – przede wszystkim poprzez rozwój szkolnictwa pedagogicznego. Pełne kwalifikacje pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych dawały seminaria nauczycielskie. Te pięcioletnie szkoły (powołane formalnie dekretem z 7 lutego 1919 r.)⁵⁶ istniały do czasu wprowadzenia reformy jędrzejewiczowskiej (faktycznie wygasły dopiero w 1937 r.) i przez ten czas wypuściły około 110 tys. absolwentów⁵⁷. W ocenie Klemensa Trzebiatowskiego seminaria zaspokoili potrzeby na terenach dawnych zaborów rosyjskiego i pruskiego dopiero w latach 1925–1926⁵⁸.

Zamiaru zapewnienia odpowiedniej edukacji wszystkim dzieciom i młodzieży państwa polskiego nie udało się w pełni osiągnąć do wybuchu II wojny światowej, ale postęp osiągnięty przez dwadzieścia lat niepodległości był imponujący. Dużą rolę odegrali w tym nauczyciele. Mobilność tej grupy zawodowej spowodowała, że po 1918 roku, gdy rozpoczęto budowę jednolitego systemu oświatowego, ruszyli oni tam, gdzie występował znaczący niedobór kadry pedagogicznej. Motywacje były wprawdzie różne, ale efekt pozostawał ten sam – zbudowanie lub wzmocnienie polskiego szkolnictwa. Powstanie państwa polskiego stworzyło potrzebę i możliwości znaczącego wzrostu liczby polskich placówek oświatowych. Na terenach Wielkopolski i Pomorza chodziło przede wszystkim o zapewnienie „wyrwy” powstałej po wyjeździe nauczycieli niemieckich (lub odmowie złożenia przysięgi służbowej). Na terenach byłego Królestwa Kongresowego i ziem zabranych należało często tworzyć same podwaliny sieci szkolnej. Na Górnym Śląsku proces tworzenia szkół polskich został przesunięty w czasie i dodatkowo złagodzony zgodą na czasowe pozostanie w służbie nauczycieli niemieckich (optantów). Jednak na wszystkich tych terenach w pierwszych latach niepodległości niedobór kadr pedagogicznych był jedną z głównych przeszkód rozwoju polskiego szkolnictwa. Dzięki nauczycielom, którzy zmieniali swoje miejsca pracy i zamieszkania,

⁵⁵ S. Lehnert, *op. cit.*, s. 149.

⁵⁶ Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 3.

⁵⁷ J. Doroszewski, *op. cit.*, s. 20.

⁵⁸ K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1970, s. 123.

trudności te łatwiej było przezwyciężyć. Znaczny wysiłek państwa, wzmocniony ogromnym zapalem do kształcenia i doksztalcania, spowodował, że po kilku latach to problemy finansowe, a nie kadrowe zaczęły determinować rozwój oświaty w Rzeczypospolitej.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- Dziennik Praw Państwa Polskiego 1919.
 Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego 1921, 1922.
 Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego 1922.
 Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1919, 1930.
 Dziennik Ustaw 1922.
 Dziennik Ustaw Śląskich 1922.
 „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1, 1920/1922, cz. 2, Warszawa 1923.
 „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 3, 1924, Warszawa 1925.
 Lehnert S. (oprac.), *Spis nauczycieli publicznych szkół powszechnych i państwowych seminariów nauczycielskich oraz spis szkół w okręgu szkolnym lwowskim obejmującym województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie*, Lwów 1924.
 Zagórowski Z. (red.), *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, Lwów-Warszawa 1924.

Opracowania

- Brodacka-Adamowicz E., *Renata et illuminata. Organizacja, działalność i polityka oświatowa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1918–1932 w świetle przepisów wykonawczych*, Siedlce 2012.
 Danielewicz J., *Rola nauczycieli Galicji w pracy szkół średnich i powszechnych Pomorza, Wielkopolski i Krajny po pierwszej wojnie światowej*, [w:] Meissner A. (red.), *Z dziejów oświaty w Galicji*, Rzeszów 1989, s. 263–289.
 Doroszewski J., *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918–1937)*, Lublin 2002.
 Gąsiorowska N., *Stan wykształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 49–53.
 Gierowska-Kałuża J., *Zarząd Cywilny Ziem Wschodnich (19 lutego 1919 r. – 9 września 1920 r.)*, „Dzieje Najnowsze” 34, 2002, nr 3, s. 141–148.
 Glimos-Nadgórska A., *Polskie szkolnictwo powszechne województwa śląskiego (1922–1939)*, Katowice 2000.

- Juśko E., *Wdrażanie powszechności nauczania w II Rzeczypospolitej w pierwszych latach istnienia szkół powszechnych*, „Krakowskie Studia Małopolskie” 2010, nr 14, s. 282–298.
- Juśko E., *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006.
- Kraeutler J., *Statystyka szkolnictwa powszechnego*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 521–528.
- Łęgowski J., *Rozwój polskiego szkolnictwa średniego w Wielkopolsce od listopada 1918 do początku czerwca 1919*, „Muzeum” 34, 1919, nr 7–8, s. 368–371.
- Sanojca K., *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2013.
- Sanojca K., *Szkoła jako instytucja pracy. Pozycja prawna i problemy zawodowe nauczycieli szkół państwowych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] Leszczyńska C., Mędrzecki W. (red.), *Praca i społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej*, Seria Meta-morfozy Społeczne, nr 9, Warszawa 2014, s. 277–291.
- Smolarczyk A., *Odzyskanie niepodległości Polski a budowa systemu oświatowego na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1918–1922)*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, 2018, nr 18, s. 87–111.
- Sobiński S., *W obronie prawdy. Szkolnictwo w Małopolsce Wschodniej pod względem stosunków narodowych*, Lwów 1922.
- Stinia M., *Problemy unifikacji systemu oświatowego w okresie budowy państwa polskiego (1917–1922)*, [w:] Gracová B., Tomášek M., Baarová B. (red.), *Rok 1918 – jeho założenia, konsekwence i znaczenie w českých/czechoslovenských i polskich podręcznikach szkolnych / Rok 1918 – jeho předpoklady, důsledky a význam v českých/československých a polskich učebnicích*, Ostrava 2020, s. 89–96, 275–281.
- Trzebiatowski K., *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918–1931*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. 12, s. 49–87.
- Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1970.
- Wanatowicz M.W., *Ludność napływowa na Górnym Śląsku w latach 1922–1939*, Katowice 1982.
- Ziemiński Z., *Dokształcanie nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, seria 2, t. 1, s. 68–75.

TOMASZ PRZERWA¹
JOANNA WOJDON²

WIEŚ MOSZCZANKA W POWIECIE PRUDNICKIM W TRANSATLANTYCKIM PROJEKCIE BADAWCZO- EDUKACYJNYM Z OBSZARU *PUBLIC HISTORY*

THE VILLAGE OF MOSZCZANKA IN THE PRUDNIK POWIAT (COUNTY)
IN A TRANSATLANTIC RESEARCH AND EDUCATION PROJECT FROM
THE FIELD OF *PUBLIC HISTORY*

ABSTRAKT: Artykuł charakteryzuje transatlantycki (amerykańsko-niemiecko-austriacko-polski) projekt badawczo-edukacyjny z obszaru *public history* dotyczący Moszczanki – górskiej wsi o średniowiecznym rodowodzie, położonej w powiecie prudnickim, w pobliżu granicy z Czechami. Wkładem merytorycznym do projektu ze strony polskiej (Uniwersytetu Wrocławskiego) było m.in. przygotowanie informacji o historii wsi Moszczanka i jej XIX-wiecznych przeobrażeniach. Formalnie inicjatorem projektu był Andrew Bergerson z University of Missouri w Kansas City; faktycznie projekt powstał z inicjatywy rodziny Roberta Kiefera, potomka niemieckich emigrantów z Moszczanki (wówczas Langenbrück) z końca XIX wieku, która przekazała do zbiorów archiwalnych amerykańskiego uniwersytetu zbiór korespondencji i fotografii swoich przodków z przełomu XIX i XX wieku.

SŁOWA KLUCZOWE: Moszczanka (Langenbrück), migracje transatlantyckie XIX wieku, emigracja, Kulturkampf, historia Śląska, międzynarodowe projekty studenckie

ABSTRACT: The article characterizes a transatlantic (American-German-Austrian-Polish) research and education project from the field of public history concerning Moszczanka – a mountain village with medieval origins, located in the Prudnik powiat (county), near the Polish–Czech border. The substantive contribution of the Polish partner (University of Wrocław) to the project encompassed, among other things, preparing information on the

¹ Dr hab. Tomasz Przerwa, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego, e-mail: tomasz.przerwa@uwr.edu.pl, ORCID: [0000-0001-8972-0773](https://orcid.org/0000-0001-8972-0773)

² Dr hab. Joanna Wojdon, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego, e-mail: joanna.wojdon@uwr.edu.pl, ORCID: [0000-0003-2681-1226](https://orcid.org/0000-0003-2681-1226)

history of Moszczanka and its transformations in 19th century. Formally, Professor Andrew Bergerson from the University of Missouri in Kansas City was the initiator of the project; as a matter of fact, the project has been created as an initiative of the family of Robert Kiefer, a descendant of German immigrants from Moszczanka (then Langenbrück) from the end of the 19th century; the family handed over to the archival collections of the University of Missouri a collection of correspondence and photographs of their ancestors from the turn of the 19th and 20th century.

KEYWORDS: Moszczanka (Langenbrück), transatlantic migrations of the 19th century, emigration, Kulturkampf, history of Silesia, international student projects

Moszczanka w XIX w.

W przypadku Prus i pruskiego Śląska symboliczny początek wieku XIX należałoby wiązać z radykalnymi reformami Steina-Hardenberga. Zostały one zapoczątkowane w 1807 r., a miały na celu odbudowę monarchii pruskiej, której potęga została zdruzgotana przez armie Napoleona w bitwach pod Jeną i Auerstedt (14 X 1806 r.). Przebudowa społeczno-gospodarczych podstaw państwa pruskiego pchnęła je na tory dziewiętnastowiecznego rozwoju. Wyznacza ona początek końca stosunków feudalnych, a zarazem początki systemu kapitalistycznego. Już w edyktie październikowym z 9 X 1807 r. ogłoszono zniesienie poddaństwa, dzięki czemu ludność chłopska otrzymała wolność osobistą, tj. możliwość decydowania o swoim losie. Jednocześnie nie przyznano jej pełnych praw do użytkowanej ziemi, dlatego do czasu uwłaszczenia pozostawała zależna od panów feudalnych. Mniej zamożnym chłopom przyszło czekać na kompleksowe rozwiązanie tego problemu aż do roku 1850.

Zniesienie poddaństwa i uwłaszczenie niewątpliwie przysłużyły się ludności wiejskiej, ale same w sobie nie zapewniały jej dobrobytu. Sytuację komplikował szybki wzrost jej liczebności, postępująca mechanizacja rolnictwa oraz kryzys tradycyjnego rzemiosła wiejskiego, w tym rozwiniętego na Śląsku tkactwa chałupniczego. W przeludnionych miejscowościach pracy nie starczało dla wszystkich, brakowało też perspektyw, dlatego spora grupa mieszkańców zmuszona była szukać zarobku w pobliskich zakładach produkcyjnych lub opuścić rodzinne strony. W poszukiwaniu zatrudnienia i w nadziei na poprawę warunków życia przenoszono się do szybko rozrastających się miast i ośrodków przemysłowych regionu (*Landflucht*), kierowano się do prężniej rozwijających się Niemiec środkowych i zachodnich

(*Ostflucht*), wreszcie zdecydowano się na wyjazd do innych krajów lub za Ocean. Sprzyjały temu wzrost mobilności warunkowany rozwojem nowoczesnych środków transportu, jak też zwiększenie ogólnej wiedzy i świadomości (informacji, co za-wdzięczano poprawie edukacji i dostępu do informacji.

Dziewiętnastowieczne migracje Ślązaków nie doczekały się szczegółowego przedstawienia; ogólne wyliczenia mówią, że w latach 1840–1939 pruski/niemiecki Śląsk mogło opuścić nawet milion osób. W pierwszym okresie dotyczyło to relatywnie niewielkiej grupy (6400 osób w latach 1843–1852), ale kolejne dekady charakteryzował szybki przyrost strat migracyjnych: 23,4 tys. w latach 50., 60,6 tys. w latach 60., 105,4 tys. w latach 70. i 209,3 tys. w latach 80. XIX w., po czym odnotowano spadek: 150,7 tys. w latach 90. XIX w., 130,8 tys. w pierwszym dziesięcioleciu XX w. i zaledwie 36,9 tys. w latach 1910–1925³. Wypada zauważyć, że wysoki przyrost naturalny maskował ujemny bilans migracyjny i decydował o dalszym wzroście zaludnienia prowincji śląskiej⁴, ale w jej obrębie na niektórych obszarach – szczególnie na terenach wiejskich i peryferyjnych – odnotowywano spadek liczby mieszkańców. Dodajmy, że na emigrację decydowały się jednostki ambitne i przedsiębiorcze, czego nie sposób przeoczyć w ocenie jej skutków⁵.

Większość wychodźców ze Śląska szukała szczęścia w innych rejonach Niemiec. Według spisu z 1907 r. w Rzeszy (poza prowincją śląską) przebywało 737 tys. osób urodzonych na Śląsku, w tym: 162 tys. w Saksonii, 155 tys. w Brandenburgii, 142 tys. w Berlinie oraz 94 tys. w Nadrenii i Westfalii⁶. Niewiele wiadomo o skali emigracji zamorskiej, wybrane jej aspekty przyciągają jednak uwagę. Dotyczy to szczególnie losów grupy polskojęzycznych Ślązaków osiadłych w latach 50.

³ A. Brożek, *Ostflucht na Śląsku*, Katowice 1966, s. 44.

⁴ W 1849 r. prowincję śląską zamieszkiwało 3,06 mln osób, w 1890 r. – 4,22 mln, a w 1914 r. – 5,23 mln. Zob. S. Michalkiewicz (red.), *Historia Śląska*, t. III: 1850–1918, cz. 1: 1850–1890, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 24; S. Michalkiewicz (red.), *op. cit.*, t. III, cz. 2: 1890–1918, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1985, s. 23.

⁵ Zobacz m.in.: W. Wrzeński, *Abwanderung aus Schlesien / Wychodźstwo ze Śląska*, [w:] K. Bździach (red.), *Wach auf, mein Herz, und denke: Zur Geschichte der Beziehungen zwischen Schlesien und Berlin-Brandenburg / Przebudź się, serce moje, i pomyśl: Przyczynek do historii stosunków między Śląskiem a Berlinem-Brandenburgią*, Berlin-Opole 1995, s. 181–182; A. Brożek, *Problematyka narodowościowa Ostflucht na Śląsku*, Wrocław 1969, s. 78–83.

⁶ A. Brożek, *Ostflucht* ..., s. 68. Panowała opinia, że co drugi Berlińczyk pochodzi ze Śląska. Zob. M. Düspohl, *Arbeitsmigration nach Berlin im 19. Jahrhundert: Jeder zweite Berliner stammt aus Schlesien / Imigracja zarobkowa do Berlina w XIX w.: Co drugi Berlińczyk pochodzi ze Śląska*, [w:] K. Bździach (red.), *op. cit.*, s. 190–203. Zobacz też: R. Schieb, *Jeder zweite Berliner: Schlesi-sche Spuren an der Spree*, Potsdam 2012.

XIX w. w Teksasie⁷. Władze pruskie obawiały się fali wychodźstwa do Ameryki, ponieważ wizja lepszego życia pociągała wielu mieszkańców regionu⁸. Największe nasilenie śląskiego wychodźstwa za Ocean przypadło na początek lat 80. XIX w., po czym stopniowo zjawisko to słabło⁹. Zbieżność ze szczytem emigracji ze Śląska pozwala domyślać się, że oba zjawiska były ze sobą częściowo powiązane. Wypada dodać, że w rejencji opolskiej (Górny Śląsk) w wyniku ruchów migracyjnych ubył w latach 80. XIX w. 81 tys. mieszkańców¹⁰.

Wspomniane procesy nie mogły ominąć Moszczanki – górskiej wsi o średniowiecznym rodowodzie, położonej w powiecie prudnickim, w pobliżu granicy z Czechami, ale możemy się ich jedynie domyślać, ponieważ autorzy lokalnych kronik nie podjęli wątku ruchów migracyjnych. Rzeczone publikacje zostały przygotowane przez duchownych, którzy skupiali się na dziejach miejscowej parafii. Starsze, krótkie opracowanie wydał Johannes Soffner w 1882 r.¹¹, nowsze – Joseph Schweter w 1924 r.¹² Ten drugi starał się możliwie szczegółowo przedstawić przeszłość lokalnej wspólnoty, ale nawet w jego ujęciu zabrakło szerszych odniesień do tematu wychodźstwa. Pozostaje zatem niepewność, czy owe pominięcie warunkowane było przyjętą przez autorów optyką, czy też ograniczoną skalą migracji. Ubytek pojedynczych rodzin nie stanowiłby zapewne większego problemu dla wsi, która liczyła pod koniec XIX w. ponad 2200 mieszkańców, ale skala emigracji musiała być większa.

Należałoby w sumie przyjąć, że Moszczankę pod koniec XIX w. opuściła znaczna grupa mieszkańców, ponieważ zaludnienie wsi w krótkim czasie zmniejszyło się, a warto przecież pamiętać o utrzymującym się na Górnym Śląsku wysokim współczynniku rodności (45,5‰) i przyroście naturalnego (15,7‰)¹³. Po okresie wyraźnego wzrostu zaludnienia (1208 osób w 1816 r., 1389 w 1825 r., 1719 w 1840 r. i 2315 w 1867 r.) odnotowano jego spadek (2263 w 1871 r., 2212 w 1885 r.,

⁷ Zobacz m.in.: A. Brożek, *Ślązacy w Teksasie: Relacje o najstarszych osadach polskich w Ameryce*, Warszawa-Wrocław, 1972; K. Jonca, *Emigracja ze Śląska Opolskiego do Teksasu (1853–1857)*, „Studia Śląskie” 1998, t. 57, s. 43–88.

⁸ W. Wrzesiński, *op. cit.*, s. 180.

⁹ J. Ładomirska, *Z dziejów emigracji śląskiej do Ameryki Północnej*, „Studia Śląskie” 1966, t. 10, s. 271–280; I. Ferenczi, *International Migrations*, Vol. I: *Statistics*, New York 1929, s. 380, 384.

¹⁰ *Historia Śląska*, t. III, cz. 1, s. 40.

¹¹ J. Soffner, *Historische Notizen über die katholische Kirche und Pfarrei zu Langenbrück Kreis Neustadt O.-S.*, Neisse [1882], s. 15.

¹² J. Schweter, *Geschichte der Pfarrei Langenbrück-Wiese gräflich Kreis Neustadt Oberschlesien*, Neustadt 1924, s. 241.

¹³ Dane dotyczą średniej z lat 1868–1875. Zob. *Historia Śląska*, t. III, cz. 1, s. 35.

2257 w 1895 r. i 1943 w 1910 r.)¹⁴, co wskazuje na ujemny bilans migracyjny. Przeważająca część mieszkańców wsi była zresztą związana z nią od narodzenia. W 1871 r. 81,9% mieszkańców Moszczanki urodziło się w tej wsi¹⁵, co wskazuje na silne zakorzenienie czy też izolację tej społeczności. Zmiana miejsca zamieszkania nie musiała też wcale oznaczać zerwania więzi z małą ojczyzną. Schweter wspominał chociażby fabrykanta Ernsta Rohnera z Gliwic, który przekazywał komunijne stroje ubogim dzieciom z rodzinnej wsi¹⁶.

Schweter przytacza też informacje biograficzne o kapłanach i nauczycielach związanych z Moszczanką; stąd wiemy, że pochodzili oni z różnych okolic Śląska, niekiedy również z dalszych regionów Prus i sąsiednich Austro-Węgier. Duchowni wywodzący się z Moszczanki także podejmowali posługę kapłańską głównie w Niemczech i Austro-Węgrzech – jedynie w przypadku dwóch osób pojawia się informacja o emigracji do USA. Nie ma przy tym przesłanek, by sądzić, że ich wyjazd wiązał się z wychodźstwem innych mieszkańców miejscowości. W latach siedemdziesiątych XIX w. przeniósł się do USA niejaki Felder, który zmarł tam w 1890 r. jako franciszkanin. Joseph Müller trafił w 1893 r. do klasztoru benedyktyńskiego w Einsiedeln (Szwajcaria), skąd został wysłany do opactwa St. Meinrad w stanie Indiana. Tam dokończył studia i jako ojciec Ignatius Müller otrzymał w 1900 r. święcenia kapłańskie. Zmarł w Colorado Springs w 1911 r.¹⁷ Świeckich wychodźców w kronice nie wspomniano.

Moszczankę zamieszkiwała w XIX w. ludność niemieckojęzyczna¹⁸ posiadająca przynajmniej podstawowe wykształcenie. Analfabeci stanowili w 1871 r. tylko 4,5% miejscowej społeczności¹⁹. Zdecydowana większość mieszkańców (około 90%) była wyznania katolickiego, które tworzyło jeden z filarów ich identyfikacji. Od średniowiecza istniał w Moszczance kościół, który przeszedł w okresie reformacji

¹⁴ J.G. Knie, *Alphabetisch-Statistisch-Topographische Uebersicht aller Dörfer, Flecken, Städte und andern Orte der Königl. Preuß. Provinz Schlesien*, Breslau 1830, s. 404; 1845, s. 348; *Die Gemeinden und Gutsbezirke des Preussischen Staates und ihre Bevölkerung*, Berlin 1874, s. 384–385, 388–389; *Gemeindelexikon für das Königreich Preußen*, H. VI: Provinz Schlesien, Berlin 1887, s. 444–445, 450–451; 1898, s. 450–451, 456–457; *Gemeindelexikon für die Regierungsbezirke Allenstein, Danzig, Marienwerder, Posen, Bromberg und Oppeln*, H. VI: Regierungsbezirk Oppeln, Berlin 1912, s. 52–53, 56–57.

¹⁵ *Die Gemeinden und Gutsbezirke...*, s. 384–385.

¹⁶ J. Schweter, *op. cit.*, s. 196.

¹⁷ *Ibidem*, s. 170, 208.

¹⁸ W 1910 r. na 1943 mieszkańców odnotowano tylko 3 osoby polskojęzyczne i 12 innojęzyczne. Zob. *Gemeindelexikon ...*, 1912, s. 52–53, 56–57.

¹⁹ *Die Gemeinden und Gutsbezirke ...*, s. 384–385, 388–389.

w ręce protestantów. Od połowy XVII w. ponownie służył katolikom, którym przewodzili miejscowi proboszczowie i nauczyciele katolickiej szkoły ludowej. Dzieje parafii (obejmującej również sąsiednią Łąkę Prudnicką i Pokrzywną) wskazują na silne przywiązanie wspólnoty parafialnej do wiary i Kościoła katolickiego, co można przypisać m.in. dużemu zaangażowaniu księży. Inicjowali oni działalność różnych bractw i związków religijnych, organizowali pielgrzymki oraz roztaczali opiekę duchową i nie tylko duchową nad miejscową ludnością, pomagając m.in. najuboższymi²⁰.

Wspomniane kroniki parafialne podają wiele przykładów świadczących o żywej religijności mieszkańców Moszczanki. Ważnym sprawdzianem ich wiary okazała się „walka o kulturę” (*Kulturkampf*), którą zainicjował na początku lat 70. XIX w. kanclerz Niemiec Otto von Bismarck. W dotychczasowej autonomii Kościoła katolickiego doszukiwał się on zagrożenia dla zjednoczonych w 1871 r. Niemiec, dlatego doprowadził do wydania szeregu ustaw, które miały doprowadzić do podporządkowania struktur kościelnych władzom państwowym. Katolicki kler opierał się narzuconym mu ograniczeniom i nakazom, za co duchownych spotykały represje. Nakładano na nich kary finansowe, pozbawiano stanowisk i wolności. Zagrożony aresztowaniem biskup wrocławski Heinrich Förster przeniósł się do austriackiego Javornika, utracił jednak wpływ na diecezję. Przedłużający się spór paraliżował działalność Kościoła w regionie, jednocześnie wzmacniał jednak przywiązanie wiernych do Kościoła.

Parafia w Moszczance była jedną z wielu dotkniętych polityką *Kulturkampf*-u. W 1872 r. proboszcz Joseph Aulich utracił nadzór nad miejscowymi szkołami ludowymi, a w 1875 r. kontrolę nad podległym mu majątkiem kościelnym. Jego śmierć w 1876 r. zapoczątkowała poważniejsze perturbacje, ponieważ władze państwowe chciały obsadzić parafię posłusznym sobie kapłanem, na co mieszkańcy – bez zgody biskupa – nie chcieli się zgodzić. Patowa sytuacja trwała sześć lat i w tym czasie w Moszczance nie odprawiano mszy ani nie udzielano żadnych innych sakramentów. Nauczyciel Wilhelm Welzel prowadził wprawdzie spotkania laikatów, ale działalność duchownych była zagrożona poważnymi sankcjami. Podobnych „opuszczonych” parafii było w diecezji ponad 200. Moszczankę rozślała przy tym nieprzejednana postawa kobiet, które na zebraniu zwołanym przez

²⁰ Dobrym przykładem był proboszcz Franz Heinrich Schupke, który w latach głodu – 1805 i 1812 r. – przez wiele miesięcy kazał co tydzień piec chleb z worka mąki i rozdawał go biednym. Zob. J. Soffner, *op. cit.*, s. 11.

miejscowego naczelnika urzędu sprzeciwili się jego naciskom i nawet pod groźbą wysokich kar odmawiały uznania narzucanego księdza²¹.

Napięcie opadło dopiero w 1882 r. wraz z wygaszaniem „walki o kulturę”. Do Moszczanki przybył duchowny, który przystąpił do odbudowy życia religijnego parafii. Rok później odwiedził ją biskup Robert Herzog, którego wizyta wywołała wśród parafian silne wzruszenie. Dramatyczne doświadczenia zdecydowały o silnym zaangażowaniu wiernych. Dbano o kościół, oddawano się praktykom religijnym. W powołanym w 1885 r. Bractwie Różańcowym skupiło się 1200 parafian (na 4000). W kolejnych latach nie brakowało we wsi nowych powołań kapłańskich. Mieszkańcy głosowali też na katolicką Partię Centrum, która wyrosła na Górnym Śląsku na główną siłę polityczną. W Moszczance działały struktury „centrowe”, w 1904 r. powołano również Katolicki Związek Robotników, którego działalność oparta była na społecznej nauce Kościoła. Miał on odciągnąć miejscowych robotników od klasowych związków i Socjalistycznej Partii Niemiec (SPD)²².

Moszczanka nie doczekała się uprzemysłowienia i zachowała rolniczy charakter. We wsi działały w XIX w. cztery młyny wodne, tartak, kilka bielarni i jedna przędzalnia, ale prowadziły one skromną działalność. Tkactwo chałupnicze nie było rozwinięte (sześć krosien)²³. Nieokreślona bliżej grupa mieszkańców wsi znalazła za to w drugiej połowie XIX w. zatrudnienie w dużych zakładach włókienniczych w pobliskim Prudniku. Codzienna wędrówka do miasta i praca w obcym otoczeniu naruszała zapewne hermetyczność lokalnej wspólnoty, co potwierdza Schweter, wspominając o problemach pracy duszpasterskiej w tym środowisku i przenoszeniu się rodzin robotniczych do Łąki Prudnickiej, skąd bliżej było do fabryki²⁴. W stosunkowo dużej miejscowości można było znaleźć przedstawicieli podstawowych rzemiosł (piekarnictwo, rzeźnictwo, krawiectwo, szewstwo i kowalstwo) i handlu. Rozwijano ponadto usługi turystyczne, ale napływu letników nie należy przeceniać²⁵.

Większość mieszkańców utrzymywała się tradycyjnie z rolnictwa. W 1865 r. zamieszkiwało wieś 43 kmieci, 64 zagrodników i 174 chałupników, w kolejnych dziesięcioleciach – jak wspomina Schweter – doszło do naturalnego podziału

²¹ J. Schweter, *op. cit.*, s. 134–148.

²² *Ibidem*, s. 149–155, 164–165.

²³ *Ibidem*, s. 6; J.G. Knie, *op. cit.*, 1830, s. 404; 1845, s. 348.

²⁴ J. Schweter, *op. cit.*, s. 6, 164, 177.

²⁵ *Ibidem*, s. 2, 6.

części gospodarstw chłopskich, za czym szła zapewne pauperyzacja ich właścicieli²⁶. Moszczanka wraz z okręgiem dworskim zajmowała powierzchnię 1860 ha, z czego w 1885 r. na użytki rolne przypadało 63% gruntów (1030 ha pól i 143 ha łąk), a na lasy 7,7% (572 ha)²⁷. Udział małych i karłowatych gospodarstw musiał być zatem znaczny. Autorzy kronik eksponowali zgodne współżycie wiejskiej wspólnoty, a także szczególną pozycję duchownych, nauczycieli i bogatszych gospodarzy (w tym młynarzy) oraz dziedzica majątku Łąka Prudnicka. Te jakoby harmonijne stosunki zostały zakłócone podczas Wiosny Ludów (1848–1849), kiedy uzbrojeni chłopci zmusili hrabiego Johanna von Sedlnitzky'ego do ucieczki z zamku i zniesienia obciążeń feudalnych²⁸.

W tym czasie doszło też do sporu parafian z miejscowym proboszczem. Ksiądz Vinzenz Knappe był m.in. oskarżany o nieuzasadnione podnoszenie taks. Podczas Wiosny Ludów miał zaś „utracić autorytet”, dlatego w atmosferze wzajemnej niechęci odszedł z parafii w 1849 r.²⁹ Nieurodzaj, drożyzna i głód wzmacniały w latach 40. XIX w. radykalizm chłopów; w późniejszym czasie udało się zapanować nad niezadowoleniem społecznym. Ustalenia Juliusa Grawa dotyczące pobliskiej wsi Jarnońówek wskazują, że potencjalne napięcia łagodziła silna religijność mieszkańców. Byli też oni niejako pogodzeni z ubóstwem. Autor ten skupił się wprawdzie na opisie okresu międzywojennego, ale ogólne nastawienie ludności wiejskiej było trwałe. Zaburzenia zewnętrzne (polityczne) wpływały na życie wsi, ale lokalna społeczność trwała we wspólnocie, wierności tradycyjnemu „kodeksowi” i przywiązaniu do religii. Utrzymywała się wioskowa solidarność, a ksiądz pozostawał naturalnym duchowym przywódcą³⁰.

Peryferyjne położenie Moszczanki sprzyjało zachowaniu tradycji i hamowało wdrażanie zdobyczy cywilizacyjnych. Nowe domostwa, szosa i przystanek kolejowy w Górnej Moszczance nadały miejscowości nowoczesny sznyt, jak zauważył w 1924 r. Schweter³¹, ale powstały dopiero na początku XX w. Przez wieś przechodziła transgraniczna linia kolejowa Jindřichov–Głuchołazy, zbudowana w latach 1874–1875 przez austriackie towarzystwo Morawsko-Śląskiej Kolei Centralnej. Ponad Złotym

²⁶ *Ibidem*, s. 5.

²⁷ *Gemeindelexikon ...*, 1887, s. 444–445, 450–451.

²⁸ J. Schweter, *op. cit.*, s. 111–113.

²⁹ *Ibidem*, s. 103–113.

³⁰ J. Graw, *Arnoldsdorf / Kreis Neisse, Untersuchungen zur Sozialstruktur und Mentalität einer oberschlesischen Dorfgemeinschaft 1920–1950*, Cloppenburg 1996, s. 83, 91–103.

³¹ J. Schweter, *op. cit.*, s. 5, 136

Potokiem przerzucono wówczas kamienny most, który po jego zerwaniu podczas powodzi z 1903 r. zastąpiono stalowym przęsłem kratownicowym³². Sam przystanek kolejowy otwarto dopiero w 1906 r., co poprzedziły zabiegi miejscowych władz. Mieszkańcy mieli odtąd do dyspozycji trzy pary pociągów kursujących do Głucholazów. Do powiatowego Prudnika i czeskich Złatych Hor biegła stara droga, która w 1907 r. została przekształcona w nowoczesną szosę³³.

Powódź (10–11 VII 1903 r.) przyniosła mieszkańcom znaczne straty. Szczęśliwie nikt wówczas nie zginął, ale wezbrane wody Złotego Potoku zniszczyły 30 gospodarstw, pola uprawne i łąki. Moszczankę odwiedziła cesarzowa Augusta Wiktoria, która wsparła poszkodowanych i budowę kościoła protestanckiego (wzniesionego w latach 1906–1907). Uruchomiono środki pomocowe i przyspieszono modernizację miejscowości. Zadbano m.in. o regulację Złotego Potoku i podwyższenie wałów przeciwpowodziowych³⁴. W 1903 r. ruszyła w Moszczance placówka Zgromadzenia Szarych Sióstr św. Elżbiety, która dwa lata później przeniosła się do większego budynku. Siostry prowadziły przedszkole i opiekowały się chorymi. Podobne zadania realizowała ewangelicka diakonisa, przybyła do wsi w 1906 r. Wcześniej, w 1898 r., powstała miejscowa straż pożarna, a w 1900 r. agencja pocztowa. Energia elektryczna pojawiła się dopiero po pierwszej wojnie światowej³⁵.

Poprawiały się warunki życia i bezpieczeństwo, a zarazem stan wiedzy, którą czerpano m.in. z prasy – głównie katolickiej. Mieszkańcy angażowali się w działalność nowych zrzeszeń – religijnych, dużym prestiżem cieszyło się również Towarzystwo Wojackie (założone w 1876 r.). Zamach w Sarajewie i wybuch Wielkiej Wojny w 1914 r. mógł zatem – jak sugeruje Schweter – zaskoczyć miejscową społeczność. Z krwawej wojny nie powróciło 76 mężczyzn. Niedożywienie i choroby, w tym grypa „hiszpanka”, spowodowały straty także wśród pozostałej w domach ludności cywilnej³⁶. Wraz z przegraną wojną kończyła się pewna epoka. Nastąpił rok ostrego kryzysu politycznego i gospodarczego. Wspomnienie zwycięskich wojen „zjednoczeniowych”: z Danią (1864), Austrią (1866) i Francją (1870–1871), podczas których poległa tylko jedna osoba z Moszczanki³⁷,

³² M. Jerczyński, S. Koziarski, *150 lat kolei na Śląsku*, Opole-Wrocław 1992, s. 195. J. Schweter (op. cit., s. 136) podał inną datę ukończenia budowy linii: 1876 r.

³³ J. Schweter, op. cit., s. 209–210.

³⁴ *Ibidem*, s. 174–178.

³⁵ *Ibidem*, s. 5, 172–173, 178, 194, 209.

³⁶ J. Schweter, op. cit., s. 197, 210–211, 215–216.

³⁷ *Ibidem*, s. 114–133.

odbiegało od doświadczeń wojny światowej. Wypadały one równie niekorzystnie jak porównanie wzrostu wilhelmińskich Niemiec z niestabilnością okresu międzywojennego. W obliczu nowych wyzwań ostrzeżenia proboszcza przed zagrożeniami współczesności – w tym przed coraz popularniejszymi wśród młodych tańcami – musiały się wydawać po wojnie echem „lepszych czasów”³⁸.

Projekt

Powyższe informacje o historii wsi Moszczanka i jej XIX-wiecznych przeobrażeń stanowiły istotny wkład Uniwersytetu Wrocławskiego do międzynarodowego projektu badawczo-edukacyjnego, zainicjowanego przez Andrew Bergersona z University of Missouri w Kansas City. Faktycznym inicjatorem nie był profesor Bergerson, lecz rodzina Roberta Kiefera, potomka niemieckich emigrantów z Moszczanki (wówczas Langenbrück) z końca XIX wieku, która przekazała do zbiorów archiwalnych amerykańskiego uniwersytetu kolekcję korespondencji i fotografii swoich przodków z przełomu XIX i XX wieku.

Wbrew utartym zwyczajom kolekcja ta nie zakończyła życia w szarych pudełkach zdeponowanych na archiwalnym regale, z perspektywą udostępnienia zdesperowanym entuzjastom badań niemieckiej emigracji do USA, który to temat pozostaje na marginesach marginesów zarówno studiów niemieckich, jak i migracyjnych³⁹, a więc z nikłą nadzieją na rychłe ujście światła dziennego. Andrew Bergerson postanowił bowiem uczynić z niej podstawę prowadzonych przez siebie zajęć ze studentami. Był to z jego strony krok godny podziwu i wyraz czegoś, co można by nazwać odwagą dydaktyczną. Nieczęsto bowiem w praktyce akademickiej dydaktyki decydujemy się opierać zajęcia na pracy z materiałami, których sami do końca nie znamy, więc nie możemy dokładnie przewidzieć, jakie treści będą zawierały i jakie pułapki będą się w nich kryły. Niewątpliwą zaletą takich decyzji jest włączenie uczestników zajęć do autentycznego projektu badawczego. Warsztat badawczy nie jest wówczas przedmiotem lektury, lecz własnego doświadczenia, ze

³⁸ *Ibidem*, s. 166.

³⁹ Jak zapewniała Susanne Popp z Uniwersytetu w Augsburgu podczas spotkania projektu TEEM, poświęconego opracowaniu materiałów dydaktycznych do kształcenia przyszłych nauczycieli historii i WoS w Europie, jeśli chodzi o temat migracji, kwestie emigracji, w tym emigracji do USA, pozostają absolutnie poza sferą zainteresowań niemieckich nauczycieli, a mówiąc kolokwialnie: nic ich to nie obchodzi. Istotne są procesy imigracji do Niemiec i integracji (lub jej braku) ludności tureckiej czy też przybyszów z okresu ostatniego kryzysu migracyjnego.

wszystkimi związanymi z nim dylematami, olśnieniami, ale i rozczarowaniami badacza przeszłości. Poczucie uczestniczenia w autentycznych badaniach zwykle dobrze motywuje studentów – o czym kilkakrotnie mogłam przekonać się podczas prowadzenia zajęć z historii Polonii amerykańskiej, w ramach których studenci przygotowywali do wydania polską korespondencję migrantów.

Głównym czynnikiem ryzyka nie jest jednak materiał źródłowy, z którym prowadzący mniej lub bardziej pobieżnie zapoznaje się przed udostępnieniem go studentom, jest zatem w stanie ocenić jego przydatność dydaktyczną. Największą niewiadomą są studenci: czy zechcą się rzeczywiście zaangażować w pracę, czy podziela entuzjazm prowadzącego, ale przede wszystkim: czy dysponują wystarczającymi kompetencjami, aby taki projekt podjąć, zaś w przypadku zajęć fakultatywnych (a z takimi mieliśmy do czynienia w tym przypadku) – czy w ogóle zechcą się zapisać w wystarczającej liczbie, by kurs został uruchomiony i by dało się przerobić zakładaną ilość materiału archiwalnego. Profesor Bergerson z góry wiedział, że w przypadku studentów z jego uczelni nie będzie to możliwe zarówno ze względu na liczbę studentów, jak i ich kompetencje, zwłaszcza językowe. Korespondencja była bowiem prowadzona w języku niemieckim, którego znajomości większość amerykańskich studentów nie posiada.

W tej sytuacji zamiast wycofać się ze swoich zamiarów, zwrócił się o pomoc do swoich niemieckich kolegów. Nie oczekiwał od nich przy tym wsparcia własnych badań czy przeprowadzenia konsultacji naukowych, lecz włączenia niemieckojęzycznych studentów do współpracy ze studentami amerykańskimi. W ten sposób uczestnikami projektu zostali Thorsten Logge z Uniwersytetu w Hamburgu i Li Gerhalter z Uniwersytetu Wiedeńskiego.

Dokumenty, jak pamiętamy, zostały jednak zdeponowane w Kansas City. Odległość od zbiorów archiwalnych wytworzonych przez migrantów należy do głównych trudności w badaniach nad migracjami zamorskimi i jest powodem ich wysokiej kosztochłonności (ze względu na koszty podróży i zakwaterowania) – co z kolei prowadzi do sytuacji, gdy podejmują je głównie starsi, a nie młodzi badacze. Tym pierwszym łatwiej bowiem uzyskać finansowanie. Tymczasem Bergerson nie dysponował żadnym wielkim grantem. W sukurs przyszła technologia i Internet. Tysiące stron zdjęć, listów i kartek pocztowych trafiło pod podskanery i uzyskało postać elektroniczną. Trzeba było zatrudnić pracowników technicznych, którzy najpierw fizycznie uporządkowali kolekcję, nadając jej pożądaną strukturę – zgodnie z wytycznymi opracowanymi przez A. Bergersona. Zasadniczo utrzymano

podział według typu źródeł: osobno listy, osobno karty pocztowe, osobno fotografie – luźne i albumy, a wewnątrz tych kategorii wprowadzono porządek chronologiczny. Następnie zaś zeskanowali materiały, zachowując należytą staranność w nazewnictwie plików i pilnując, by nie utracić informacji z rewersów (np. opisów do fotografii). Tak przygotowany materiał został wstępnie podzielony między partnerów projektu. Większość korespondencji trafiła do Wiednia, kart pocztowych do Hamburga, zaś fotografii – do Kansas City.

Pierwszym etapem obróbki była transkrypcja materiałów. Tutaj znowu skorzystano z dobrodziejstw narzędzi informatycznych w postaci programu Transkribus⁴⁰, wyspecjalizowanego w rozpoznawaniu odręcznego pisma i zamienianiu go na łatwe do lektury i przeszukiwania formaty tekstowe. Wprawdzie program jest komercyjny, ale początkowo udało się go nabyć względnie tanio. Dopiero ceny subskrypcji najnowszej wersji były znacząco wyższe. Narzędzie to oparte jest na sztucznej inteligencji i „uczy się” wraz z postępami prac. Początkowo to badacz przepisywał tekst, ale po kilkudziesięciu stronach ponad 90% treści generowana jest bezbłędnie przez komputer, zaś człowiek jedynie poprawia błędy. Znakomicie przyspiesza to tę fazę prac, choć – trzeba to podkreślić – wciąż konieczny jest udział badacza, najlepiej specjalisty zarówno w obszarze języka, w którym powstały dokumenty, jak i realiów, o których one traktują, bo najtrudniejsze w odczytaniu słowa to często nazwy miejscowe i osobowe, a przy mało czytelnym piśmie część słów trzeba uzupełniać nie tyle na podstawie odczytanych znaków, ile kontekstu, co taki automatyczny odczyt dobrze nam uświadamia.

Ta wstępna obróbka miała dać studentom wyobrażenie o treści korespondencji i wyposażyć ich w wiedzę i orientację w zasobach archiwalnych, niezbędnych do stworzenia opracowań tematycznych. W czasie gdy studenci niemieckojęzyczni czytali, Amerykanie oglądali fotografie oraz przeprowadzali wywiady z członkami rodziny Kieferów mieszkającymi w USA. W tej fazie każda uczelnia pracowała osobno, we własnym tempie i zgodnie z własnym harmonogramem roku akademickiego, charakterem zajęć i zwyczajami panującymi na uczelni. Austriacy zaczynali semestr w marcu, Amerykanie w maju, a Niemcy dołączyli w lecie. Dla studentów austriackich i amerykańskich były to regularne zajęcia, z dość

⁴⁰ We Wrocławiu w 2019 r. Transkribus używany był do transkrybowania dokumentów związanych z rocznicą Okrągłego Stołu i dziedzictwem „Solidarności”. W ramach tzw. Transcribathonu grupy licealistów rywalizowały w ilości i jakości stranskrybowanego materiału, który trafiał następnie do zasobów platformy „Europeana”.

rygorystycznymi warunkami zaliczenia, zaś dla niemieckich – przedmiot fakultatywny, z którego mogli się w każdej chwili wypisać, więc rygory były niewskazane. Amerykanie z założenia mieli pracować zdalnie i asynchronicznie (niezależnie od pandemii) i z założenia prowadzący miał być dostępny przez większość doby, natychmiast reagując na zapytania mailowe – co z kolei było nie do udźwignięcia przez partnerów europejskich, przyzwyczajonych do regularnych interakcji, ale cotygodniowych i osobistych, a nie w trybie ciągłym. Austriacy zaczynali w systemie stacjonarnym, ale wkrótce i oni z powodu pandemii koronawirusa przeszli na spotkania w trybie *on-line*, jednakże synchroniczne, w rytmie cotygodniowym, z kontaktami mailowymi tylko w charakterze wspomagającym.

Niestety, pandemia na dobrą sprawę wykluczyła studentów wrocławskich, którzy w założeniu mieli podjąć dwa samodzielne zadania. Pierwszym miało być odnalezienie akt dotyczących rodziny Kiefer/Scholz w polskich archiwach – udało się zidentyfikować księgi parafialne w Archiwum Państwowym w Opolu, ale z racji pandemii dostęp był najpierw w ogóle niemożliwy, a potem utrudniony. Z tego samego powodu nie udało się przeprowadzić wywiadów z mieszkańcami Moszczanki, by zapytać, czy zachowały się jakiegokolwiek ślady migracji do USA albo kontakty z potomkami migrantów – czy to niemieckich, czy polskich. Wreszcie, pandemia utrudniła regularne zajęcia na tyle, że nie było warunków do dodatkowych aktywności i włączenia się w prace zespołów austriackiego i niemieckiego, co początkowo także było brane pod uwagę. Udało się natomiast wykonać współczesne zdjęcia Moszczanki, które zostaną włączone do finalnej publikacji.

W tym momencie należy cofnąć się o kilka miesięcy, kiedy to kadra akademicka z czterech krajów ustalała wstępne warunki współpracy. Hamburg i Kansas City miało już pionierskie doświadczenia z poprzedniego roku. Wiedeń został zaproszony, by wzmocnić szeregi zdyscyplinowanych studentów, zdolnych przetwarzać niemieckie dokumenty, a Wrocław – by mieć kontakt ze środowiskiem z obszaru emigracji. Prowadzący ustalili wstępny podział zajęć, przygotowali sylabus i literaturę – tu przydało się kolejne elektroniczne narzędzie: baza Zotero, która może służyć zarówno jako baza danych bibliograficznych, jak i nakładka na edytor tekstu (np. Word) automatyzująca proces podawania danych bibliograficznych w przypisach i bibliografii. Każdy z prowadzących mógł dodawać pozycje, które uznał za istotne. Przygotowano także szereg wykładów – w postaci podcastów lub nagrań wideo – które mogłyby pomóc studentom w przygotowaniu prac pisemnych, dostarczając informacji o historii migracji w XIX wieku, w tym z Niemiec i do

Missouri, o kartach pocztowych, o epistolografii, w tym migracyjnej, i na inne tematy. Wśród tych dodatkowych treści znalazła się też krótka historia Moszczan-ki i charakterystyka sytuacji w XIX wieku, przygotowana przez Tomasza Przerwę, a przetłumaczona i nagrana przez Joannę Wojdon, której dłuższa wersja zaprezen-towana została w pierwszej części niniejszego artykułu. Wszystkie te materiały zostały umieszczone na platformie internetowej Canvas, administrowanej przez University of Missouri Kansas City w konsorcjum z kilkoma innymi uczelniami amerykańskimi. Wszyscy uczestnicy kursu, zarówno prowadzący, jak i studenci, a także przedstawiciele rodziny Kieferów, otrzymali do niej dostęp, co pozwoliło im zarówno korzystać z zasobów (aczkolwiek zasoby udostępnione studentom nieamerykańskim były skromniejsze niż Amerykanom, którzy dzięki czesnemu mogą korzystać m.in. z elektronicznych zasobów swojej biblioteki i płatnych baz danych), jak i współpracować w drugiej fazie projektu.

Jego istotą było bowiem wspomniane wyżej tworzenie opracowań tematycz-nych opartych o studia nad literaturą przedmiotu i analizę źródeł. Odbывало się ono w zespołach międzynarodowych, gdzie studenci niemieckojęzyczni mogli zaoferować głębszą znajomość źródeł, zaś amerykańscy służyli kompetencjami językowymi w tworzeniu tekstów. Tutaj ton nadawali studenci niemieccy i ame-rykańscy, a prace odbywały się głównie w sierpniu – gdy studenci polscy byli na wakacjach. Austriacy, którzy zainwestowali sporo czasu i wysiłku, dołączyli do tych zespołów, natomiast wrocławscy studenci – przy pełnej zgodzie wszystkich stron – ograniczyli się do zapoznania się z wynikami tych prac i mogli przedstawić swoje komentarze, które jednak sprowadziły się ostatecznie do sformułowania wyrazów uznania. Szczegółowe informacje zwrotne przedstawili natomiast pro-wadzący – każdy według swojej specjalizacji. Prof. Bergerson skupiał się szcze-gólnie na strukturze prac i kwestiach językowych, prof. Logge – na aspektach teoretycznych, prof. Gerhalter – na sprawach epistolograficznych, zaś prof. Wojdon – na problemach migracyjnych.

Następnie zespoły studenckie odniosły się do uwag i przedstawiły poprawio-ne wersje swoich prac. W ostatniej fazie trafiły one w ręce redaktorki, która nada im kształt spełniający standardy publikacji naukowej – i zostaną opublikowane w formie elektronicznej jako drugi już zeszyt „German Migration to Missouri”⁴¹.

⁴¹ Tom pierwszy, oparty na wynikach prac z poprzedniego roku akademickiego, dostępny jest pod adresem: <https://www.geschichte.uni-hamburg.de/arbeitsbereiche/public-history/ebooks1/gmm-1-2019.pdf>.

Uwieńczeniem projektu będzie jego uroczyste przekazanie rodzinie Kieferów – z racji pandemii w formie uroczystości zorganizowanej na jednej z internetowych platform komunikacyjnych. Ma to jednak tę zaletę, że pozwoli w równym stopniu uczestniczyć w tym wydarzeniu wszystkim biorącym udział w pracach przygotowawczych – co w warunkach stacjonarnych byłoby z racji kosztów niemożliwe.

W ten sposób owoce projektu, który został zainicjowany przez rodzinę migrantów, trafią w ręce tejże rodziny. To jej zaangażowanie sprawia, że możemy go rozpatrywać w kategorii projektu z dziedziny *public history*. W myśl klasycznej definicji, *public history* to historia dla publiczności, z publicznością, przez publiczność i o publiczności⁴². Zwykle traktuje się każdy z tych czynników – i każdą z publiczności – osobno. Na ogół też inicjatywa wychodzi od historyków-profesjonalistów, którzy zwracają się ku szerokiej publiczności, albo od publiczności, która działa sama, korzystając ze wsparcia profesjonalistów. W naszym przypadku jedna i ta sama publiczność – rozumiana jako laicy, nie-historycy, podejmujący działania związane z historią – występuje we wszystkich czterech rolach. Projekt był realizowany niejako dla nich, z ich inicjatywy – zatem przez nich, o nich i we współpracy z nimi. Inaczej niż przy większości projektów *public history*, to oni, publiczność, byli inicjatorami, ale oddali działania w ręce profesjonalistów i potem do nich dołączyli.

Projekt może też posłużyć jako ilustracja postawy historyka publicznego, który wychodzi naprzeciw oczekiwaniom publiczności. Gdy rozmiar i charakter materiału archiwalnego przerósł jego moce przerobowe i kompetencje, zbudował międzynarodowy zespół badawczo-dydaktyczny, zaprzął technologię informacyjną i komunikacyjną, a po dwóch latach praktyki, nie zawsze przebiegającej gładko i bez zakłóceń, bogatszy o zdobyte doświadczenia może go rozwijać w bardziej sformalizowanej i – być może – lepiej sfinansowanej postaci. W tej chwili trwają bowiem prace nad aplikacjami o granty z kilku źródeł.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

Brożek A., *Ostflucht na Śląsku*, Katowice 1966.

Brożek A., *Problematyka narodowościowa Ostflucht na Śląsku*, Wrocław 1969, s. 78–83.

Brożek A., *Ślązacy w Teksasie: Relacje o najstarszych osadach polskich w Ameryce*, Warszawa–Wrocław, 1972;

⁴² Zob. np. J. Wojdon (red.), *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.

- Die Gemeinden und Gutsbezirke des Preußischen Staates und ihre Bevölkerung*, Berlin 1874.
- Düspohl M., *Arbeitsmigration nach Berlin im 19. Jahrhundert: Jeder zweite Berliner stammt aus Schlesien / Imigracja zarobkowa do Berlina w XIX w.: Co drugi Berlińczyk pochodzi ze Śląska*, [w:] K. Bździach (red.), *Wach auf, mein Herz, und denke: Zur Geschichte der Beziehungen zwischen Schlesien und Berlin-Brandenburg / Przebudź się, serce moje, i pomyśl: Przyczynek do historii stosunków między Śląskiem a Berlinem-Brandenburgią*, Berlin-Opole 1995, s. 190–203.
- Ferenczi I., *International Migrations*, Vol. I: Statistics, New York 1929.
- Gemeindelexikon für die Regierungsbezirke Allenstein, Danzig, Marienwerder, Posen, Bromberg und Oppeln*, H. VI: Regierungsbezirk Oppeln, Berlin 1912.
- Graw J., *Arnoldsdorf / Kreis Neisse, Untersuchungen zur Sozialstruktur und Mentalität einer oberschlesischen Dorfgemeinschaft 1920–1950*, Cloppenburg 1996.
- Jerczyński M., Koziarski S., *150 lat kolei na Śląsku*, Opole–Wrocław 1992.
- Michalkiewicz S. (red.), *Historia Śląska*, t. III: 1850–1918, cz. 1: 1850–1890, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
- Michalkiewicz S. (red.), *Historia Śląska*, t. III, cz. 2: 1890–1918, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1985.
- Wojdon J. (red.), *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018.
- Jonca K., *Emigracja ze Śląska Opolskiego do Teksasu (1853–1857)*, „Studia Śląskie” 1998, nr 57, s. 43–88.
- Knie J.G., *Alphabetisch-Statistisch-Topographische Uebersicht aller Dörfer, Flecken, Städte und andern Orte der Königl. Preuß. Provinz Schlesien*, Breslau 1830.
- Ładomirska J., *Z dziejów emigracji śląskiej do Ameryki Północnej*, „Studia Śląskie” 1966, nr 10, s. 271–280.
- Schieb R., *Jeder zweite Berliner: Schlesische Spuren an der Spree*, Potsdam 2012.
- Schweter J., *Geschichte der Pfarrei Langenbrück-Wiese gräflich Kreis Neustadt Oberschlesien*, Neustadt 1924.
- Soffner J., *Historische Notizen über die katholische Kirche und Pfarrei zu Langenbrück Kreis Neustadt O.-S., Neisse [1882]*.
- Wrzeński W., *Abwanderung aus Schlesien / Wychodźstwo ze Śląska*, [w:] Bździach K. (red.), *Wach auf, mein Herz, und denke: Zur Geschichte der Beziehungen zwischen Schlesien Und Berlin-Brandenburg / Przebudź się, serce moje, i pomyśl: Przyczynek do historii stosunków między Śląskiem a Berlinem-Brandenburgią*, Berlin-Opole 1995.

Strony internetowe

<https://www.geschichte.uni-hamburg.de/arbeitsbereiche/public-history/ebooks1/gmm-1-2019.pdf>.

BEATA KUKLA¹

INNOWACYJNY PROJEKT MUZEALNY – DARMOWA WYSTAWA EDUKACYJNA „UWAŻAJ NA GŁOWĘ” W SZPITALU KLINICZNYM IM. DR. J. BABIŃSKIEGO W KRAKOWIE

INNOVATIVE MUSEUM PROJECT – A FREE EDUCATIONAL EXHIBITION “WATCH YOUR HEAD” IN DR. J. BABIŃSKI CLINICAL HOSPITAL IN CRACOW

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia innowacyjny projekt muzealny – wystawę edukacyjną „Uważaj na głowę”, prezentowaną od lutego 2016 roku w Szpitalu Klinicznym im. dr. J. Babińskiego w Krakowie. Koncepcja wystawy została opracowana przez członków Stowarzyszenia „Archipelagi Kultury”, Szpital Kliniczny im. dr. Józefa Babińskiego, a także Fundację „Revita Kraków-Kobierzyn” w ramach projektu „Kobierzyn Bliżej. Przeciw stygmatyzacji chorujących psychicznie”. Głównym jej celem jest ukazanie choroby psychicznej oczami pacjenta i przedstawienie procesu leczenia, a także zdrowienia. Każda indywidualna historia zaprezentowana na wystawie nabiera innego sensu w zależności od interpretatora opowiadania. Dlatego w muzealnictwie czy turystyce niezwykle ważna jest wykwalifikowana kadra pilotów i przewodników. Tak naprawdę w dużej mierze od ich umiejętności zależy, czy zwiedzający zrozumie i zapamięta sens przekazu w muzeum czy miejscu pamięci. Przewodnikami na wystawie „Uważaj na głowę” są zatem osoby, które doświadczyły kryzysu psychicznego i przebywały w szpitalu psychiatrycznym.

SŁOWA KLUCZOWE: wystawa edukacyjna, choroby psychiczne, szpital kliniczny, projekt muzealny, ekspozycja, edukacja w przestrzeni publicznej, muzealnictwo, Kraków-Kobierzyn, stygmatyzacja chorych psychicznie

ABSTRACT: The article presents an innovative museum project – an educational exhibition “Watch Your Head”, displayed since February 2016 in Dr. J. Babiński Clinical Hospital in

¹ Mgr Beata Kukla, absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, na kierunku turystyka historyczna i dziedzictwo kulturowe, e-mail: kukla.beata12@gmail.com

Cracow (Poland). The concept behind was developed by the members of the “Culture Archipelagos” Society, management of the Dr. J. Babiński Clinical Hospital, as well as the “Revita Kraków-Kobierzyn” within the framework of the project “Kobierzyn Closer. Against stigmatization of people with mental illness”. The main purpose of the exhibition is to depict a mental illness through the eyes of a patient and present the process of treatment and healing. Each personal story included into the exhibition gains new sense depending on the person who interprets it. Hence, in museology and tourism, highly qualified personnel – tour couriers and guides – is paramount. In fact, it depends largely on their qualifications whether the visitor understands and remembers the message of a museum or a memorial site, and its sense. Therefore, the guides on the exhibition “Watch Your Head” are people who experienced a psychological crisis and stayed in a psychiatric hospital.

KEYWORDS: educational exhibition, mental illnesses, clinical hospital, museum project, exhibition, education in public space, museology, Kraków-Kobierzyn, stigmatization of the mentally ill

W przestrzeni miasta Krakowa już od 1907 roku istnieje Specjalistyczny Szpital im. dr. Józefa Babińskiego. Ten, wówczas galicyjski, duży kompleks medyczny wzniesiono w podkrakowskiej wsi Kobierzyn i otwarto pod koniec I wojny światowej, w 1917 roku. Na obszarze 52 hektarów zastosowano nowoczesną jak na tamte czasy koncepcję urbanistyczną miasta-ogrodu. Co ciekawe, układ pawilonów szpitalnych, budynków administracyjnych oraz mieszkalnych jest symetryczny i z lotu ptaka przypomina skrzydła motyla. Był to obiekt kompletny i samowystarczalny: posiadał pawilony na około 800 pacjentów, budynki administracyjne, kaplicę, domy dla personelu, a także obiekty techniczne, gospodarcze i grunty rolne pod uprawę². Od czasu otwarcia szpitala upłynęły 103 lata – co się przez ten czas zmieniło? Z pewnością personel, metody leczenia i stosowane leki. Znacznie poprawiły się warunki bytowe hospitalizowanych. Co warto podkreślić, zmieniła się także mentalność społeczeństwa. Emerytowana pielęgniarka zapytana o to, jak w latach 20. i 30. wyglądały przyjęcia na oddział, wspominała: *W tamtych czasach wstydzono się chorych psychicznie, krewni chowali ich przed ludźmi, czasem zamykali. Bywało, że latami trzymali ich w stajni, w klatce czy komórce. Przywożono do nas chorych w strasznym stanie, wyniszczonych, brudnych i zawszonych*³. Dziś

² Por. Z. Dyrdoń, Budowa Krajowego Zakładu dla Obłąkanych w latach 1904–1924, „Krakowski Rocznik Archiwalny” 1997, t. 3, s. 77.

³ Cyt. za: K. Rożnowska, *Można oszaleć. Osobliwy świat szpitala psychiatrycznego*, Kraków 2017, s. 19.

jest inaczej, ale cel istnienia szpitala się nie zmienił – trafiali i nadal trafiają tu pacjenci, którzy borykają się z samymi sobą, chorobami i uzależnieniami. Osoby ze schizofrenią, psychozą, załamaniem nerwowym czy nałogami. Szpital posiada niezwykle aурę. Wpływa na nią m.in. ogromny park z alejkami spacerowymi oraz pawilonowymi budynkami. Przechodząc przez bramę, odnosimy wrażenie, że w tym miejscu zatrzymał się czas – w porównaniu z prężnie rozwijającymi się innymi dzielnicami Krakowa, które w ciągu kilku lat zmieniają swój charakter i gęstość zabudowy. Od wczesnych godzin porannych aż do południa nad kompleksem zalega gęsta mgła. Tworzy to filmowy klimat, mistyczny i tajemniczy zarazem. Trzy główne budynki przy wejściu to tzw. Willa Dyrektorów, teatr oraz budynek administracyjny; dalej zlokalizowane są kaplica i izba przyjęć – wszystko harmonijnie architektonicznie i tworzące spójną całość⁴.

W jednym z trzech budynków przy wjeździe, nieopodal ronda, znajduje się pawilon nr 14, mieszczący Interdyscyplinarne Centrum Terapii, a obok niego tablica informacyjna z napisem: Wystawa Stała „Uważaj na głowę”. Poniżej podano godziny otwarcia oraz informacje o osobach współtworzących przestrzeń. Wystawa działa na terenie szpitala od lutego 2016 roku i mieści się w tylnej części budynku, w piwnicy.

Koncepcja wystawy została opracowana przez członków Stowarzyszenia „Archipelagi Kultury”, Szpital Kliniczny im. dr. Józefa Babińskiego, a także Fundację „Revita Kraków-Kobierzyn” w ramach projektu „Kobierzyn Bliżej. Przeciw stygmatyzacji chorujących psychicznie”. Głównym jej celem jest ukazanie choroby psychicznej oczami pacjenta i przedstawienie procesu leczenia, a także zdrowienia⁵.

Każda historia nabiera innego sensu w zależności od interpretatora opowiadania. Dlatego w muzealnictwie czy turystyce niezwykle ważna jest wykwalifikowana kadra pilotów oraz przewodników. Tak naprawdę w dużej mierze od ich umiejętności zależy, czy zwiedzający zrozumie i zapamięta sens przekazu w muzeum czy miejscu pamięci⁶. Doświadczenie w tej pracy zbiera się latami – nie

⁴ Por. R. Zagórski, *O zakładzie dla umysłowo i nerwowo chorych w Kobierzynie*, „Polska Gazeta Lekarska” 1925, nr 17, s. 401.

⁵ Zob. <https://babinski.pl/stala-wystawa-o-chorowaniu-leczeniu-i-zdrowieniu-uwazaj-na-glowe-przygotowana-przez-osoby-po-kryzysach-psychicznych/> [dostęp 7.02.2020]

⁶ Por. M. Ausz, J. Bugajska-Więclawska, A. Stępnik, D. Szewczuk (red.), *Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej*, Lublin 2017, s. 314.

wystarczy być tylko pasjonatem, teoretycznym znawcą danej tematyki. Trzeba też odpowiednio dobierać słownictwo i szukać porozumienia ze zwiedzającym⁷.

Przewodnikami na wystawie „Uważaj na głowę” są osoby, które doświadczyły kryzysu psychicznego i przebywały w szpitalu psychiatrycznym. Jest to więc autentyczna opowieść o trudnej drodze, jaką pokonuje osoba chora. Zupełnie inaczej wyglądałoby oprowadzanie, gdyby ktoś wyuczył się danych informacji i przekazywał je w sztuczny sposób, wybierając najważniejsze fakty medyczno-terapeutyczne. Przewodnicy, którzy odważyli się mówić o swoich problemach, wychodząc z kręgu stygmatyzacji, przeprowadzili nas przez wystawę i pozwolili spojrzeć ze swojej perspektywy na problemy osób chorych. Choć dowiadujemy się o psychozach, maniach, stanach depresyjnych i próbach samobójczych, to nie postrzegamy tych objawów w sposób medyczny. Za pomocą umiejętnego oprowadzania dowiadujemy się, co dosłownie „siedzi w głowie osoby chorej”. Znacznie pomagają nam w tym kartki znajdujące się na ścianach – relacje byłych pacjentów.

Przewodnik uczulał nas, że każda z osób doświadczająca kryzysu psychicznego jest przede wszystkim człowiekiem. Mimo iż człowiekiem w stanie chorobowym, to jednak takim, który wciąż czuje, myśli, analizuje, przeżywa, posiada rodzinę i określoną historię. Choroba może zaburzyć rzeczywistość, powodować ból, ale często nie odbiera człowiekowi pewnej dozy świadomości.

Moją grupę oprowadzało dwóch przewodników – byłych pacjentów. Zaczęliśmy standardowo – od przywitania. Obaj mężczyźni powiedzieli kilka słów o sobie i swoich doświadczeniach chorobowych. Od razu można było dostrzec, że między nimi a grupą nawiązała się więź. Metaforycznie można by rzec, że wzięli nas za rękę w ciemnej piwnicy, po podziemiach ludzkiej egzystencji, żeby pokazać świat oczami osoby doświadczającej kryzysu psychicznego. Ciekawym zabiegiem wykorzystanym przez jednego z przewodników było zainicjowanie w przestrzeni wystawy sesji terapeutycznej. Tym razem my, osoby z grupy, byliśmy pacjentami, on – ważnym terapeutą. Staliśmy w półkolu w pierwszej sali, każdy opowiadał co czuje i nawzajem się słuchaliśmy. Przewodnik podkreślał, że każdy jest inny i inaczej reaguje na otaczający nas świat. Większość zwiedzających mówiła, że czuje zaniepokojenie, ale również spory niepokój, zdziwienie. Było to spowodowane głównie przestrzenią, w jakiej się znajdowaliśmy – ciemną piwnicą z wyświetlanymi na białych ścianach pojedynczymi słowami – ROZUM, (Z)ROZUMIENIE, ZROZUM

⁷ Por. J. Zdebski, *Psychologiczne aspekty obsługi ruchu turystycznego*, [w:] Z. Kruczek (red.), *Kompendium Pilota wycieczek*, Kraków 2014, s. 210–216.

MNIE, (NIE)ZROZUMIENIE i innymi. Myślę, że ten zabieg, pozwalający porozmawiać o naszych odczuciach jeszcze przed obejrzeniem wystawy, był znaczący. Przewodnicy nawiązali kontakt z grupą, a zwiedzający odkryli, że nie zawsze odczuwają w podobny sposób – emocje każdego z nas są ważne i bywają odmienne.

W kolejnej sali z białymi ścianami w oczy rzucają się kartki z cytatami rozwieszone na ścianach. Są to autentyczne relacje pacjentów i opisy tego co odczuwali na początku choroby, gdy objawy się nasilały. W rogu ustawiona na sztaludze, dobrze oświetlona, duża rzeźba ludzkiej głowy z białego gipsu. Obok duży, czarny napis – relacja byłego pacjenta. W tej przestrzeni prowadziliśmy dialog z przewodnikami. Poruszaliśmy tematy załamań nerwowych, życia w pędzie, presji ze strony otoczenia. Rozmawialiśmy o nawarstwiających się problemach, o chęci posiadania dużego majątku oraz o zagrożeniach płynących z portali społecznościowych. Doszliśmy do konkluzji, że obecne społeczeństwo informacyjne oczekuje od każdego osiągnięcia sukcesu; udajemy emocje, staramy się bardziej coś mieć niż kimś być, a wszystko jest robione na pokaz. Mamy mnóstwo znajomych na portalach społecznościowych, walczymy o uwagę, a w rzeczywistości nie mamy komu się zwierzyć i z problemem zostajemy zupełnie sami.

Przewodnicy podawali zatrważające dane o liczbie samobójstw popełnionych w ostatnich latach. Mimo że często wstydzimy się o tym mówić, to około 23% Polek i Polaków w ciągu życia doświadcza zaburzeń psychicznych⁸. Polska jest również na drugim miejscu w Europie, jeśli chodzi o odsetek prób samobójczych popełnionych przez nieletnich⁹. Dane, statystyki i prognozy budziły wśród grupy duży niepokój. Następnie przewodnicy dali nam chwilę na przyjrzenie się zapisom na kartkach. W pomieszczeniu panowała zupełna cisza. Byliśmy tylko my i relacje na kartkach, napisane w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Można było odnieść wrażenie, że nie czytamy kartek z tekstem, lecz że za każdą relacją kryje się człowiek mówiący nam o swoich rozterkach. Tutaj znowu zauważyć możemy pełny profesjonalizm przewodników. Początkowo dialog, interakcja z grupą, szukanie wspólnej odpowiedzi na pytania, dokąd pędzi aktualne społeczeństwo i jakim kosztem to robi. Następnie przedstawienie szokujących danych. Mnie osobiście zaszokowały nie same statystyki, lecz myśl, że każda cyfra podawana w raporcie

⁸ Zob. <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html> [dostęp 6.11.2020].

⁹ Zob. <https://www.focus.pl/artykul/samobojstwa-nieletnich-polska-na-drugim-miejscu-w-europie> [dostęp 6.11.2020].

to człowiek, który zdecydował targnąć się na własne życie. Później chwila ciszy i czas na uporządkowanie natłoku myśli, a także na interakcję zwiedzającego z artefaktami – w tym przypadku świadectwami zapisanymi na kartkach.

W kolejnej sali, do której przeszliśmy w milczeniu, znajdowało się łóżko i mały stolik z lampką. Tu przewodnik przejął inicjatywę i opowiadał o najgorszym stadium depresji, gdy chory jest w takim stanie, że nie może ruszyć się z łóżka, umyć, normalnie żyć. Grupa słuchała ze współczuciem i odrobiną niedowierzania. Przestrzeń, podobnie jak w poprzedniej Sali, wypełniają cytaty z relacji pacjentów, a także lustro z napisem, w którym możemy się przejrzeć.



Fot. 1. Ekspozycja na wystawie – łóżko i napis powyżej. Wszystkie zdjęcia wykonane przez autorkę na wystawie „Uważaj na głowę”.

Z trzech początkowych pomieszczeń, mówiących o niezrozumieniu chorych przez społeczeństwo oraz zaostrzeniu stanów chorobowych, przechodzimy dalej – do przestrzeni, którą można roboczo nazwać „szpitalem”. Tam, prowadzeni przez przewodników, zapoznajemy się z przepisami regulującymi przyjęcie na oddział psychiatryczny. Dowiadujemy się o przypadkach, gdy wizyta w szpitalu może być narzucona w procesie sądowym, bez zgody leczonego. Dostrzegamy szafki z lekami, a na stoliku lampkę i kilka przykładowych kart leczenia oraz dokumentów z zaleceniami lekarskimi.



Fot. 2. Przestrzeń zaaranżowana na oddział szpitala psychiatrycznego.

Kolejna, mniejsza sala również nawiązuje do praktyk stosowanych w szpitalach psychiatrycznych. Stoi w niej spore łóżko szpitalne zaopatrzone w pasy unieruchamiające. Tutaj po raz pierwszy można posłuchać nagrania dźwiękowego – relacji pacjenta, który po przywiezieniu do szpitala był zapinany w pasy. Na ścianie wisi opis procedury postępowania z unieruchomionym pacjentem. Przewodnik spokojnie tłumaczył, jak odbywa się ten proces oraz podkreślał, że personel ma konkretne wytyczne i co 15 minut musi obserwować zachowania pacjenta, a także zapisywać je w specjalnej karcie leczenia. Dodatkowym tematem poruszonym w tej przestrzeni jest reakcja organizmu ludzkiego na leki psychotropowe.



Fot. 3. Łóżko ze szpitala psychiatrycznego wraz z pasami unieruchamiającymi

Następna sala pełni dwie funkcje – stanowi miejsce terapeutyczne, gdzie w półokręgu ustawione są krzesła, a druga część to symboliczna palarnia. Jak podkreślił przewodnik, jest to miejsce ważne dla każdego pacjenta dotkniętego kryzysem psychicznym. Sesje terapeutyczne, o których opowiedział jeden z mężczyzn, pozwalają otworzyć się na innych pacjentów oraz terapeutów. Dopełnieniem procesu zdrowienia jest różnorodne rękodzieło tworzone przez pacjentów. Wyraźnice przedstawiają to kartki na ścianach, z relacjami. Jedna z nich szczególnie zapadła mi w pamięć: *Kiedy nie miałam nic, kiedy nie miałam ludzi, kiedy nie miałam zdrowia, kiedy nie miałam nadziei, miałam twórczość plastyczną i to naprawdę było dużo. Bo ja się mogłam na tym wesprzeć jak na kamieniu.*

Kolejnym etapem, przez jaki przechodzą zwiedzający, to umownie nazwany „czas po wyjściu ze szpitala”. Tu znowu przewodnik milknie i słuchamy jedynie nagrania dźwiękowego. Mężczyzna wspomina, że nie czuł się dobrze przyjmowany w środowisku, że wciąż myślał o wszystkich młodych pacjentach, którzy z nim przebywali. Używa porównania pacjentów z próbą samobójczą do świeżo skoszonej trawy. Z kolei przewodnik mówi, że epizod depresyjny i pobyt na oddziale zostawia w człowieku pewną skazę duchową. Tłumaczy, że w życiu każdego z nas może nadejść moment, gdy możemy potrzebować pomocy lekarza psychiatry.

Płynnie przechodzimy do ostatniej przestrzeni – zamyka ona naszą wędrówkę po podziemnym labiryncie. Zgromadzono tu przedmioty, które pozostawili pacjenci – list w butelce, różaniec, rower, obraz, zdjęcie kota, puzzle z lustra oraz pusta półka, która wciąż czeka na wypełnienie. To jedyne miejsce w przestrzeni wystawy, gdzie przy suficie jest małe okno, przez które wpadają promienie słońca. Symbolizują one nowy początek oraz życie po przeżytym epizodzie choroby.



Fot. 4. Tablica z anonimowym zapisem jak pacjent szpitala psychiatrycznego „pokonywał” chorobę.

Dwugodzinne oprowadzanie kończy się klamrą tematyczną. Przewodnik zadaje odwrotne pytanie niż na początku: Z czym wychodzicie? Jakie macie w sobie teraz emocje? Padają różne odpowiedzi: część zwiedzających jest wzruszona, część zaspokoila swoją ciekawość, wiele osób mówi o tym, że mają teraz większe zrozumienie dla osób w kryzysie psychicznym. Wracając do szatni, mijamy wiszący na ścianie kaftan bezpieczeństwa. Jeden ze zwiedzających przy pomocy przewodnika ubiera go, a następnie próbuje się z niego wydostać. Kaftan jest umieszczony w tym miejscu nie bez przyczyny. Ma obrazować, czym jest choroba psychiczna, a nie czym zdaje się być w oczach wielu.

Wystawa obrazowo tłumaczy zachowania osoby chorej. Może pomóc rodzinie zrozumieć to, że ktoś bliski nie może wstać z łóżka, jeść, spać czy iść do pracy nie

wszystkim rozmawiać. Przewodnicy prosili nas, byśmy pamiętali, że o naszych myślach, dopóki nie są wypowiedziane, wiemy wyłącznie my. Każdy odczuwa i reaguje inaczej, dlatego tak ważny jest dialog i szukanie zrozumienia.

Omawiana wystawa to nowatorski projekt dotyczący ważnych społecznie tematów. Ma walory zarówno poznawcze, jak i edukacyjne – tym większe, że choroba psychiczna to wciąż temat tabu. Pozwala w większym stopniu zrozumieć osoby borykające się z problemami psychicznymi. O jej wyjątkowości stanowi autentyzm treści przekazywanych przez przewodników, którzy są byłymi pacjentami szpitala i dzielą się swoją wypływającą z doświadczenia wiedzą na temat chorób psychicznych. Niezwykła jest także sama przestrzeń, gdzie zdecydowano się umieścić ekspozycję – jest to piwnica jednego z budynków szpitala psychiatrycznego. Ekspozycja jest darmowa i można ją odwiedzić po wcześniejszym umówieniu wizyty z rzecznikiem prasowym szpitala.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Dyrdoń Z., *Budowa Krajowego Zakładu dla Obląkanych w latach 1904–1924*, „Krakowski Rocznik Archiwalny” 1997, t. 3.
- Rożnowska K., *Można oszaleć. Osobliwy świat szpitala psychiatrycznego*, Kraków 2017.
- Turystyka w edukacji historycznej i obywatelskiej*, Ausz M., Bugajska-Więclawska J., Stępnik A., Szewczuk D. (red.), Lublin 2017.
- Zagórski R., *O zakładzie dla umysłowo i nerwowo chorych w Kobierzynie*, „Polska Gazeta Lekarska” 1925, nr 17.
- Zdebski J., *Psychologiczne aspekty obsługi ruchu turystycznego*, [w:] Kruczek Z. (red.), *Kompendium pilota wycieczek*, Kraków 2014.

Strony internetowe

- <https://babinski.pl/stala-wystawa-o-chorowaniu-leczeniu-i-zdrowieniu-uwazaj-na-glowe-przygotowana-przez-osoby-po-kryzysach-psychicznych/> [dostęp 7.02.2020].
- <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html> [dostęp 6.11.2020].
- <https://www.focus.pl/arttykul/samobojstwa-nieletnich-polska-na-drugim-miejsu-w-europie> [dostęp 6.11.2020].

BEATA ORZECZOWSKA¹

PROBLEMATYKA WIELOKULTUROWOŚCI W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH I JEJ ODZWIERCIEDLENIE W EDUKACJI SPOŁECZNEJ I HISTORYCZNEJ

MULTICULTURAL ISSUES IN THE CONTEXT OF CURRENT SOCIAL PROBLEMS – AND THEIR REFLECTION IN SOCIAL AND HISTORY EDUCATION

ABSTRAKT: Autorka zajęła się doświadczeniem migracji w świetle literatury przedmiotu, krótko opisując, jak wygląda ono z perspektywy dzieci. Skupiła się na motywacji rodziców do powrotu z emigracji, przygotowaniach do powrotu, a następnie na funkcjonowaniu dzieci po powrocie do Polski – zarówno w szkole, jak w grupie przyjaciół i rodziny. Najobszerniejsza część artykułu poświęcona jest badaniom empirycznym, czyli studium indywidualnego przypadku – jej wychowanki, uczennicy klasy czwartej integracyjnej w Zespole Placówek Oświatowych w Sieprawiu.

SŁOWA KLUCZOWE: doświadczenie migracji dzieci, wielokulturowość, współczesne problemy społeczne, powroty z migracji, mniejszości w szkole, nauka języka polskiego jako obcego, profil osobowości, adaptacja do nowego środowiska

ABSTRACT: The author explored the experience of migration in light of the specialist literature, briefly describing this experience from children's perspective. She focused on the parents' motivations to return from emigration, preparations for homecoming, and subsequently on the functioning of children after the return to Poland – both at school and in the circle of friends and in the family. The most thorough part of the article presents the empirical research – that is, a study of an individual case: a child she works with, a female fourth-grader attending an integrated class in the Educational Institutions Complex in Siepraw (Poland).

¹ Mgr Beata Orzechowska, absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, e-mail: orzechowska.beatka@gmail.com

KEYWORDS: child migration experience, multiculturalism, contemporary social problems, returns from migration, minorities at school, learning Polish as a foreign language, personality profile, adaptation to the new environment

Wstęp

Problematyka wielokulturowości, a także powszechność różnego typu migracji są jednymi ze znamion sytuacji społeczno-demograficznej współczesnego świata i Polski. Migracje to trwały element funkcjonowania świata – od wieków postrzegane są jako jeden z najważniejszych przejawów mobilności przestrzennej, a jednocześnie ważny aspekt ludzkiej aktywności. W XIX wieku w ruchu znajdowało się ok. 10% populacji ludzkiej, natomiast w XX wieku liczba migrantów zaczęła się stabilizować na poziomie 3,5% ludności świata. Choć, jak widać po wskaźnikach, skala migracji zewnętrznej się zmniejsza proporcjonalnie do wzrostu liczby ludności świata, to jednak w wielkości bezwzględnej jest obecnie znacznie większa.

Według Głównego Urzędu Statystycznego w końcu 2014 roku poza granicami Polski przebywało czasowo ok. 2 miliony 320 tysięcy Polaków i Polek, o 6% więcej, niż w 2013 roku. Należy też zwrócić uwagę na strukturę wiekową osób przebywających poza granicami Polski – wśród nich było ok. 260 tys. osób w wieku przedprodukcyjnym, czyli do 19 roku życia. Oznacza to z kolei, że za granicą przebywa blisko 400 tys. dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.

Znacząco również rośnie liczba dzieci polskiego pochodzenia urodzonych za granicą – według danych z 2011 roku można mówić o 46 tys. takich dzieci urodzonych w latach 2004–2011. Z kolei według doniesień z Wielkiej Brytanii Polki urodziły na emigracji w latach 2008–2012 ok. 95 tys. dzieci. Jednocześnie dane wskazują na to, że spośród ankietowanych przebywających za granicą, ponad 50% planuje powrót do Polski. Uwzględniając fakt, że wyjechały osoby głównie młode, w wieku prokreacyjnym, możemy się spodziewać w ciągu najbliższych lat rosnącej liczby dzieci powracających z migracji (lub przyjeżdżających po raz pierwszy) do swojego rodzinnego kraju. Tutaj będą podejmowały naukę. Wydaje się to tym bardziej prawdopodobne, że wśród rodzin polskich za granicami kraju panuje przekonanie, iż w Polsce ich dzieci otrzymają lepszą edukację niż w kraju emigracji – a co za tym idzie, odbiorą także lepsze wychowanie, choćby na

plaszczyźnie społeczno-historycznej, ponieważ będą bezpośrednio uczestniczyć w tradycji i kulturze swojego kraju.

Problem dzieci powracających z migracji do rodzinnego kraju jest nowy i niejako zauważony przez przypadek. Podczas jednych z warsztatów prowadzonych przez prof. Halinę Grzymałę-Moszczyńską, jej córkę Joannę Grzymałę-Moszczyńską oraz Joannę Durlik i Paulinę Szydłowską, a poświęconych tematyce kształcenia uczniów cudzoziemskich, osoby w nim uczestniczące wskazywały na nowy, pojawiający się od niedawna problem. Oprócz sygnalizowanych już wcześniej problemów pojawiających się w pracy z uczniami cudzoziemskimi w polskich szkołach, nauczyciele coraz częściej wspominają o trudnościach, jakie napotykają w pracy z uczniami z polskich rodzin, które wróciły po okresowej emigracji. Dzieci te nie tylko powracały do Polski wraz z rodzicami, ale niekiedy zwyczajnie emigrowały do Polski, gdyż urodziły się w trakcie pobytu rodziny za granicą².

Wbrew oczekiwaniom grona pedagogicznego, dzieci powracające z migracji, prócz polskiego obywatelstwa, polskiego nazwiska oraz polskiego adresu, niewiele miały wspólnego z rodzinnym krajem. Często, wrzucone w wir polskości, tonęły w nim, nie mając żadnych narzędzi i wsparcia środowiska, aby móc utrzymać się na powierzchni. Przeżywały szereg trudności, począwszy od tak prozaicznych, jak brak orientacji w swojej nowej szkole i miejscowości, a skończywszy na tak poważnych, jak niemożność porozumienia się ze swoimi rówieśnikami, nauczycielami i wychowawcami. To wszystko prowadziło do zniechęcenia, frustracji, a co za tym idzie (i nie boję się zaryzykować tak śmiałej tezy) – depresji migracyjnej.

Tematyka tego artykułu to kwestia wielokulturowości i migracji w kontekście migracji powrotnych. Chciałabym się zająć doświadczeniem migracji w świetle literatury przedmiotu; pragnę też krótko opisać doświadczenie migracji z perspektywy dzieci. Chciałabym się skupić na motywacji rodziców do powrotu z emigracji, przygotowaniach do powrotu, a następnie na funkcjonowaniu dzieci po powrocie do Polski – zarówno w szkole, jak w grupie przyjaciół i rodziny.

Najobszerniejszą część artykułu chciałabym poświęcić badaniom empirycznym, mianowicie studium indywidualnego przypadku – mojej wychowanki, uczennicy klasy czwartej integracyjnej w Zespole Placówek Oświatowych w Sieprawiu. Skupię się na opisanu doświadczeń Alexandry jako dziecka powracającego z migracji z Anglii; krótko opiszę jej rodzinę, środowisko lokalne, sąsiadów, krewnych,

² H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z migracji*, Warszawa 2015.

otaczającą ją nową społeczność. Następnie przedstawię etapy adaptacji dziewczynki, ewolucję jej postawy, a także postawy jej otoczenia. W szczególności chcę zwrócić uwagę na współpracę ze szkołą oraz z innymi instytucjami, w tym z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Wreszcie pokuszę się o krótką charakterystykę dostosowań wymagań edukacyjnych do poziomu funkcjonowania uczennicy i opiszę normy mówiące o zakwalifikowaniu dziecka na dany poziom nauczania. Chciałabym też wspomnieć o konieczności nauczania dziecka powracającego z migracji języka polskiego jako drugiego, obcego języka, oraz nadmienić o nowości tego zjawiska z perspektywy kadry pedagogicznej, instytucji nadzorujących oraz społeczeństwa. Słowem – o wszystkim, co się wiąże z kształceniem uczniów i budowaniem mocnych stron dziecka powracającego z migracji. Przeprowadziłam własne badania, stosując rozmaite formy i metody – były to m.in. wywiad środowiskowy, obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentów dotyczących uczniów powracających z migracji, a także studium indywidualne przypadku – wychowanki powracającej z migracji³.

Mam nadzieję, że mój artykuł i opisane w nim osobiste spostrzeżenia z pracy z uczennicą z doświadczeniem migracji rzuca choćby trochę światła na zagadnienia związane z niełatwymi powrotami do ojczystego kraju. Niewątpliwie, jest to duże wyzwanie dla współczesnych szkół, instytucji oświatowych, kadry psychologiczno-pedagogicznej, a także społeczności lokalnej. Jednak przede wszystkim jest to niesamowite wyzwanie dla dziecka, które poprzez pierwotną euforię z powodu powrotu do rodzinnego kraju, poprzez zwątpienia i piętrzące się na każdym trudności, musi przebyć bardzo daleką drogę ku poczuciu zadowolenia się w starym-nowym kraju, w ojczyźnie.

Myszę, że współczesny świat rzucił nam nowe, trudne wyzwanie, a naszym zadaniem – zarówno pedagogów, nauczycieli, psychologów, jak i wychowawców – jest stworzyć dzieciom powracającym z migracji, tym, które z różnych powodów opuściły nasz kraj, optymalne warunki do rozwoju, nauki i wychowania. Powiem więcej: uważam, że jest to obowiązek wobec młodego pokolenia, śmiało możemy bowiem powtórzyć za Janem Zamoyskim:

„Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

³ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.

1. Wielokulturowość i adaptacja – zakres znaczeniowy pojęć

W literaturze przedmiotu wielokulturowość jest definiowana jako kulturowe zróżnicowanie społeczeństwa i wielość kultur w jego obrębie. Wielokulturowość może też oznaczać politykę zmierzającą do ułożenia relacji międzyludzkich i międzygrupowych w danym społeczeństwie. Najczęściej jednak odnosi się do relacji imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym. Wielokulturowość to również idea promująca zróżnicowanie i ochronę kultur mniejszości⁴. Wielokulturowość jest konsekwencją migracji. Trzeba jednak spojrzeć na nią dwojako: współcześnie – czyli jako na relatywnie nowy stan; i w ujęciu klasycznym – czyli jako na historyczne współistnienie różnych narodów i grup etnicznych w ramach jednego państwa.

Często na określenie zjawiska wielokulturowości używany jest pojęcie multikulturalizmu (z ang. *multiculturalism* = wielokulturowość) – ma ono silnie podkreślać polityczny wymiar podejścia do relacji między grupami imigranckimi a społeczeństwem przyjmującym. Zostało upowszechnione w latach 60. jako wyraz odrzucenia tendencji asymilacyjnych wobec imigrantów, asymilację bowiem zaczęto uważać za niezgodną z zasadami państwa demokratycznego. Lata 80. przyniosły nieco większe uznanie dla mieszanki kultur: cudzoziemcy, oprócz praw politycznych, zaczęli cieszyć się swobodami obywatelskimi i społecznymi, a prawa mniejszości zaczęto stopniowo uwzględniać w systemach prawnych i administracyjnych różnych państw. Ale początek XXI wieku przyniósł pewne zwątpienie w ideę wielokulturowości, rozumianą zarówno jako podejście uwzględniające prawa kulturalne jednostki, jak jako integracja społeczności wywodzących się z różnych kultur. W wielu państwach zaczęto wycofywać się z projektów integracyjnych promujących wielokulturowość, zauważono bowiem, iż nie przynosiły one realnych efektów w postaci pokojowego i zgodnego współżycia grup odmiennych kulturowo.

Powstałe i promowane w ramach polityki wielokulturowości instytucje, takie jak organizacje imigranckie, zaczęto krytykować za ich sztuczną i formalną rolę, z drugiej zaś strony dostrzegano pozornie opiekuńcze traktowanie, u podstawy którego leżało przekonanie o niedojrzałości, słabości czy niedorozwoju tych instytucji i wynikający z niego stosunek państw tych organizacji⁵.

⁴ A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008, s. 29–49.

⁵ A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *op. cit.*, s. 72–91.

Nie sposób analizować pojęcia wielokulturowości, nie wspominając o migracji, ale również o adaptacji. Jak zauważa Małgorzata Kowalczyk-Jamnicka, w języku polskim adaptacja oznacza przystosowanie.

Bez względu na to, którym pojęciem się posługujemy, z jednej strony jest mowa o ciągłości procesu, zaś z drugiej o zmienności w zależności od warunków i życia społecznego. Biorąc pod uwagę wszystkie ujęcia tego procesu, uważam, że najbardziej klarowna jest następująca definicja: adaptacja to proces przystosowania się do nowych warunków życiowych, który prowadzi do realizacji zakładanych celów i podlega konfrontacji z wymogami grupy własnej, grupy odniesienia oraz podmiotowym ja⁶.

Przy określeniu drogi życia jednostki liczą się nie tylko z własnymi możliwościami, ale również z warunkami tworzonymi przez innych. Jednocześnie Kowalczyk-Jamnicka zaznacza, że procesy adaptacyjne mogą przyjmować różne formy – są to strategie i mechanizmy adaptacyjne. Dzielą się one ze względu na posiadane środki i zakładane cele, ponadto stanowią dynamiczny proces⁷. Ważną cechą procesu adaptacji jest również jego dwustronność. Pojawienie się migrantów niejako wymusza lub skłania do zmian w całym społeczeństwie – a co za tym idzie, nie tylko grupy migrantów podlegają procesowi adaptacji, ale także środowisko przyjmujące zmienia się i przystosowuje do nowej rzeczywistości⁸.

Na terytorium Polski żyło wiele grup etnicznych, religijnych, językowych oraz kulturowych. W okresie międzywojennym ponad 30% jej mieszkańców było przedstawicielami innych narodowości. Dopiero po II wojnie światowej, po przesunięciu granic i akcjach wysiedleńczych, Polska stała się prawie zupełnie jednolita narodowościowo i kulturowo. Przez długi czas społeczeństwo polskie żyło w przeświadczeniu o istnieniu tylko jednego narodu polskiego, co doprowadziło do niewykorzystywania potencjału różnorodności grup mniejszościowych, które zresztą szczególnie się nie ujawniały. Zjawisko wielokulturowości zaczęło być dostrzegane dopiero po 1989 roku. Zwrócono wtedy uwagę na istnienie historycznych mniejszości etnicznych i narodowych oraz napływanie tzw. nowych społeczności, czyli uchodźców, imigrantów czy repatriantów⁹.

⁶ M. Kowalczyk-Jamnicka, *Przestępcza adaptacja młodocianych sprawców przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu*, Bydgoszcz 2006, s. 15.

⁷ *Ibidem*, s. 15.

⁸ *Ibidem*.

⁹ I. Czerniejewska, *Czy istnieje potrzeba edukacji wielokulturowej?*, [w:] *Sprawy Narodowościowe*, Seria Nowa, Poznań 2004.

2. Doświadczenia migracyjne dzieci

2.1. Plany powrotu do Polski

Ciekawy jest fakt, że większość dzieci o planowanym powrocie do kraju dowiedziała się z ust matki – zazwyczaj to mama jest postrzegana jako inicjatorka powrotu do Polski.

Dzieci na ogół nie uczestniczyły aktywnie w podejmowaniu decyzji, ale starsze z nich wspominają o rozmowach z rodzicami na temat wyjazdu; przyznają też, że zgodziły się na zaproponowane rozwiązania, kierując się zaufaniem do rodziców. Reakcje dzieci były dość zróżnicowane – decyzja o wyprowadzce niejednokrotnie wywoływała sprzeczne emocje. Z jednej strony pojawiała się ożywienie i radość, z drugiej obawy przed nadchodzącymi zmianami oraz smutek związany z koniecznością opuszczenia przyjaciół i miejsca zamieszkania.

Większość dzieci, szczególnie młodszych, cieszyła się na możliwość powrotu. Wiązała to z szansą na ponowne zobaczenie się z innymi członkami rodziny (dzieci często wskazywały dziadków). Odczuwały też poruszenie i ciekawość na myśl o nowej szkole, nowych kolegach i przyjaźniach. Pozytywne emocje pojawiały się również w odniesieniu do możliwości rozwijania w Polsce dotychczas opanowanych umiejętności, np. treningów piłki nożnej.

W przypadku starszych dzieci często pojawiał się smutek związany z koniecznością rozstania się z grupą rówieśniczą, a także strach przed brakiem akceptacji ze strony rówieśników w Polsce. Istotne miejsce wśród tych emocji zajmowała obawa przed przewidywaną sytuacją w szkole, brakiem kompetencji językowych czy odrzuceniem przez grupę. Emocje te niekiedy wywoływały objawy psychosomatyczne¹⁰.

2.2. Pożegnanie z klasą i przyjaciółmi

Istotnym elementem przygotowań do wyjazdu do Polski było pożegnanie z dotychczasową klasą szkolną i bliskimi osobami; pożegnanie to przybierało różne formy w zależności od wieku dzieci. W grupie młodszej można wyróżnić zarówno pożegnania w szkole, moderowane przez nauczycieli, jak i zorganizowane przez rodziców spotkania w domu lub wspólną zabawę poza domem. Wiele

¹⁰ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 42–44.

pozytywnych emocji wywołały u dzieci pamiątki, które otrzymały od kolegów i koleżanek ze szkoły.

W starszych grupach wiekowych pożegnanie szkolne często było związane ze wspólnym świętowaniem zakończenia roku szkolnego. Dla tej grupy wiekowej również bardzo istotne były pamiątki otrzymane od kolegów – często przygotowane własnoręcznie i przekazane w formie niespodzianki. Większość dzieci traktuje je jako symbol starego życia, który zabiera do nowego i bardzo sentymentalnie się do nich odnosi.

Podsumowując, pożegnania wywoływały u dzieci i młodzieży wiele przeciwnych emocji – często równocześnie radość i smutek. Wiązało się to z tęsknotą za członkami rodziny w Polsce oraz jednoczesną niechęcią do rozłąki z przyjaciółmi i szkolnymi kolegami. Nastolatki często same organizowały sobie spotkania pożegnalne, podczas których miały możliwość według własnych potrzeb i chęci spędzić ostatnie chwile z przyjaciółmi¹¹.

2.3. Początki pobytu w polskiej szkole.

Spotkanie z nową klasą szkolną po przyjeździe do Polski było doświadczeniem budzącym wiele obaw, które często się potwierdzały. Dzieci relacjonowały, że w wielu przypadkach pierwszy dzień w szkole był zorganizowany w sposób dla nich niezrozumiały. Nauczyciele często także byli niedoinformowani, więc zagubienie pojawiało się po obu stronach, a dodatkowo zdarzało się, że zachowanie pozostałych uczniów było mało przyjazne. Ponadto brak jasno określonych reguł odnośnie sposobów zachowania się i obowiązującego stroju przyczyniał się do niepożądanego zwracania na siebie uwagi. Większość dzieci relacjonowała, że przez pierwsze tygodnie same dawały sobie radę, później było już znacznie łatwiej, ponieważ nawiązały nowe znajomości.

W odmiennej sytuacji były dzieci, które zostały przedstawione klasie przez nauczyciela; opisują one, że były zadowolone z początków w nowej szkole. Mimo, że najpierw odczuwały stres, łatwiej im było się zaadaptować w klasie po kierowanym zapoznaniu i pomocy ze strony nauczyciela. Ważna też była z perspektywy dzieci, pomoc koleżeńska, czyli wprowadzenie w tajniki życia szkoły, pokazanie ważnych miejsc i przekazanie opowieści o funkcjonowaniu szkoły, co pozwoliło

¹¹ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 44–46.

szybko odnaleźć się w nowym środowisku. Niektórym dzieciom przez pierwsze dni towarzyszyło poczucie zawstydzenia związane z poczuciem obcości w nowej szkole i klasie.

Wydaje się więc, że dużym ułatwieniem dla dzieci jest pomoc nauczyciela, wprowadzenie ich do grupy, włączenie do zespołu klasowego czy zaaranżowanie opieki nad nowym uczniem ze strony innych uczniów. Pozwala to na szybszą i łatwiejszą adaptację, ogranicza też stres, który dziecko przeżywa, przychodząc po raz pierwszy do obcej szkoły i klasy, w dodatku w obcym kraju.

Zainteresowanie nauczycieli doświadczeniami dziecka w okresie pobytu na emigracji było różne. Niektórzy nauczyciele wyrażali żywe zainteresowanie i stymulowali je także u dzieci, dając nowym uczniom szansę na pokazanie unikalności tych doświadczeń, a co za tym idzie – podniesienie statusu nowego dziecka w klasie. Dbali również o to, by dziecko brało udział w inscenizacjach, akademiach i konkursach, by miało szansę wykorzystać swój potencjał, wiedzę i umiejętności zdobyte podczas pobytu na emigracji. Pozwalało to nie tylko, podnieść samoocenę dziecka, ale również mobilizowało innych uczniów i wywoływało wiele pozytywnych emocji.

Byli też nauczyciele, którzy nie oczekiwali żadnych informacji na temat doświadczeń dziecka za granicą i traktowali je jako nieistotne z punktu widzenia funkcjonowania ucznia. W takiej sytuacji uczniowie nie dzielili się przeżyciami z własnej inicjatywy; wyrażali taką gotowość, ale raczej jeśli ktoś ich o to poprosi.

Porównując doświadczenia szkolne obu grup uczniów, widzimy, że strategia, w której nauczyciel wprowadza dziecko w społeczność uczniowską i tworzy przestrzeń do doceniania doświadczeń z okresu pobytu za granicą, jest bardzo cennym wsparciem w procesie adaptacji w polskiej szkole¹².

2.4. Funkcjonowanie szkolne

Uczniowie podczas swojego pobytu na emigracji mieli sporadyczny kontakt z językiem polskim – w domu lub w sobotniej polskiej szkole. W większości wypadków był to język potoczny, używany w codziennej, domowej komunikacji. Dzieci miały więc deficyty w znajomości języka szkolnego, co powodowało trudności zarówno w wypowiedaniu się, jak i czytaniu i pisanii. U młodszych dzieci

¹² H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 48–52.

szczególne widoczna była trudność z opanowaniem zasad ortografii i kaligrafii, w zagranicznych szkoła, nie przywiązuje się bowiem zbytnej wagi do estetyki pisma – dzieci piszą ołówkiem i drukowanymi literami. Po powrocie do kraju muszą więc nadrobić znajomość kaligrafii, co jest dla nich dużym wysiłkiem, wymagającym cierpliwości i czasu. Problem dotyczy też starszych dzieci, które odebrały już większość swojej edukacji w kraju emigracji i będąc nastolatkami, muszą uczyć się pisać po polsku. Dzieci zwracają też uwagę na to, że mają dużo więcej obowiązków szkolnych i prac domowych, muszą więc spędzać więcej czasu na pracy szkolnej niż w kraju emigracji. Uczniowie często zwracali też uwagę na kłopot z tempem czytania w języku polskim, miały również trudności ze zrozumieniem środków stylistycznych używanych w poezji czy też staropolskich zwrotów, który pojawiają się w większości lektur.

Kolejnym źródłem problemów okazały się wspomniane już różnice programowe. W wielu krajach obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku pięciu lat, więc w niektórych przypadkach dzieci powtarzały materiał nabyty wcześniej na emigracji. W związku z tym często przychodziły ze szkoły zniechęcone i znudzone. Dotyczy to przede wszystkim dzieci, które w kraju migracji chodziły do wyższych klas i ze względu na wiek metrykalny zostały w Polsce przydzielone do klas niższych. Z drugiej strony omawiane dzieci mają problemy z takimi przedmiotami, jak chemia, biologia czy historia. Związane jest to z brakiem znajomości specjalistycznego słownictwa, a także z różnicami w tempie pracy w innych systemach edukacyjnych oraz braku pewnych zagadnień w programach nauczania. Stresująca i obciążająca jest dla dzieci konieczność szybkiego nadrobienia zaległości, wyrównania różnic programowych, a dodatkowo uczenia się na bieżąco i przystępowania do egzaminów¹³.

2.5. Poczucie zadowolenia w Polsce

Większość dzieci postrzegająca swoje aktualne miejsce zamieszkania jako dom zdążyła się zaadaptować i cieszy się tym, że mieszka w ojczystym kraju swoich rodziców lub rodzica. Dzieci wyrażały swoje preferencje dotyczące zarówno walorów estetycznych kraju, czyli okolicy, budynków, domów, jak i więzi rodzinnych, przyjacielskich, przyzwyczajęń, ale też przestrzeni do zabawy.

¹³ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 53–55.

Niektóre zaznaczyły, że zdążyły się już przywiązać do Polski i czują się tu jak u siebie, w domu. Bardzo ważnym elementem zakorzenienia się dziecka w Polsce jest osvajanie nowego miejsca zamieszkania oraz wielu miejsc, które tworzą jego rzeczywistość, pozwalają mu budować swoisty azyl i poczucie bezpieczeństwa. Z wypowiedzi uczniów wynikało, że nowe miejsce zamieszkania w Polsce jest bardziej komfortowe – jest tu więcej zieleni i przestrzeni w porównaniu z mieszkaniem za granicą. Oprócz tego prawie wszystkie dzieci wskazały, że dużo lepiej czują się w nowym domu; mimo początkowych trudności tutaj mogą się rozwijać, dojrzewać oraz wyznawać wartości i wiarę bez skrzępowania. Zdarzają się wypowiedzi dzieci, że mają jakby dwa domy, ale dotyczy to tych starszych, które na emigracji spędziły większą część swego dzieciństwa¹⁴.

3. Studium indywidualnego przypadku uczennicy z doświadczeniem migracji

3.1. Rodzina, środowisko lokalne, społeczność na emigracji i przyjmująca

Na wstępie pokuszę się o krótkie streszczenie i charakterystykę wydarzeń. W tym celu postanowiłam porozmawiać z matką Alexandry – dziecka z doświadczeniem migracji powrotnej. Oto skrócony wywiad środowiskowy.

Matka dziewczynki wyjechała za granicę (do Anglii) na 11 lat, głównie ze względów finansowych – ówczesna pensja nie starczała na tydzień utrzymania w Polsce. Przyszła matka Alexandry, wówczas 21-letnia dziewczyna, starała się pomagać finansowo również swojej rodzinie. Na początku planowała zarobić trochę pieniędzy, by móc żyć bez poczucia presji, szacowała, że wyjedzie za granicę na 3 do 6 miesięcy. Za granicą poznała swojego obecnego męża, Brytyjczyka, a po roku na emigracji przyszła na świat ich pierwsza córka – właśnie Alexandra. Ich życie na emigracji było skromne, ale szczęśliwe – mieszkali w domu na przedmieściach Londynu, wraz z teściami, gdyż matka męża wymagała opieki ze względu na stan zdrowia. Z relacji matki Alexandry wynika, że większość Brytyjczyków oddaje swoich starych, schorowanych rodziców i krewnych do domów spokojnej starości. Rodzina Alexandry nie wyobrażała sobie takiego rozwiązania, dlatego też do końca opiekowała się seniorami. W domu posługiwali się tylko językiem

¹⁴ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 56–57.

angielskim, mieli angielską telewizję i radio, utrzymywali kontakt tylko ze znajomymi męża, czyli także Brytyjczykami.

Matka nie miała motywacji, żeby mówić do córki po polsku, Alexandra nie chodziła też do polskiej szkoły sobotniej. Przez jakiś czas przychodziła do domu nauczycielka Polka, która próbowała nauczyć dziewczynkę kilku podstawowych zwrotów po polsku. Jednak Alexandrę otaczał tylko język angielski, więc naukę języka polskiego postrzegała jako coś dziwnego i nie chciała się w nią angażować, zatem efekty nauki były mierne.

Alexandra w wieku 4 lat została posłana do brytyjskiego przedszkola, a od 5 roku życia zaczęła realizować obowiązek szkolny. Z relacji matki wynika, że bardzo lubiła angielską szkołę i miała tam dużo kolegów i koleżanek.

Alexandra jest dzieckiem żywym i kontaktowym, toteż łatwo tworzyła więzi towarzyskie i przyjacielskie. Spotykała się ze znajomymi rówieśnikami w parku i w domu, czasem wychodziła też do innych dzieci na różne przyjęcia okolicznościowe i zabawy. Była jedynym polskim dzieckiem w tamtej szkole, toteż inne dzieci szybko ją zaakceptowały i przyjęły do społeczności uczniowskiej jako swoją. Jeśli chodzi o relacje dorosłych, to były to tylko przyjaźnie brytyjskie. Ze względu na pochodzenie ojca Alexandry Polacy – zarówno tam mieszkający, jak i przyjezdni – nie chcieli utrzymywać kontaktu z tą rodziną i często spotykała się ona z dystansem a nawet niechęcią. Matka dziewczynki domyśla się, że być może chodziło o to, że jej mąż był rodowitym Brytyjczykiem, a większość miejscowych Polek była w związkach z mężczyznami czarnoskórymi bądź z Turkami.

Zaskakujący jest obraz brytyjskiej szkoły. Z jednej strony matka dziewczynki relacjonuje, że system nauczania, szczególnie w klasach młodszych, jest przyjazny dla dziecka. Są to zajęcia zblokowane, niepodzielone na poszczególne przedmioty. Dzieci dużo uczą się metodą projektową i zdobywają szereg umiejętności przez twórczą i kreatywną zabawę, a treści z różnych przedmiotów się przeplatają. Operują też na konkretach, wykorzystują wiele pomocy naukowych i nabywają gros wiedzy użytecznej i potrzebnej do codziennego życia. Z drugiej jednak strony dzieci od najmłodszych lat są ideologizowane. Pod „płaszczkiem” tolerancji w szkołach już dwuletnim dzieciom organizuje się spotkania z transseksualistami czy homoseksualistami, żeby je przyzwyczaić do odmienności. Dzieciom, według relacji matki, nie przekazuje się żadnych wartości zabarwionych religijnie. Mają wzrastać w poczuciu całkowitej swobody i wolności. Ponadto tylko niewielki procent dzieci wychowuje się w pełnych rodzinach – większość żyje bez ojców

lub w „rodzinach”, gdzie funkcję rodziców, pełną dwie kobiety, lub dwóch mężczyzn. Matka Alexandry opowiadała też, że owszem, jest duża tolerancja na wszelkiego rodzaju odmienności, a demonstracje odmienności seksualnej i parady są codziennością. Natomiast widoczny jest zupełny brak tolerancji religijnej. Oni sami chodzili do małego kościółka katolickiego, ale nie mieli możliwości manifestowania swojej wiary na ulicy – jest to zakazane nawet podczas wielkich świąt katolickich, jak Boże Ciało. Według matki to był jeden z powodów powrotu do Polski – chodziło o możliwość życia w kraju, gdzie bez przeszkód można wyznawać religię, a także pokazywać przywiązanie do symboli i tradycji.

Jako najważniejszy powód powrotu z emigracji wymieniła zaś wielką tęsknotę za rodziną, przyjaciółmi, za swoim miejscem na ziemi. Dodatkowo wspominała o słabym wykształceniu medycznym tamtejszych lekarzy, o tym, że za każde świadczenie medyczne trzeba płacić, że leczenie jest drogie i mało skuteczne. Prócz tego zmarła teściowa, którą się opiekowali, a ona sama zaszła w drugą ciążę. Wiedziała już wtedy, że chce, aby jej drugie dziecko wychowywało się w Polsce, w jej rodzinnym kraju. Mąż i teść byli bardzo zadowoleni z takiego stanu rzeczy – teść chciał być tylko z rodziną, było mu obojętne, gdzie będzie mieszkał. Alexandra od najmłodszych lat odwiedzała Polskę – na wakacje, ferie, święta – była też bardzo związana ze swoją polską babcią. Toteż, jak relacjonuje matka, bardzo się ucieszyła na wieść o powrocie do Polski.

Matka spodziewała się w Polsce samych dobrych rzeczy i nie była ani przerażona, ani zestresowana powrotem. Całą rodzinę opanowało radosne poruszenie; owszem było sporo spraw do załatwienia, ale – jak wspominała mama dziewczynki – to jak z powrotem do ukochanej osoby: nie liczy się nic, tylko to, żeby w końcu ją zobaczyć. Sprzedali dom, spakowali większość dobytku i po trzech miesiącach całą rodziną ruszyli do Polski. Wybudowali dom obok domu babci, a po dwóch miesiącach od przyjazdu urodziła się druga córka. Alexandra miała wówczas 9 lat.

Na koniec zapytałam, jak się czują w Polsce, czy już zdążyli się zadowolić i czy nie żałują swojej decyzji. Matka dziewczynki, ze łzami w oczach mówiła, że przeprowadzka z powrotem do Polski była jedną z najlepszych decyzji w ich życiu. Polska jest wspaniałym miejscem, tolerancyjnym, otwartym, gdzie można wychowywać do wartości, ale Polacy tu na miejscu często tego w ogóle nie doceniają. Jedynym minusem są małe, nieadekwatne do wykonywanej pracy zarobki. Nadmieniła, że cała rodzina była bardzo szczęśliwa po ich powrocie – zarówno polska, jak i brytyjska. Dobrze się ze sobą komunikują i świetnie dochodzą do

porozumienia. Nie mieli żadnych trudności ze społecznością lokalną, rodziną czy przyjaciółmi – wszyscy pozytywnie się do nich odnosili. Matka Alexandry stwierdziła na koniec, że prócz daru życia w postaci drugiej córki otrzymała w Polsce drugie życie i wolałaby oddać nerkę, niż wrócić do kraju emigracji. Tutaj żyją szczęśliwie i spokojnie, i mimo gorszego położenia finansowego i statusu materialnego nie zamieniliby tego życia na żadne inne.

3.2. Edukacja dziewczynki w szkole na emigracji

Alexandra ukończyła na emigracji czwartą klasę brytyjskiej szkoły. Oto skrócone wyniki klasyfikacji końcowej i cele edukacyjne na następny rok.

Uczennica używa języka mówionego w celu rozwijania umiejętności, rozumienia przez spekulację, stawianie hipotez, używanie wyobraźni i rozważanie różnych pomysłów. Uczennica rozumie podstawowe zasady podtrzymania rozmowy i interakcji z innymi, i stosuje je w praktyce. Ponadto wnosi wkład do dyskusji klasowych, potrafi wyrażać opinie, które są prezentowane przez innych, jak i przedstawić własny punkt widzenia na omawiane tematy. Potrafi też w sposób swobodny i płynny recytować wiersz, używając odpowiedniej intonacji i środków ekspresji. Uczennica potrafi czytać ze zrozumieniem, rozwija tę umiejętność poprzez czytanie różnych książek i tekstów o różnej tematyce. Uczestniczy w dyskusji na temat książek, raz przyjmując rolę wypowiadającego się, a raz słuchając innych. Potrafi wytłumaczyć znaczenie słów w danym kontekście, umie zidentyfikować różne typy tekstów czytanych. Potrafi też opowiedzieć tekst swoimi słowami. Dziewczynka potrafi napisać tekst w formie wypracowania, a także łączyć tekst z dialogiem, stosując zróżnicowane i bogate słownictwo, jak również budując poprawne struktury zdaniowe. Uczennica stosuje w zdaniach interpunkcję w postaci wykrzyknika, przecinka i znaku zapytania. Potrafi też podzielić tekst pisany na akapity, jak również budować zdania złożone i opisy. Prawidłowo używa przecinków i potrafi skorygować tekst przygotowany na brudno. Ponadto dobrze opanowała używanie apostrofu oraz pisanie kursywą, zapamiętuje nowe słownictwo i stosuje w pracach pisemnych wyszukane słownictwo; staje się coraz bardziej dojrzała językowo.

W obszarze matematyki uczennica osiąga wyniki na poziomie odpowiednim dla swojej grupy wiekowej. Potrafi dodawać i odejmować w pamięci do dwudziestu, zna płynnie tabliczkę mnożenia, stosuje różne metody obliczeniowe. Potrafi

pisemnie dodawać, odejmować, mnożyć i dzielić, ponadto porównuje liczby do dwóch miejsc po przecinku, określając wartość dziesiętną. Pracuje na liczbach ujemnych w kontekście temperatury, z pomocą tablic liczbowych potrafi dzielić liczby dwucyfrowe przez 10 i 100, również w przypadku liczb dziesiętnych. Uczennica rozumie ułamki, potrafi wykonywać działania na nich, dobrze radzi sobie z figurami geometrycznymi, zna ich własności. Rozwiązuje zadania matematyczne na różnym poziomie.

Alexandra włożyła dużo pracy i poczyniła znaczne postępy, jeśli chodzi o przyrodę. Coraz lepiej posługuje się przyrządami i stosuje odpowiednie procedury w trakcie zajęć praktycznych z przyrody, powoli buduje swoją wiedzę z tego zakresu. Pracuje systematycznie i rzetelnie, jednak osiągnęła wyniki poniżej oczekiwanego poziomu.

Poczyniła duże postępy w takich obszarach, jak elektryczność, środowisko naturalne, żywność oraz trawienie, a także cykl hydrologiczny.

Jeżeli chodzi o sztukę, technikę i technologię, to Alexandra, wykazuje coraz większą kontrolę w pracy z różnymi materiałami, narzędziami oraz technikami. Potrafi rysować przejrzyste plany, korzystać z prostych narzędzi i zestawów montażowych, wykorzystywać materiały i gotowe części do tworzenia prostych konstrukcji. Potrafi też z dużą dokładnością i starannością analizować swoją pracę, a także wprowadzać konieczne poprawki.

W ramach nauki geografii uczennica potrafi nazwać i zlokalizować hrabstwa i miasta Wielkiej Brytanii, jak również regiony geograficzne wraz z ich cechami fizycznymi oraz populacją zamieszkującą te regiony. Potrafi wymienić różne typy ukształtowania terenu, jak rzeki, wybrzeża, wzgórza czy góry, a także podać najważniejsze cechy regionów oraz sposoby zagospodarowywania przestrzeni; ponadto rozumie, w jaki sposób te aspekty ulegają zmianie w czasie.

Jeżeli chodzi o historię, rozumie związki teraźniejszości z przeszłością, zna okresy historyczne, rozumie, w jaki sposób wiedza o przeszłości jest konstruowana na podstawie źródeł historycznych.

Wychowanie indywidualne, społeczne, zdrowotne i obywatelskie polega na dyskusjach zarówno w małych grupkach, jak i na forum. Uczennica potrafi wyrażać swoje opinie, słucha opinii innych, analizuje i rozważa różne opcje oraz zaczyna oceniać konsekwencje swoich decyzji. Ponadto uznaje ważność zasad i praw, rozumie, w jaki sposób takie zasady pomagają ochronić prawa innych ludzi, potrafi też podawać przykłady.

Jeśli chodzi o język obcy, w tym przypadku francuski, to uczennica z uwagą słucha i rozumie język mówiony, a także potwierdza to poprzez interakcję w rozmowie i odpowiedzi na pytania. Lubi eksplorować brzmienie języka poprzez piosenki i rymowanki. Uczennica zapamiętała dużą ilość słów z języka francuskiego, potrafi posługiwać się krótkimi wyrażeniami w celu nawiązania rozmowy z drugą osobą.

W opinii brytyjskiej szkoły Alexandra jest uczennicą spokojną, pilną, pracowitą oraz robiącą duże postępy w nauce. Dość liczne nieobecności w ciągu roku szkolnego budziły co prawda pewne obawy, bo w ten sposób powstały nieuniknione zaległości, ale uznano, że uczennica jest sumienna i zapewne uczyni wszystko, żeby te zaległości nadrobić.

Według nauczycieli i dyrekcji angielskiej szkoły Alexandra nabrała dużo pewności siebie szczególnie w trakcie ostatniego roku nauki. Pedagodzy podkreślali, że może być dumna z siebie, osiągniętych wyników i świetnego świadectwa. Wskazywali też, że Alexandra jest bardzo miłą uczennicą i w szkole wszyscy darzą ją wielkim uznaniem. Na koniec grono pedagogiczne szkoły złożyło jej życzenia wszelkiej pomyślności i samych sukcesów w nowej szkole.

W zakresie celów edukacyjnych nauczyciele z brytyjskiej szkoły wskazywali, że uczennica posiada duży potencjał do osiągania dobrych wyników w nauce, nadal powinna rozwijać swoje talenty i dokładnie planować swoją pracę. Nadmienili też, że powinna zmierzyć się z nowymi wyzwaniami, rozwijać takie strategie, które wzmocnią jej myślenie i poprawią pamięć. Wspomnieli też, iż uczennica słucha rad i reaguje na informacje zwrotne, a taka postawa umożliwi jej dalszy rozwój w nauce.

3.3. Kwalifikowanie do klasy oraz początek szkolnej przygody

Na wstępie należy zaznaczyć, że w obowiązujących przepisach regulujących kwalifikowanie uczniów do poszczególnych klas szkolnych nastąpiła istotna zmiana – uelastyczniono regulacje, na podstawie których dyrektor szkoły publicznej kwalifikuje ucznia przybywającego z zagranicy do odpowiedniej klasy lub na odpowiedni semestr. Dotychczasowa kryteria uznano za niewystarczające i uniemożliwiające organizowanie kształcenia uczniów dopasowanego do indywidualnych przypadków. Chodziło przede wszystkim o różnorodność systemów oświaty w różnych krajach, a co za tym idzie – różnice w wieku rozpoczynania przez

dziecko nauki. Kwalifikowanie do klas odbywało się wyłącznie na podstawie dokumentów wydanych przez szkołę za granicą i potwierdzających poziom wykształcenia, bądź dokumentów potwierdzających jedynie sumę lat nauki szkolnej. Zastosowanie większej liczby kryteriów pozwala na uwzględnienie indywidualnej sytuacji, a także rzeczywistych potrzeb edukacyjnych, czy możliwości psychofizycznych ucznia. Obecnie więc dyrektor może przyjąć ucznia do klasy programowo wyższej, lub niższej, niż to wynika z przedstawionych dokumentów wydanych przez szkołę za granicą¹⁵.

Alexandra po powrocie do kraju miała 9 lat. Za granicą ukończyła klasę czwartą, ale wzięwszy pod uwagę jej rozwój psychofizyczny oraz dużą trudność w posługiwaniu się, nawet w podstawowym zakresie, językiem polskim, została zakwalifikowana do klasy trzeciej szkoły podstawowej. Prócz tego zostały jej przyznane dwie godziny tygodniowo pracy z lektorem języka polskiego jako obcego, mającego także kwalifikacje logopedyczne. Zdecydowano się także na szereg dostosowań edukacyjnych do potrzeb psychofizycznych uczennicy, przede wszystkim ze względu na słabą komunikację w języku polskim. Jednym z nich było przydzielenie jej do klasy integracyjnej, gdzie kilkoro uczniów ma orzeczenia o niepełnosprawności bądź opinie psychologiczno-pedagogiczne. Ponadto klasa integracyjna, prócz nauczyciela przedmiotowego, ma nauczyciela wspomagającego, który kontroluje, stymuluje i nadzoruje pracę dzieci z różnego typu deficytami. Dla Alexandry było to bardzo duże ułatwienie ze względu na jej deficyty językowe i słabą komunikację. Nauczyciel wspomagający stał się dla niej swoistym przewodnikiem po polskiej rzeczywistości. Z relacji nauczycieli i wychowawcy, a także logopedy wynika, że dziewczyna bardzo dobrze odnalazła się w nowej społeczności szkolnej i mimo swoich ograniczeń językowych już na początku zawarła wiele znajomości i przyjaźni. Potrafiła znaleźć wspólny język także z dorosłymi, mimo tak dużej zmiany i ogromu nowości była życzliwie nastawiona do nauczycieli i logopedy, a także do innych pracowników szkoły. Alexandra jest dzieckiem otwartym, życzliwym, chętnym do pomocy i współpracy, lubi przebywać z dziećmi oraz inicjować różne działania. Bardzo dobrze układała się również współpraca szkoły z jej rodziną, w szczególności z mamą, która była bardzo przyjaźnie nastawiona i niezmiennie wdzięczna, że Alexandra została otoczona życzliwą troską i pomocą w nowej szkole.

¹⁵ M. Fidler, *Kształcenie uczniów cudzoziemskich i powracających z zagranicy. Nowe przepisy, praktyczne wskazówki, wzory dokumentów*, Warszawa 2017, s. 22–23.

Kompetencje językowe Alexandry były na bardzo niskim poziomie – uczennica posługiwała się językiem polskim w bardzo ograniczonym charakterze, potrafiła powiedzieć zaledwie kilka podstawowych słów, w dodatku często zniekształconych przez naleciałości z języka angielskiego.

Nauczyciel języka polskiego jako obcego (a jednocześnie logopeda) ocenił kompetencje językowe uczennicy w języku polskim po dwóch semestrach nauki, w czerwcu 2017 roku. Oto skrócona forma tej oceny. Przede wszystkim stwierdził, że jej kompetencje komunikacyjne w języku polskim są na poziomie początkującym. Uczennica rozumie proste zdania oraz główny sens zawarty w nieskomplikowanych komunikatach oraz czytankach na poziomie podstawowym. Ponadto rozumie i używa słów z kręgów tematycznych bliskich codzienności, takie jak warzywa, owoce, ubrania, zwierzęta czy dni tygodnia. Samodzielnie potrafi przeczytać krótkie, proste teksty, wiersze i czytanki, umie znaleźć konkretną informację. Dziewczynka słabo bierze udział w rozmowie, nawiązuje kontakt werbalny z rówieśnikami, ale często potrzebuje, by rozmówca powtórzył wypowiedź lub mówił wolniej. Dominują agramatyzmy, co jest etapem w nabywaniu i doskonaleniu kompetencji gramatycznej – m.in. widoczne są trudności z doбором odpowiednich końcówek fleksyjnych. Używa prostych wyrażeń oraz zdań, opisuje, co robi w wolnych chwilach, często opowiada o swojej rodzinie i rówieśnikach. Widoczna jest przewaga rozumienia mowy spontanicznej i tekstu czytanego nad mówieniem i pisanem. W mowie spontanicznej bardzo wyraźna jest deformacja głosek oraz interferencja fonetyczna z językiem angielskim, co przejawia się w nieprawidłowej intonacji i akcencie. Uczennica potrafi pisać krótkie, proste notatki, jak życzenia czy zaproszenie, zapisuje ze słuchu proste zdania, ale nadal popełnia wiele błędów. Zauważalna jest też trudność w stosowaniu małej i wielkiej litery oraz znaków interpunkcyjnych. Bywa, że zapis polskich znaków alfabetu jest niewłaściwy.

Jak wynika z powyższej oceny, dziewczynka nie zrobiła znacznych postępów w nauce języka polskiego, a momentami widać było wycofanie, zmęczenie i niechęć do języka. Z relacji matki wynikało również, że w domu zaczęto rozmawiać z dzieckiem tylko w języku polskim, tzn. Alexandra miała posługiwać się tym językiem w rozmowach z polską częścią rodziny. Postawiono też na polską telewizję, a także na polską prasę i książki. Uczennica coraz częściej podkreślała, że język angielski jest łatwiejszy, że to w nim może swobodnie czytać, pisać, mówić, uczyć się, a nawet śpiewać. Dziecko stopniowo zniechęcało się do nauki języka polskiego.

Tak minął pierwszy rok nauki szkolnej Alexandry. Po początkowej euforii oraz radości z przyjazdu do kraju, a także pomyślnej i szybkiej adaptacji zaczęło się wkradać zniechęcenie, znużenie i przepracowanie. Na szczęście pełen wrażeń, ale i trudny rok szkolny dobiegał końca. Alexandra otrzymała promocję do klasy czwartej, a przed nią były długie i wypełnione atrakcjami wakacje.

Lektor języka polskiego jako obcego stwierdził też, że był to rok bardzo umożliwiający orientację, gdyż uczennica często opuszczała zajęcia z powodów chorobowych i rodzinnych. Postawiono przede wszystkim na adaptację emocjonalną, przystosowanie się do nowej rzeczywistości szkolnej oraz na to, by polubiła nową szkołę i język polski. Dziewczynka miała problemy z pamięciowym opanowaniem podstawowych grup polskiego słownictwa, np. dni tygodnia czy miesięcy; ponadto uwidaczniały się problemy percepcyjne, brak skupienia i słaba pamięć. Lektor określił postawę wobec obowiązku szkolnego uczennicy jako ambiwalentną.

3.4. Dziecko powracające z migracji w świetle badań psychologiczno-pedagogicznych

Trzeba zaznaczyć, że zarówno poradnie psychologiczne-pedagogiczne, jak i placówki oświatowe mają na co dzień do czynienia z pracą z uczniami powracającymi z migracji. Jest to problem nowy, ale i narastający, a dotychczas brakuje odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej, narzędzi i przydatnych kompetencji. Nie chodzi tylko o badania psychologiczno-pedagogiczne, ale również dostosowanie systemu kształcenia i oceniania uczniów powracających z migracji. W związku z tym należy podjąć działania mające na celu budowanie kompetencji przydatnych w realizacji tych zadań.

W ramach doraźnych działań podnoszących kwalifikacje grona pedagogicznego w tym obszarze warto organizować w szkołach oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych cykle szkoleń i warsztatów poświęconych zagadnieniom procesów adaptacyjnych dzieci-migrantów, szoku kulturowego oraz radzenia sobie szkoły z trudnościami wynikającymi z różnego zakresu znajomości języka polskiego u takich uczniów¹⁶.

We wrześniu 2017 roku weszło w życie rozporządzenie o udzielaniu pomocy dzieciom z doświadczeniem migracji; w związku z tym organ prowadzący

¹⁶ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 128–129.

szkołę Urząd Gminy Siepraw przyznał uczennicy dwie godziny języka polskiego jako obcego w tygodniu na następny etap edukacyjny, czyli do ukończenia klasy czwartej¹⁷. Z powodu nasilających się trudności z językiem polskim Alexandra w październiku nowego roku szkolnego, już jako uczennica klasy czwartej, została zgłoszona do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczennica, prócz zaległości w podstawowym zakresie języka polskiego, zaczęła mieć trudności ze specjalistycznym słownictwem pojawiającym się w rozszerzonej ofercie edukacyjnej w ramach poszczególnych przedmiotów.

Nadmienić należy, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne mają bardzo ograniczone możliwości badania dzieci dwujęzycznych lub zwyczajnie nie ma takich narzędzi, dlatego przedstawiona opinia ma charakter orientacyjny i pomocniczy, i ma na celu stworzenie pełnego obrazu funkcjonowania uczennicy w polskiej szkole¹⁸.

Powodem zgłoszenia Alexandry do poradni psychologiczno-pedagogicznej była próba pogłębionej specjalistycznej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, a w szczególności rozpoznanie poziomu umiejętności odpowiadających za procesy uczenia się. Drugim celem było przedstawienie wyników nauczycielom i specjalistom w szkole, co pozwoliłoby im dostosować wymagania edukacyjne do aktualnych potrzeb psychofizycznych oraz językowych uczennicy. Przeprowadzono zarówno badanie pedagogiczne, jak i psychologiczne. Oto skrócone wyniki diagnozy.

Uczennica była diagnozowana pedagogicznie z powodu utrzymujących się wielopłaszczyznowych trudności szkolnych wynikających z 1) zaburzeń językowych oraz 2) różnic programowych związanych ze zmianą systemu edukacji z angielskiego na polski.

Należy podkreślić, że charakter i stopień nasilenia deficytów w obszarze języka polskiego w znacznym stopniu utrudnia Alexandrze proces uczenia się oraz sprostanie wymaganiom szkolnym wynikającym z programu nauczania. Szczególne trudności pojawiają się w zakresie treści logiczno-pojęciowych. Nawet podczas badania, z uwagi na potrzeby i możliwości dziewczynki, zaistniała konieczność formułowania poleceń po angielsku.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw.

¹⁸ K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013.

W świetle teorii psycholingwistycznych w przypadku Alexandry językiem ukształtowanym naturalnie jest angielski, a konsekwencją decyzji rodziców o zmianie miejsca zamieszkania jest kontynuacja kształcenia w języku jej obcym, czyli polskim. Z uwagi na wiek metrykalny Alexandry rozwijać się więc może dwujęzyczność sekwencyjna, czyli drugi system językowy nakłada się na pierwszy, przy czym dominują cechy języka przyswojonego pierwotnie. Jednocześnie należy podkreślić dotychczasowy wysiłek dziecka związany ze zmianą systemu edukacji i kodu językowego. Jednak w obliczu utrzymujących się problemów edukacyjnych należy zacieśnić współpracę z rodzicami dziewczynki oraz kontrolować motywację środowiska domowego do udzielania dziecku wsparcia w przełamywaniu bariery językowej.

W dostosowaniu wymagań szkolnych wynikających z programu nauczania należy zwrócić uwagę nie tylko na kontekst zadaniowo-poznawczy, ale przede wszystkim na realną niemożność wyrażania siebie i swoich emocji przez dziecko. Sytuacja szkolna i domowa powinna priorytetowo zakładać jak najwięcej kontaktu z językiem polskim.

Z kolei przeprowadzone badania psychologiczne pozwalają przypuszczać, iż ogólna sprawność umysłowa dziecka kształtuje się na poziomie przeciętnej inteligencji. Dostępne w Polsce testy psychologiczne znormalizowane są dla grupy dzieci polskich, dlatego uzyskany wynik daje nam jedynie orientacyjną ocenę, która może nie odzwierciedlać w pełni potencjału dziecka. Wszystkie umiejętności odpowiadające za uczenie się, za wyjątkiem kompetencji językowych, uwzględniając język polski, są u Alexandry na poziomie co najmniej przeciętnym. Definitywnym i oczywistym powodem trudności w przyswajaniu umiejętności szkolnych jest znajomość języka polskiego na poziomie zaledwie podstawowym.

Mocne strony dziecka to niewątpliwie logiczne operowanie materiałem pojęciowym, a więc abstrahowanie, uogólnianie, wnioskowanie i kojarzenie.

Ogólna wiedza o świecie kształtuje się adekwatnie do wieku badanego dziecka. Dziewczynka bardzo dobrze rozumie prawidłowości, normy i zwyczajowe reguły postępowania obowiązujące w rzeczywistości społecznej. Ponadto umiejętnie korzysta z uprzednich doświadczeń i odwołuje się do nich w sytuacjach życia codziennego. Wiedza społeczna kształtuje się na wysokim poziomie, natomiast umiejętności matematyczne plasują się w górnej granicy norm wiekowych.

Bezpośrednia pamięć słuchowa i spostrzegawczość wzrokowa jest najmocniejszą stroną intelektu dziecka i znajduje się na bardzo wysokim poziomie. Na

przeciętnym poziomie kształtują się zdolności rozumienia zależności przyczynowo-skutkowych, zdolności do uczenia się wzrokowo-słuchowego oraz zdolności analizy i syntezy obrazu wzrokowego, a także wyobraźnia przestrzenna i organizacja percepcji. Obszarem do pracy jest intensywna i systematyczna nauka języka polskiego.

W trakcie badania Alexandra pracowała bardzo wytrwale, była zainteresowana wykonywaniem kolejnych poleceń i zadań, czerpała też satysfakcję z pracy. Na niepowodzenia reagowała rozwojowo, trudności nie przekładały się na nastawienie do kolejnych zadań. Tempo pracy było odpowiednie, koncentracja oraz skupienie właściwe.

Głównym wskazaniem na kolejny etap kształcenia, było przede wszystkim objęcie jej pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć wyrównawczych z przedmiotów sprawiających największe trudności. Sugerowano również modyfikowanie programu nauczania – w takim zakresie, w jakim jest to konieczne, biorąc pod uwagę trudności związane z funkcjonowaniem językowym (zaburzenia rozumienia i ekspresji w języku polskim).

W domu należy ukierunkować wysiłki edukacyjne przede wszystkim na naukę języka polskiego oraz wzbogacać praktyczne doświadczenia językowe dziecka, np. poprzez codzienne wspólne czytanie i opowiadanie historii czy oglądanie filmów w języku polskim. Ciekawą formą byłoby wspólne spędzanie czasu przez całą polsko-brytyjską rodzinę – na wycieczkach, spacerach czy wyjazdach, gdzie byłaby możliwość połączenia nauki języka polskiego ze wspólnym posiłkiem i przebywaniem, co wiązałoby się z odczuwaniem przez dziecko przyjemności.

4. Postępy uczennicy w opinii lektora języka polskiego jako obcego

4.1. Strategie szkoły w stosunku do dziecka z doświadczeniem migracji

Na samym początku pragnę zauważyć, że dzieciom powracającym z migracji brakuje przede wszystkim znajomości oficjalnego rejestru języka i specyficznego słownictwa szkolnego. Dlatego w większości przypadków należy zapewnić im dodatkowe godziny języka polskiego. Co niezwykle ważne, nie powinny być to godziny poświęcone ponownemu przerabianiu materiału omawianego na standardowych lekcjach języka polskiego, ale nakierowane na nadrabianie tych kompetencji językowych, które dziecko ma rozwinięte w niewystarczającym jeszcze stopniu.

Dlatego najlepszą osobą do prowadzenie takich zajęć nie jest szkolny polonista, ale wykształcony kierunkowo lektor języka polskiego jako obcego, ponieważ dla powracającego z innego kontekstu językowego, dwujęzycznego dziecka polszczyzna, a przynajmniej jej niektóre aspekty, jak ortografia czy słownictwo przedmiotowe, będzie w zasadzie nowym językiem.

Szkoły powinny dokładać wszelkich starań, aby zapewnić dzieciom możliwość pracy z odpowiednio wyszkolonymi lektorami – zaś w przypadkach, gdy jest to niemożliwe, warto rozważyć wprowadzenie uzupełniających zajęć z języka polskiego prowadzonych przez neofilologa, np. nauczyciela języka angielskiego bądź niemieckiego, który ma metodyczne przygotowanie pozwalające uczyć języka obcego¹⁹.

Jeżeli chodzi o Zespół Placówek Oświatowych w Sieprawiu, to wśród różnych specjalistów mamy nauczyciela, który skupia w sobie funkcje polonisty, nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz logopedy. Ponadto diagnoza psychologiczno-pedagogiczna jest trudniejsza do przeprowadzenia w ośrodkach wiejskich. To swoisty znak czasu we współczesnym świecie – pojawia się coraz więcej dzieci z doświadczeniem migracji, również w mniejszych, wiejskich ośrodkach, na obrzeżach dużych miast i aglomeracji.

W naszej placówce jesteśmy u początku wypracowywania nowej strategii pomocy. Wraz z psychologiem, nauczycielem języka polskiego jako obcego (mającego także kompetencje logopedy) oraz z pedagogiem opiekuńczo-społecznym (w mojej osobie) tworzymy zespół specjalistów, z dyrektorem placówki na czele, który odważył się na tego typu innowację. W naszym regionie jesteśmy prekursorami kompleksowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z doświadczeniem migracji. Łączy nas nie tylko otwartość na ich przyjmowanie, ale również poszukiwanie metod i skutecznych form pomocy. Uczestniczymy w konferencjach i projektach organizowanych przez Uniwersytet Pedagogiczny pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Współpracujemy z Fundacją Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja. Bierzymy udział w projekcie wspierania uczniów cudzoziemskich i powracających z migracji, a w ramach projektu przygotowujemy na własny użytek materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Sprawdzamy rekomendowane przez Fundację im. Mikołaja Reja, metody uczenia języka polskiego jako języka edukacji szkolnej. Poszukujemy

¹⁹ H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *op. cit.*, s. 127.

nowości na ten temat na rynku wydawniczym oraz czytamy literaturę fachową, ciągle pogłębiając swoją wiedzę z tego zakresu. Ten innowacyjny projekt został zapisany również w planie pracy szkoły na rok 2017/2018.

Chciałabym w skróconej formie opisać formy pomocy udzielone uczennicy przez szkołę. Są to:

- zajęcia z języka polskiego jako obcego – dwie godziny tygodniowo,
- zajęcia wyrównawcze w małych grupach z języka polskiego oraz matematyki,
- projekt Miesiąc Języka Ojczystego (promowanie języka i kultury mniejszości narodowych),
- zaangażowanie w promowanie kultury kraju, w którym się wychowała (Wielkiej Brytanii),
- promowanie dwujęzyczności jako bogactwa osobistego oraz dobra wspólnego,
- osvajanie innych uczniów z nowym doświadczeniem, budowanie postawy tolerancji dla odmienności,
- pozytywne wzmocnienie, chwalenie nawet małych postępów dziecka,
- ścisła zespołowa współpraca wszystkich specjalistów oraz środowiska szkolnego w celu wsparcia uczennicy,
- pozyskanie zaufania matki uczennicy, nawiązanie z nią partnerskiego kontaktu i życzliwego zrozumienia, pozwalającego lepiej rozwiązywać pojawiające się trudności.

Kolejna forma pomocy, to wsparcie, które otrzymali rodzice, a także środowisko domowe:

- materiały, książki, czasopisma i strony internetowe dotyczące dwujęzyczności,
- kontakt ze specjalistami (Fundacja im. Mikołaja Reja),
- wskazówki i metody dotyczące wychowania dwujęzycznego,
- przekazanie technik dotyczących wspierania języka ojczystego (języka angielskiego) przy równoczesnym wspieraniu rozwoju znajomości języka polskiego,
- bieżące wsparcie, możliwość zgłaszania wszystkich trudności,
- zakup podręczników przeznaczonych dla dzieci dwujęzycznych.

4.2. Profil osobowości uczennicy

Profil osobowości Alexandry to wynik obserwacji nauczyciela języka polskiego jako obcego z niespełna dwóch lat pracy z uczennicą mającą doświadczenie powrotu z migracji. Po pierwsze, uczennicę cechuje wysoka wrażliwość (tzw. WWO – wysoko wrażliwa osoba). Polega ona na dużo mocniejszym doświadczaniu bodźców, niż są one doświadczane przez innych ludzi. A inny sposób doświadczania świata przekłada się na specyficzne zachowania. W przypadku Alexandry w związku z WWO występują trzy podstawowe cechy:

- bardzo wolne tempo pracy,
- zbyt wiele bodźców prowadzi do chronicznego zmęczenia,
- objawy psychosomatyczne, jak bóle głowy czy brzucha, jako wynik odregulowania stresów związanych z adaptacją.

Ponadto Alexandrę cechuje brak dojrzałości społecznej oraz emocjonalnej; równocześnie czas adaptacji jest złożony i wpływa na niego wiele czynników:

- psychofizyczne uwarunkowania (introwertyczka, nieśmiała, lekko wycofana, otwierająca się dopiero po bliższym poznaniu),
- problemy z koncentracją,
- wolne tempo pracy,
- słaba pamięć,
- słaba sprawność rozumienia wypowiedzi mówionej nauczyciela,
- niski poziom znajomości języka polskiego,
- wchodzenie we wczesną adolescencję (burza hormonów),
- chęć poszukiwania odpowiedzi na kluczowe pytania o sens życia i tożsamość.

Zdolności językowe Alexandry można opisać w kilku punktach. Po prawie dwóch latach nauki w polskiej szkole w wielu obszarach uwidoczniły się postępy – oto one:

- rozumienie ze słuchu (percepcja słuchowa),
- rozumienie spontanicznych wypowiedzi rówieśników i nauczycieli,
- coraz więcej mówi, nie ma blokady przed używaniem języka polskiego,
- mówi płynnie i składnie prostymi komunikatami (popelnia nieliczne błędy),
- rozwija się percepcja wzrokowa,
- staranne i kształtne pismo,
- równomierne, ale wolne tempo pracy,

- uczennica jest sumienna i staranna, odrabia wszystkie prace domowe,
- ma bardzo pozytywny stosunek do języka polskiego, lubi chodzić na zajęcia.

Na zdolności językowe wpływa też sposób nabywania języka – w przypadku Alexandry, jest to dość szerokie spektrum metod i sposobów, między innymi:

- zanurzenie („łapanie” języka polskiego na co dzień),
- częste kontakty z rówieśnikami,
- oglądanie polskich filmów i czytanie polskich książek,
- rozmowy z najbliższymi (strategia jedna osoba = jeden język, najczęściej rekomendowana w małżeństwach mieszanych),
- zajęcia oparte na metodyce języka polskiego jako obcego (karty pracy, ćwiczenia),
- podręczniki przeznaczone dla dzieci dwujęzycznych,
- adaptacja tekstów literackich do potrzeb dziecka,
- ćwiczenia nastawione na rozwijanie słownika specjalistycznego (szkolnego).

W ostatnim punkcie chciałabym przybliżyć, jak ewoluował stosunek Alexandry do polskiej szkoły, do języka polskiego i polskiej kultury i tożsamości. Wskazują na to następujące przesłanki:

- wypracowała podstawowe umiejętności szkolne (zadaniowe podejście, koncentracja na materiale),
- została wyeliminowana dygresyjność, zastąpiło ją skupienie na przerabianych treściach,
- dostosowała się do polskich realiów (dyscyplina, zasady panujące w polskiej szkole),
- przeszła na oficjalny kod językowy (rzadko używa sformułowań „ty”, częściej pojawia się „pan/pani”),
- nie kluczy, nie manipuluje, rzetelnie podchodzi do kwestii nauki języka polskiego,
- całkowite otwarcie na język i kulturę polską.

Wciąż jednak istnieje uzasadniona obawa w związku z brakiem kontynuowania nauki języka angielskiego oraz przetrenowaniem i zmęczeniem językiem polskim. Może nastąpić czasowy regres wiedzy i umiejętności językowych Alexandry. Dlatego dziewczynka, by wytrwać w tej trudnej i obciążającej sytuacji,

ciągle potrzebuje wsparcia i motywacji ze strony środowiska domowego i szkolnego oraz specjalistów.

Zaobserwowano adaptację zarówno językową, jak i kulturową, jednakże występują też okresowe regresy wynikające z konstrukcji psychofizycznej i osobowościowej dziecka. Niewątpliwie, mimo kompleksowego wsparcia w kraju przyjmującym, utrudnia to proces adaptacji dziewczynki.

Ponadto wielkim zaniechaniem był brak przygotowania dziecka od strony językowej do powrotu w rodzinne strony. Alexandra przez cały okres pobytu na emigracji nie miała kontaktu z językiem polskim, co niewątpliwie wpływa na proces adaptacji, znacząco ją komplikując i utrudniając.

Nie ulega wątpliwości, że najważniejszym elementem wspierania dziecka powracającego z migracji w procesie adaptacji w polskiej szkole jest budowanie jego mocnych stron. Oznacza to, że warto wykorzystywać kompetencje dziecka zdobyte podczas wyjazdu emigracyjnego, ale także jego zainteresowania i pasje. Największym zasobem powracającego dziecka jest znajomość języka obcego – można tę wiedzę wykorzystać podczas zajęć lekcyjnych, traktując je jako eksperta w tej dziedzinie. Wpłynie to na podniesienie samooceny i pewności siebie dziecka, ale też może przynieść pożytek innym uczniom.

Warto też zachęcać uczniów do udziału w różnego typu projektach i konkursach, w których mają szansę odnieść sukces – np. plastycznych czy językowych. Zaoferowanie dzieciom możliwości pokazania swoich mocnych stron będzie dla nich szczególnie ważne i ma szansę korzystnie wpłynąć na motywację dziecka do codziennej pracy szkolnej.

Zakończenie

W prezentowanym artykule starałam się nie tylko wyjaśnić podstawowe pojęcia związane z wielokulturowością i migracjami, przedstawiając typologie, teorie czy istotę migracji, ale przede wszystkim opowiedzieć o realnych trudnościach emocjonalnych, szkolnych czy występujących w środowisku lokalnym, na które są narażone rodziny powracające z migracji. Ważnym elementem pracy było przedstawienie doświadczeń migracji z perspektywy zarówno dorosłych, jak i dzieci. Przecież w przypadku większości rodzin powracających z migracji nie możemy mówić o migracji dzieci, a co najwyżej o pierwszym kontakcie z rodzinnym krajem rodziców lub jednego z nich.

Podsumowując, pragnę stwierdzić, odwołując się do opisywanego powyżej szoku kulturowego, że wielkim sukcesem specjalistów zajmujących się problematyką migracji byłoby zatrzymanie dziecka z doświadczeniem migracji na stałe na etapie pierwszego etapu szoku kulturowego – etapie, który w terminologii psychologicznej nazywany jest miesiącem miodowym. Dziecko jest w jego trakcie zaciekawione nowym krajem, bardzo pozytywnie nastawione do odmienności, a nowości wywołują w nim entuzjazm, zachwycają i intrygują.

Życzyłabym sobie i wszystkim, którzy pracują na co dzień z dziećmi z doświadczeniem migracji, zarówno cudzoziemskimi, jak i powracającymi do ojczystego kraju, by ich podopieczni nigdy nie musieli przechodzić przez kolejne etapy szoku kulturowego. By nigdy nie zaznały frustracji, złości, wycofania i niechęci do kraju przyjmującego, by czuły się swobodnie w nowej kulturze, jednocześnie nie zapominając kraju migracji i będąc świadomymi różnic kulturowych. By mogły czuć się bezpiecznie w nowym kraju i bez przeszkód rozwijać swoje pasje i zainteresowania a tym samym budować swoją tożsamość.

Moim zdaniem jest to w naszym zasięgu. Jak zatem pomóc dziecku z doświadczeniem migracji?

Przede wszystkim należy urealniać jego świat, przekazywać tylko rzetelne informacje i zachęcać do kontaktów z innymi, do nawiązywania pozytywnych relacji ze społecznością lokalną. Wspierać częstymi rozmowami, czasem pozwolić na sceptycyzm, na wypłakanie się, na chwile słabości. Wyjaśniać, przybliżać, pokazywać – nowe normy, wartości, zasady. Wspólnie poszukiwać obszarów porozumienia, elementów podobnych, spajających obie kultury. Nie potępiać złości i niechęci, a raczej szukać alternatywnych metod i sposobów rozładowywania napięć i frustracji. Zachęcać do kontaktu ze specjalistami, z psychologiem, pedagogiem, z przyjaciółmi. Odsunąć w czasie działania wymagające skupienia i stabilności emocjonalnej, pozwolić na stabilizację. Współuczestniczyć w trudnej drodze przechodzenia od jednej kultury do drugiej, wspierać milczącą obecnością. Podkreślać mocne strony, budować poczucie własnej wartości. Zachęcać do wyciągania wniosków z przeżytych doświadczeń. Motywować do wytężonej pracy. Doceniać wysiłek i rozwój dziecka. Zachęcać je do wspierania innych uczniów borykających się z trudnościami adaptacyjnymi. A nade wszystko być, wspierać i budować, nawet każdego dnia od nowa.

Żywię głęboką nadzieję, że zaprezentowany przegląd metod, form i rozwiązań będzie dokumentem wspierającym i służącym pomocy dzieciom oraz rodzinom

powracającym z migracji. Jestem też pewna, że prezentowana rozprawa będzie dla mnie wsparciem w pracy zawodowej w obszarze samodoskonalenia i rozwoju osobistego.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw.

Opracowania

Balicki J., Necel W., *Kryzys migracyjny w Europie, wyzwania etyczne, społeczno- kulturowe i etniczne*, Warszawa 2017.

Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013.

Bieńkowska D., Ulański C., Szymańska J., *Kierunek Małopolska, Charakterystyka powracających i rekomendacje, jak nie zmarnować ich kapitału*, Kraków 2010.

Czerniejewska I., *Czy istnieje potrzeba edukacji wielokulturowej?*; [w:] *Sprawy narodowościowe*, Poznań 2004.

Fehler W., Cebul K., Podgórska R., *Migracje jako wyzwanie dla UE i wybranych państw członkowskich*, Warszawa 2017.

Fidler M., *Kształcenie uczniów cudzoziemskich i powracających z zagranicy. Nowe przepisy, praktyczne wskazówki, wzory dokumentów*, Warszawa 2017.

Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S., *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, Warszawa 2008.

Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P., *(Nie) łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z migracji*, Warszawa 2015.

Grzymała-Moszczyńska J., *Psychologiczne aspekty powrotów z migracji – przegląd teoretyczny*, „Studia migracyjne – Przegląd Polonijny” 2014, nr 40(4).

Jurek A., *Psychologiczne aspekty doświadczeń migracyjnych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2015.

Kłorek N., Kubin K., *Migracja, tożsamość, dojrzewanie. Adaptacja kulturowa dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, Warszawa 2015.

Kowalczyk-Jamincka M., *Przestępcza adaptacja młodocianych sprawców przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu*, Bydgoszcz 2006.

- Kozielska J., *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*, Poznań 2014.
- Lewicka M., *Psychologia miejsca*, Warszawa 2015.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
- Niedźwiedzki D., *Migracje i tożsamość, Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010.
- Rodzina a emigracja*, „Wychowawca – Miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich” 2018, nr 3(299).
- Sakson A., *Migracje – fenomen XX i XXI wieku*, „Przegląd Zachodni” 2008, nr 2.
- Winiecka K., *Strategia-Migracja-Adaptacja, Rodziny młodych migrantów polskich w Londynie po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej*, Gdańsk 2016.
- Wójcik-Żołądek M., *Migracje i polityka migracyjna*, Warszawa 2014.
- Zięba M.S., *Migracja – wyzwanie XXI wieku*, Lublin 2008.

Strony internetowe

- Grzymała-Moszczyńska H., Jurek A., *Poradnik w pigułce dla powracających*, <http://powroty.otwartaszkola.pl/file.php/1/> [dostęp 17.11.2015].

JACEK SZYMALA¹

GRY KOMPUTEROWE JAKO POLIGON. PROPOZYCJE DYDAKTYKI SZKÓŁ SŁUŻB MUNDUROWYCH

COMPUTER GAMES AS A TRAINING GROUND. PROPOSALS FOR DIDACTICS IN UNIFORMED SERVICES SCHOOLS

ABSTRAKT: Autor przedstawił w artykule propozycje dydaktyki szkół mundurowych na poziomie średnim i wyższym z wykorzystaniem gier komputerowych. Zarówno gry, jak i poligon są w opracowaniu definiowane w kontekście pandemii – wiąże się to z ich praktycznym zastosowaniem. Tekst można zaklasyfikować jako model edukacji performatywnej lub studium przypadku (z) historii wizualnej w działaniu. Uwaga została zwrócona na gry-symulatory, zwłaszcza żołnierza i policjanta. Istotne jest, aby do doświadczeń uczniów/studentów-graczy nawiązywali nie tylko nauczyciele przedmiotów specjalistycznych (edukacja wojskowa, edukacja policyjna), ale także obowiązkowych przedmiotów humanistycznych, w tym historii i wiedzy o społeczeństwie.

SŁOWA KLUCZOWE: gry komputerowe, poligon, szkoły mundurowe, dydaktyka

ABSTRACT: The author presented in the article several proposals for didactics in uniformed services secondary and high schools, utilizing computer games. Both such games and a physical training ground are defined in this paper within the context of the pandemic – it is connected with their practical use. This text can be classified as a model of performative education, or as a case study of visual history in action. Attention was drawn to simulation video games (simulators), especially simulators of the work of a soldier or a police officer. It is essential that the teachers relate to pupils/students-players experiences – it concerns not only teachers of specialist subjects (military education, police education), but also mandatory humanities, including history and civic education.

KEYWORDS: computer games, training ground, uniformed schools, didactics

¹ Dr Jacek Szymala, Uniwersytet Wrocławski, e-mail: historiawkinie@gmail.com, ORCID: [0000-0002-8714-7114](https://orcid.org/0000-0002-8714-7114).

Inspiracją tego opracowania były doświadczenia zebrane podczas trzech lat pracy (jako nauczyciel historii, historii i społeczeństwa oraz wiedzy o kulturze) w Liceum Służb Mundurowych we Wrocławiu (2017–2020). Dalsze rozważania mogłbym zaklasyfikować jako szkic z dydaktyki szkoły średniej (ze szczególnym uwzględnieniem profilu policyjnego i wojskowego) i wyższej (jak Akademia Wojsk Lądowych we Wrocławiu lub Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie). Skupię się nie tylko na możliwościach edukacyjnych w ramach przedmiotów: historia, historia i społeczeństwo oraz wiedza o społeczeństwie², ale także na potencjalnych miejscach wspólnych z innymi przedmiotami i współpracy z ich nauczycielami.

Do zajęcia się tym tematem skłonił mnie również fakt, że przedmioty takie jak edukacja policyjna i edukacja wojskowa, nie są dostatecznie opracowane przez dydaktyków, zwłaszcza „cywilnych”. Sposobów ich realizacji nie określa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Pewne wytyczne dają dokumenty opracowane przez instytucje związane z wojskiem³ lub policją⁴; w praktyce przeważnie prowadzone są według autorskich programów, głównie przez funkcjonariuszy (w tym byłych wojskowych lub policjantów). Problematyka ta jest istotna także ze względu na liczby: można przyjąć że w Polsce prowadzonych jest około tysiąca klas o profilu policyjnym i tyle samo o profilu wojskowym, które kształcą około 50 tys. uczniów mundurowych szkół średnich (nie licząc studentów szkół wyższych)⁵.

Głównym celem tego opracowania jest więc zwiększenie skali współpracy nauczycieli (w tym wykładowców) różnych specjalności w nauczaniu uczniów klas mundurowych i studentów uczelni mundurowych. To z kolei może przyczynić się do wzmocnienia szacunku uczniów i studentów do przedmiotów i nauczycieli, a w związku z tym do zwiększenia ich zainteresowania i zaangażowania (jak wiadomo *repetitio est mater studiorum*, więc nawiązywanie na różnych lekcjach

² Przedmiotu „wiedza o kulturze” nie wymieniam, ponieważ od roku szkolnego 2020/2021 nie ma go w ofercie dydaktycznej polskiej szkoły średniej.

³ Zob. W. Zubek (oprac.), *Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych przedmiotu „Edukacja wojskowa”*, Warszawa 2018; dokument dostępny online: https://bdsp.wp.mil.pl/u/PROGRAM_EW_II.pdf [dostęp 1.05.2020].

⁴ Np. K. Oblińska, Z. Bartosiak (red.), *Program nauczania dla klas ponadgimnazjalnych w zakresie funkcjonowania policji*, Warszawa 2016; dokument dostępny online: http://www.kuratorium1.home.pl/kuratorium2/ksztal_ogolne/p270416.pdf [dostęp 1.05.2020].

⁵ *Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych przedmiotu „Edukacja wojskowa”*..., s. 4. Por. <https://www.defence24.pl/mswia-chcemy-premiowac-absolwentow-klas-o-profilu-policyjnym> [dostęp 1.05.2020].

do tych samych wątków, przykładowo gry komputerowej, z pewnością pomoże zapamiętać wybrane treści, a omawianie tego samego materiału pod różnym kątem uchroni od straty energii).

Zawarte w tytule określenie „gry komputerowe jako poligon” także wymaga wyjaśnienia. Przez gry komputerowe rozumieć będziemy nie tylko gry wideo, w których dzięki mechanizmowi immersji wcielamy się w różne role, na przykład żołnierza czy policjanta, ale także symulacje w rodzaju VR (*virtual reality*), często zresztą powstałe na bazie gier przeznaczonych na komputery osobiste „cywilów”.

„Poligon” na użytek tej publikacji zdefiniuję szeroko jako ćwiczenie (zarówno fizyczne, jak umysłowe), pamiętając o wąskim znaczeniu tego terminu jako miejsca ćwiczeń praktycznych, najczęściej w formie wyjazdowego obozu szkoleniowego dla uczniów (studentów). To rozróżnienie jest szczególnie ważne, gdy mamy do czynienia z kursantami (uczniami lub studentami) mundurowymi.

Ilustruje to przykład z doświadczenia praktycznego. Niedługo po przejściu na zdalną formę zajęć, pod koniec marca 2020 r., w ramach zadania pisemnego z wiedzy o kulturze moi uczniowie klas pierwszych (po gimnazjum) o profilach wojskowym i policyjnym (a także jedna klasa o profilu ratownik medyczny i strażak) mogli wybrać jeden z trzech tematów⁶. Zdecydowana większość uczniów wybrała temat pierwszy, sformułowany najkrócej: „Czy gry komputerowe mogą zastąpić poligon? Plusy i minusy”⁷. Trudno stwierdzić czy krótka forma tematu miała wpływ na wybór (na zasadzie „pójścia na łatwiznę”), natomiast w wypowiedziach pisemnych uczniów wyraźnie widać tęsknotę za utraconą możliwością wzięcia udziału w prawdziwym zgrupowaniu na poligonie. W każdej z prac rozumienie znaczenia słowa „poligon” było wąskie i dotyczyło jedynie aktywności

⁶ W wiadomości do uczniów zadanie zostało określone jako „krótka rozprawka/referat na jeden wybrany z podanych poniżej temat. Praca powinna mieć minimum 6 zdań i przynajmniej 3 akapity (wstęp 1–2 zdania, rozwinięcie minimum 2 akapity i po kilka zdań i zakończenie przynajmniej 1 akapit na 1–2 zdania)”. Tematy to: 1) Czy gry komputerowe mogą zastąpić poligon? Plusy i minusy; 2) Przydatność gier komputerowych w szkole (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji policyjnej/wojskowej i wiedzy o kulturze); 3) Czy w czasie epidemii milkną muzy? Omów na wybranych przykładach instytucji kultury, oferujących spacery wirtualne”.

⁷ Taką samą treść zadania mogą zaproponować nauczyciele języka polskiego lub wiedzy o społeczeństwie (a nauczyciel w trakcie sprawdzania prac zwróci uwagi na inne aspekty). W ramach zadań z historii czy geografii także można zaproponować analogicznie wypracowanie, np. „Geografia w grach komputerowych” lub „Historia w grach komputerowych” – oczywiście pamiętając, że nie każdy uczeń gra w gry, dlatego ta forma może być jedną z możliwych, jako alternatywna, a nie jedyną opcją. Zob. np. K. Ząbecki, *Miejsce badań nad grami wideo w geografii*, „Homo Ludens” 2015, nr 1(7), s. 249–263.

fizycznej. Nietrudno się domyślić, że oczekiwany przez niektórych przynajmniej od września poprzedniego roku „pierwszy” poligon był w tych pracach idealizowany niczym namiastka szkolenia komandosa (a te wyobrażenia mogą się brać z popkultury, przykładowo zachodnich wysokobudżetowych produkcji filmowych o jednostkach specjalnych lub właśnie z gier komputerowych).

W części prac pojawiały się rozsądnie sformułowane tezy, że nie można porównać ani zastąpić poligonu grami, ponieważ to dwie różne formy, które mogą się jednak dopełniać. Niektórzy autorzy jako argument za grami wskazywali ich rzekomo niższy koszt, zapominając jakby o koszcie sprzętu do gry (komputer, oprogramowanie) – zapewne z tego względu, że zastali go jako „dane z góry” mienie rodziców. Dziwi nieco konstatacja, że żaden z uczniów klas policyjnych nie wymienił gier z popularnej serii *GTA* jako przykładów na edukację policyjną (w poszczególnych misjach mamy całą gamę potencjalnych jak i fantastycznych pomysłów zachowań przestępczych oraz wariantów odpowiedzi ze strony różnych służb i grup). Nikt z klas wojskowych nie podał również przykładu symulatorów stosowanych w różnych armiach lub wyższych szkołach wojskowych, w rodzaju *Virtual Battlespace 3c (VBS3)*. Dominowało ostrożne ujęcie gier komputerowych, być może wyniesione z tradycyjnego ich postrzegania przez dawniejszą pedagogikę (w kategoriach raczej strat, jak „krzywy kręgosłup”, niż korzyści, jak logiczne myślenie). Dlatego pojawia się szansa że współczesny nauczyciel „zaskoczy” mundurowych kursantów, organizując dodatkowe, alternatywne formy kształcenia lub przynajmniej powołując się na praktykowane już działania.

Naukowa literatura na temat gier komputerowych, w tym ich potencjału dydaktycznego, jest już tak obszerna że niemożliwe byłoby wymienienie w jednym tomie wszystkich ujęć i propozycji⁸. Oczywiście mimo iż od dłuższego czasu nie podważa się ani znaczenia, ani możliwości badań naukowych nad grami, ani też ich poziomu artystycznego, trzeba pamiętać że wciąż występują stereotypy i mity związane z grami, graczami itd. (przykładowo moi uczniowie często dziwią się, gdy udowadniam, że większość graczy komputerowych to ludzie o średniej wieku o wiele wyższej od nich).

Można założyć, że każda gra komputerowa może być wykorzystywana na lekcjach przynajmniej kilku przedmiotów na poziomie szkoły średniej i, jak sądzę, wyższej. W każdej możemy także znaleźć wszystkie z tzw. kompetencji kluczowych.

⁸ Zob. J. Szymala, *760 prac dyplomowych na temat gier komputerowych wykonanych w 11 polskich uniwersytetach do wiosny 2019 r.*, „Homo Ludens” 2019, nr 1(11), s. 277–281.

Weźmy wspomnianą serię *GTA*. W serii rozpoznajemy konkretne, istniejące realnie miasta (jak Los Angeles – w *GTA V* jako Los Santos), a więc możemy ją wykorzystać jako alternatywę do turystyki wirtualnej z wykorzystaniem aplikacji Google-Maps na lekcjach geografii. We wszystkich odsłonach serii zawarto bardzo mocno ironiczne ujęcie aktualnej geopolityki – można tam znaleźć nawiązania do globalizacji, kryzysów migracyjnych, stereotypów rasowych itd., a więc tematy, które możemy poruszyć na lekcjach wiedzy o społeczeństwie. Mimo że akcja *GTA* toczy się współcześnie lub w nieodległej przeszłości, możemy wykorzystać tę serię na lekcjach historii lub historii sztuki, np. zachęcając uczniów do poszukiwania elementów postmodernistycznych bądź z obszaru historii motoryzacji czy historii muzyki. W kontekście edukacji wojskowej i edukacji policyjnej gra pokazuje (w ironicznym zwierciadle) mechanizmy działania różnych służb państwowych (FIB jako FBI) i struktur mafijnych. Wydaje się, że jedynym warunkiem zrozumienia tych odwołań jest wyobraźnia oraz odejście od (otwarcie na) sztywnego trzymania się faktografii w rodzaju wytykania błędów (*bugów*), jak np. nieadekwatny hełm żołnierza czy czapka policjanta.

Gry symulacyjne, w skrócie symulatory, można podzielić na wiele kategorii w zależności od celu danej gry – od symulacji życia w rodzinie bądź bez niej w grze *The Sims*, poprzez symulowanie jeżdżenia przeróżnymi pojazdami w grach typu *Euro Truck*⁹, po symulację budowy miast¹⁰. Symulatory pozwalają doświadczyć wielu niewykwalifikowanym osobom rzeczy, na które pozwolenia wyrabia się latami, bądź też sytuacje z góry nieprawdopodobne lub niemożliwe, jak w *The Sims*, gdzie możemy od podstaw stworzyć wymarzoną rodzinę w wymarzonej domu i z idealnym życiem. Skoncentruję się tu na jednej szczególnej grupie symulatorów – na symulatorach wojskowych. Gry skupiające się na wojnie można podzielić na kilka różnych kategorii – od tych realistycznych, prezentujących działania bojowe

⁹ W lutym 2020 r. na kanale internetowym TVGRYpl pojawił się interesujący materiał na temat *Kierowca ciężarówki kontra Euro Truck Simulator*, <https://www.youtube.com/watch?v=ckUX1-ID3Xw> [dostęp 1.05.2020]. Pierwsza wersja symulatora miała premierę w 2008 r., druga w 2012 r. Ciekawą okolicznością jest fakt, że scenariusz z symulatora ciężarówki wykorzystano jako tło zamieszczonego w serwisie YouTube audiobooka Wieniedikta Jerońiejewa *Moskwa-Pietuszki*, w interpretacji Romana Wilhelmięgo (<https://www.youtube.com/watch?v=QLJM3afPF6I&t=2978s> [dostęp 1.05.2020]). O realizmie symulatora świadczyć może jeden z komentarzy: „Czemu chłop gdzie ciężarówką, jak to czyta?” (tamże).

¹⁰ Zob. J. Wojdon, *Miasto wirtualne. Obraz miasta w wybranych grach komputerowych*, [w:] G. Pańko, M. Skotnicka-Palka, B. Techmańska (red.), *Edukacja*, Wrocław 2013.

jednostki bądź oddziału uderzeniowego, do tych opowiadających o strategii całych wojen, gdzie gracz nie ma bezpośredniego wpływu na przebieg potyczek.

Virtual Battlespace 3c (VBS3) to najnowsza wersja symulatora stworzonego dla wojsk USA, aby żołnierze mogli doświadczyć okrojonej wersji swojej przyszłej pracy¹¹. Cywilna wersja tej gry, znana jako *ARMA 3*, często podawana jest jako przykład jednego z najbardziej realistycznych symulatorów na rynku¹². Jest to nieco uproszczona wersja, co pomaga zyskać większą liczbę fanów, którzy nie chcą *stricte* realistycznej gry, a raczej gry realistycznej z elementami arkadowej (*arcade*) by czerpać z niej więcej zabawy. *VBS3* to dostosowany do potrzeb wojska symulator, często łączony z zaawansowanym sprzętem, aby symulacja była jak najbardziej realistyczna. Używany jest w wielu placówkach wojskowych na świecie, w tym w Akademii Wojsk Lądowych we Wrocławiu. Podchorążowie Akademii mogą na własnej skórze doświadczyć jazdy pojazdami pancernymi dzięki specjalnie skonstruowanemu środowisku. Na terenie jednostki znajdują się dwa pomieszczenia do takich zadań. W pierwszym zbudowano jeden symulator pojazdu Rosomak, do którego wsiada jedna osoba, dostaje zadanie od dowódcy i musi je wypełnić. Symulacja jest tak realistyczna, że wielu nie odróżnia jej od rzeczywistości. Nie patrzymy w ekran, lecz przez wizjery pojazdu; nie posługujemy się klawiaturą, a przyrządami sterowniczymi prawdziwego Rosomaka. Program jest tak zaawansowany, że inaczej reaguje na różne nawierzchnie. Gdy gracz najedzie na dziurę, na własnej skórze poczuje, jak podwozie maszyny opada i znów się podnosi, jak gdyby naprawdę najechała ona na wyrwę w podłożu. Opony też różnie reagują na odmienne podłoże, sprawiając, że trudniej prowadzi się po śniegu czy piasku niż na asfalcie. Podchorążowie cały czas są monitorowani przez dowódcę, jednocześnie wykładowcę. Ma on dostęp do kilku monitorów pokazujących każdy kąt pojazdu oraz każdy naciśnięty przez podchorążego przycisk. Po wykonaniu (bądź niewykonaniu) zadania dowódca ocenia cały przebieg akcji, wskazując błędy lub nagradzając za dobre postępowanie. W drugim pomieszczeniu stoją cztery takie same maszyny – pokój ten służy do treningu akcji drużynowych, w których bierze udział czterech dowódców rosomaków. Główną różnicą jest to, że podczas tych symulacji może dojść do starć z jednostkami przeciwnika sterowanymi przez komputer. Jeden

¹¹ <https://bisimulations.com/products/vbs3> [dostęp 1.05.2020 r.].

¹² Na temat wcześniejszej wersji, gry *ARMA 2*, zob. obszerną dyskusję, jaka odbyła się w 2010 r.: <https://www.wirtualnemedial.pl/centrum-prasowe/grupy-dyskusyjne/pl.rec.gry.komputerowe/15736/arma2-recenzja-w-cda> [dostęp 16.01.2021].

z czterech podchorążych występuje w roli dowódcy reszty i to on decyduje o podjętych działaniach. Każdy uczestnik kolejno staje się dowódcą i jest oddzielnie oceniany. Po przeprowadzeniu misji, która może polegać na podróży z punktu A do punktu B, ale też na zniszczeniu wrogiego celu, przeprowadzona akcja jest wyczerpująco analizowana przez wszystkich uczestników. Wykładowca zadaje im pytania na temat ich postępowania oraz wykonanych ruchów. Uczestnicy są oceniani indywidualnie, oraz jako oddział. Brane pod uwagę jest głównie zachowanie podczas akcji, lecz też statystyki, takie jak liczba zabitych żołnierzy wroga, zniszczenie celu czy też zgony bądź utrata sprzymierzonych postaci NPC¹³ podczas misji eskortowych.

VBS3 jest symulatorem nastawionym na różnorodność możliwości – oprócz kierowania KTO (kołowym transporterem opancerzonym) gracz steruje pojedynczą postacią, która nie potrzebuje lat szkoleń, by obsługiwać różnorodny sprzęt wojskowy, dzięki czemu można uczyć posługiwania się artylerią, działami przeciwlotniczymi, różnymi pojazdami, oraz wieloma rodzajami broni ręcznej. W Akademii Wojsk Lądowych we Wrocławiu można zobaczyć dwa pomieszczenia skonstruowane do symulacji działań piechoty – 24 komputery dają dostęp do wirtualnego poligonu, zaś wykładowca ze stanowiska dowodzenia jako *admin* ma dostęp do wszystkiego, co dzieje się w czasie rzeczywistym. Tutaj przeprowadzane są bardziej skomplikowane akcje z udziałem większej liczby ludzi, oraz misje, w których przeciwnikiem nie są NPC, lecz podchorążowie z drugiej sali. Przy większej liczbie osób otwierają się nowe możliwości misji – nie gra się już jako mała grupa uderzeniowa, lecz cały pluton, w którym jest kilka takich grup mających własnego dowódcę oraz dowódcę całego plutonu. Ocenianie symulacji wygląda podobnie do poprzednich – identyfikowana są błędy poszczególnych graczy oraz całego plutonu i dowódców.

VBS3 udostępnia graczowi szeroką gamę broni z realistycznymi parametrami, nazwami, kalibrami pocisków, odrzutem oraz fizyką pocisku. Autorowi nie udało się jeszcze ustalić, czy realizm symulatora doszedł do tego poziomu, że broń potrafi się zaciąć. *VBS3* udostępniany jest jedynie jednostkom wojskowym – cywilną wersją jest gra *ARMA*, w której (niestety?) nie ma możliwości zacięcia się broni. Wyżej wymieniony symulator jest jedynym oficjalnym wirtualnym poligonem używanym przez polską armię; armia USA przeniosła się na nowszą platformę

¹³ NPC – non-player character - bohater niezależny w grach komputerowych, sterowany przez komputer.

VBS4, w której poprawiono wiele błędów poprzednika oraz postarano się o bardziej realistyczną grafikę sprawiającą, że żołnierz może poczuć silniejszą immersję w grze. Bohemia Interactive Simulations (BISim)¹⁴, twórca wymienionej gry, jest jedyną firmą, której udało się zainteresować różne państwa swoim symulatorem – nie ma drugiego tak wielkiego wirtualnego poligonu, co sprawia, że firma ma całkowity monopol. Wszystkie inne wymienione gry są nieoficjalnymi symulatorami, które mogą w mniejszym bądź większym stopniu nadawać się do nauki działania na polu walki.

Po opisanju jedynego dostępnego symulatora nasuwa się pytanie o wykładowców, którzy mają prowadzić takie zajęcia: jak powinni być przygotowani? Według AWL, większość oficerów potrafiących dobrze obsługiwać komputer powinna posiadać odpowiednie kompetencje (lub intuicję). Wykładowcy tego przedmiotu nie mają specjalnych kwalifikacji, legitymują się jednak zwykle wieloma latami doświadczenia. To ostatnie jest tu bardzo ważne – mechanika symulatorów może być bardzo skomplikowana, a gdy się czegoś uczy powinno być się w tym przynajmniej dobrym. Zatem wykładowcy uczący, jak latać helikopterem, jak prowadzić KTO lub jak dokładniej poruszać się po świecie gry powinni być zapoznani z *VBS3* bądź z cywilną wersją. Oczywiście jest, że osoby prowadzące te zajęcia powinny mieć pojęcie o strategii i taktyce pola walki; nie powinno być zresztą większego problemu ze znalezieniem w armii osoby z wysokimi zdolnościami taktycznymi. Tych wykładowców nie potrzeba wielu, więc wybieranie ich indywidualnie poprzez różnorodne testy oraz ocenianie zdolności nauczania nie powinno być trudne. Wykładowcy są zwykle wciąż czynnymi oficerami Wojska Polskiego, lecz oprócz żołdu przypisanego do swojej rangi dostają dodatkowe pieniądze za nauczanie, co sprawia, że jest to dobrze płatna praca. Problemem są jednak podręczniki, a raczej brak oficjalnego podręcznika do tego przedmiotu. Można oczywiście używać różnych źródeł do nauczania taktyki za pomocą wirtualnego pola walki. Lektury takie jak *Sztuka wojny* Sun Tzu¹⁵ mogą pomóc lepiej zrozumieć swoje błędy oraz poprawić je następnym razem. Przy nauczaniu za

¹⁴ <https://bisimulations.com/company> [dostęp 1.05.2020].

¹⁵ Sun Tzu, *Sztuka wojny*, przeł. D. Bakalarz, Gliwice 2013. Ostatnio podręcznik ten został spopularyzowany dzięki filmowi Jana Komasy *Sala samobójców. Hejter* (2020). Jest to opowieść o manipulacyjnej roli mediów społecznościowych, mocno zaakcentowano także performatywny wymiar gier komputerowych. W filmie pokazano, jak może zatrzeć się poczucie rozróżnienia na świat rzeczywisty i wirtualny. Aspekt ten zasługuje na głębszy namysł badawczy. Interesujących wniosków dostarczyć może np. recepcja filmu w środowisku uczniów lub studentów klas/grup mundurowych.

pomocą narzędzi wirtualnych bardziej od podręcznika potrzeba doświadczonego wykładowcy, który będzie potrafił nauczyć posługiwania się mechaniką gry oraz będzie dostrzegał własne błędy, przez co później nie pojawią się one podczas prawdziwej misji. Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe czynniki, trzeba sobie zadać pytanie: czy na pewno jedynie *VBS3* (bądź *VBS4*) nadaje się na oficjalny wojskowy symulator pola walki? Warto wymienić kilka innych tytułów.

Po pierwsze, można wspomnieć o krytycznym myśleniu strategicznym, które u oficerów wyższych stopni jest ważne, a może nawet ważniejsze niż taktyka pola walki (taktyka to planowanie działania na małą skalę, zwykle pomaga wygrać pojedyncze potyczki; strategia to myślenie daleko w przyszłość, myślenie o losach całej wojny, a nawet o sytuacji po wojnie). Nie chodzi tu jedynie o kwestie wojskowe, ale także ekonomiczne i polityczne. Symulator *VBS3* nie uczy myślenia strategicznego, a przyszłym oficerom na Akademii Wojsk Lądowych czy Wojskowej Akademii Technicznej potrzebna jest ta zdolność.

Odpowiednim symulatorem dla podchorążych, by podszkolić ich w krytycznym myśleniu strategicznym, byłaby gra *War in the East* Gary’ego Grigsby’ego¹⁶. Jest to gra strategiczna osadzona w realiach II wojny światowej, a dokładnie frontu wschodniego z perspektywy III Rzeszy. Wcielamy się w dowódcę całego frontu, którego głównym zadaniem jest przebić się do Moskwy, Stalingradu oraz Leningradu i podbić te miasta. Gra jest naprawdę wymagająca – nie ma możliwości zmiany poziomu trudności, traktuje ona każdego tak samo. Jednak naszymi przeciwnikami są nie tylko Sowieci, a sam Berlin może nam uprzykrzyć życie. Gra ma charakter turowy¹⁷; pod koniec każdej tury dostajemy zwykle wiadomości od różnych dowódców – tych frontowych i tych z Berlina. Podczas rozmów z nimi gracz musi dokonywać wielu wyborów – błędne decyzje mogą sprawić, że inni dowódcy bądź centrala stracą do nas szacunek i nie będą skłonni pomóc. Nawet tak mała decyzja, jak wsparcie dowódcy Luftwaffe zamiast Hitlera w pewnej kwestii może zaważyć na tym, czy Führer wyśle posiłki do nas na Wschód, czy

¹⁶ <https://www.gry-online.pl/gry/gary-grigsbys-war-in-the-east-the-german-soviet-war-1941-1945/z02635> [dostęp 1.05.2020 r.]

¹⁷ Gra turowa polega na decydowaniu po kolei (każdy gracz musi czekać na swoją turę), w przeciwieństwie do rozgrywki w czasie rzeczywistym. Innym przykładem gier (w tym wypadku strategii) turowych jest seria *Cywilizacja* (ang. *Civilisation*), dość dobrze opisana w literaturze przedmiotu. Zob. np. J.T. Janicki, T.Z., Majkowski, *Cywilizacja w sosie barbecue*, [w:] W. Godziec, A. Fulińska, M. Filiciak (red.), M. Fic (red.), *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok. Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej po 2013 roku. Studia ofiarowane prof. Annie Glimos-Nadgorskiej*, Katowice–Bielsko-Biała 2012.

jednak na Zachód. Gdy jednak staniemy po stronie Hitlera, stracimy poparcie lotnictwa, które nie będzie już tak efektywne jak kiedyś, gdyż piloci nie będą chcieli za nas ginąć. W grę nie wchodzi jedynie kampania wojenna, lecz również polityka wewnętrzna oraz ekonomia. Gdy rozpoczynamy rozgrywkę, posiadamy lekką przewagę liczebną nad wrogiem, jednak im dalej posuwamy się na wschód, tym więcej radziecka machina wojenna jest w stanie wyprodukować czołgów i rekrutować ludzi. Nie trzeba długo, by znaleźć się na przegranej pozycji, stawiając czoła o wiele liczniejszym zastępom wroga. Trudność gry sprawia, że nasze mózgi chcą się szybko dostosować i o wiele intensywniej myślą, wpadając na coraz lepsze plany ataku lub obrony. Gra jest tak zaprojektowana, że samo wysyłanie jednostek prosto na armię wroga sprawi, że przegra się w krótkim czasie. Dzięki temu gracz bardzo szybko uczy się strategicznego podejścia, chcąc osiągnąć cel za każdą cenę. Takie umiejętności mogą okazać się kluczowe w przyszłych konfliktach zbrojnych, w których będą brali udział oficerowie – absolwenci różnych akademii wojskowych, którzy podczas studiów mogą wyćwiczyć i rozwinąć te zdolności.

Bardziej taktyczne podejście do różnych operacji możemy przećwiczyć w grze takiej jak *Squad*. Nie jest ona tak realistyczna jak *VBS4*, lecz pod wieloma względami dorównuje temu symulatorowi. Jest to realistyczny FPS¹⁸ – gracz operuje plutonem z jednym dowódcą, podzielonym na trzy oddziały uderzeniowe, biorąc udział w fikcyjnych konfliktach z udziałem wielu różnych rodzajów armii. Duży nacisk położono na zdolności przywódcze dowódców grup uderzeniowych oraz koordynację ataków przez dowódcę całego plutonu. Gra znacznie różni się od *VBS4* – jest o wiele bardziej oparta na działaniach piechoty, a obsługa sterowania jest prostsza do opanowania. Rozgrywka potrafi być naprawdę chaotyczna, gdy walki toczą się w terenie zurbanizowanym, przez co gracze muszą wykazać się dobrymi zdolnościami oceny sytuacji. Symulatory powinny być jak najbliższe rzeczywistości jak to tylko możliwe – wówczas możliwe jest przećwiczenie zachowań, które potem będzie można przenieść na pole walki. Gra *Squad* potrafi nauczyć podejmowania dobrych decyzji podczas walki, dzięki czemu nadaje się na alternatywny symulator. Dużym minusem jest mniejszy nacisk na wykorzystanie pojazdów opancerzonych oraz lotnictwa – gracz nie dysponuje dużą ilością tego rodzaju sprzętu – co może zniechęcić dowódców do wykorzystania takiej gry.

¹⁸ FPS – *first person shooter* (ang.), czyli gra wideo, w której zadaniem gracza jest strzelanie do przeciwników, a rozgrywka widziana jest oczami postaci (a zatem z perspektywy pierwszej osoby).

Obie wymienione gry uczą kluczowych zdolności wymaganych od żołnierzy różnych armii. Oczywiście aktualnie dobra znajomość taktyki jest ważniejsza od myśli strategicznej, gdyż nie jest prowadzona żadna większa wojna. Jednak nigdy nie wiemy, czy taki konflikt zbrojny nie wybuchnie w niedalekiej przyszłości, a posiadanie przez armię oficerów z doświadczeniem zarówno strategicznym, jak i taktycznym może okazać się dużą zaletą. Symulatory to dość kontrowersyjny temat: przygotowują one żołnierzy do akcji, lecz nie tak dobrze, jak ćwiczenia w polu. Te z kolei zapewne przygotowują lepiej, lecz zwykle są o wiele droższe, gdyż zużywa się przy nich ogromne ilości różnego rodzaju zasobów. Nie bez powodu *VBS4* jest jedynym oficjalnym symulatorem pola walki w wielu różnych państwach.

Wydaje się, że podane propozycje są warte rozważenia. Symulatory pola walki mogą być naprawdę pomocne oraz ciekawe dla żołnierzy; niestety, to dość nowe narzędzie i potrzeba czasu, by zostało doszlifowane oraz w pełni zaakceptowane. Zwykle żołnierze wolą uczyć się na poligonie, używając ostrej amunicji w trudnych warunkach, niż siedzieć wygodnie przed monitorem.

Scharakteryzowane wyżej zarówno oficjalne symulatory pola walki, jak i ich proponowane alternatywy są lub mogą być stosowane w wyższych szkołach mundurowych – nie tylko wojskowych, ale również policyjnych. Oczywiście zarówno edukacja, jak i praca policjanta i żołnierza mają odmienną specyfikę, choćby ze względu na teren i urbanizację. Policjantów (w tym już młodych adeptów zawodu, jak uczniowie klas policyjnych) społeczeństwo zna z codzienności, mając z nimi częstszą styczność niż z wojskowymi¹⁹.

Na poziomie szkoły średniej symulatory i inne gry mogą zachęcać do starań o przyjęcie do wyższych szkół mundurowych. W szkole średniej niepotrzebny jest także dostęp do specjalistycznych symulatorów pola walki; wiele osób gra w gry z elementami edukacji policyjnej i wojskowej (problem polega na uświadomieniu sobie występowania tych elementów), zatem nauczyciele powinni śmiało traktować je na równi z innymi materiałami, w tym podręcznikami (oczywiście pod warunkiem odpowiedniego komentarza lub „krytyki źródeł”).

¹⁹ Inaczej również są postrzegani, natomiast rozstrzygnięcia i badania w rodzaju komparatyki samych żartów z policjantów z żartami z wojskowych pozostawiam antropologom i socjologom.

Trzeba zaznaczyć, że nie zamierzamy zastępować lekcji grami ani przeładowywać treściami z gier zadań domowych²⁰. Uczniowie nie muszą nawet instalować gier (a więc posiadać środków finansowych i oprogramowania) – nauczyciel może ilustrować dane zagadnienie fragmentami (np. w postaci wyciętej sceny z gry lub filmiku z gry, w tym z gotowych materiałów dostępnych w sieci) lub choćby zrzutami ekranu zamieszczonymi w prezentacji²¹. Poszerzamy w ten sposób wyobrażenie i „światy możliwe” uczniów. W grach możemy także dokonywać, na zasadzie prób i błędów, symulacji różnych wariantów działań (np. różne scenariusze napadu na bank w *GTA V*). Optymizm nauczycieli gasi zazwyczaj zbyt niski stopień abstrakcyjnego myślenia naszych uczniów i studentów; nauczycielowi trudniej jest przygotować uczniów do obcowania z grą nie tylko w funkcji ludycznej, ale także intelektualnej, w tym jako z symulacją przedstawiającą hipotetyczne sytuacje. Sami nauczyciele, zarówno podczas rozmów na dyżurach lub w pokoju nauczycielskim, jak również w formie zdalnej (np. na grupie w *Microsoft365*), mogą wymieniać się doświadczeniami z gier, a następnie omawiać je z uczniami na poszczególnych zajęciach.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Janicki J.T., Majkowski T.Z., *Cywilizacja w sosie barbecue*, [w:] Godzic W., Fulińska A., Filiciak M. (red.), *Kultura popularna. Graffiti na ekranie*, Kraków 2002.
- Oblińska K., Bartosiak Z. (red.), *Program nauczania dla klas ponadgimnazjalnych w zakresie funkcjonowania policji*, Warszawa 2016.
- Zubek W. (oprac.), *Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych przedmiotu „Edukacja wojskowa”*, Warszawa 2018.
- Sun Tzu, *Sztuka wojny*, przeł. D. Bakalarz, Gliwice 2013.
- Szymala J., *760 prac dyplomowych na temat gier komputerowych wykonanych w 11 polskich uniwersytetach do wiosny 2019 r.*, „Homo Ludens” 2019, nr 1(11).
- Szymala J., *Powstanie kozackie 1648–1658 w grach komputerowych* [w:] tenże, *Powstanie kozackie 1648–1658. Studium historii wizualnej*, Kraków 2019.

²⁰ Zob. na ten temat w: J. Szymala, *Wybrane elementy historii wizualnej według licealistów. Refleksje na podstawie badań z lat 2012 i 2017*, [w:] B. Techmańska, M. Skotnicka-Palka (red.), *(Nie)zależne państwo, społeczeństwo. (Nie)zależna kultura i edukacja*, Kraków 2019, s. 189–205.

²¹ Wysuwałem podobny postulat w: J. Szymala, *Powstanie kozackie 1648–1658 w grach komputerowych* [w:] tenże, *Powstanie kozackie 1648–1658. Studium historii wizualnej*, Kraków 2019, s. 203.

- Szymala J., *Wybrane elementy historii wizualnej według licealistów. Refleksje na podstawie badań z lat 2012 i 2017*, [w:] Techmańska B., Skotnicka-Palka M. (red.), *(Nie)zależne państwo, społeczeństwo. (Nie)zależna kultura i edukacja*, Kraków 2019.
- Wojdon J., *Dziedzictwo epok w „Cywilizacji IV”*, [w:] Fic M. (red.), *Historia i społeczeństwo. Dziedzictwo epok. Edukacja historyczna w szkole ponadgimnazjalnej po 2013 roku. Studia ofiarowane prof. Annie Glimos-Nadgorskiej*, Katowice–Bielsko-Biała 2012.
- Wojdon J., *Miasto wirtualne. Obraz miasta w wybranych grach komputerowych*, [w:] Pańko G., Skotnicka-Palka M., Techmańska B. (red.), *Edukacja 2011*, Wrocław 2013.
- Ząbecki K., *Miejsce badań nad grami wideo w geografii*, „Homo Ludens” 2015, nr 1(7).

Strony internetowe

- <https://bisimulations.com/products/vbs3> [dostęp 1.05.2020]
- <https://www.gry-online.pl/gry/gary-grigsbys-war-in-the-east-the-german-soviet-war-1941-1945/z02635> [dostęp 1.05.2020]
- <https://www.wirtualnemedial.pl/centrum-prasowe/grupy-dyskusyjne/pl.rec.gry.komputerowe/15736/arma2-recenzja-w-cda> [dostęp 16.01.2020]
- <https://www.youtube.com/watch?v=ckUX1-ID3Xw> [dostęp 1.05.2020]

Ludografia

- Arma: Armed Assault*, prod. Bohemia Interactive Studio, 2006.
- Arma II*, prod. Bohemia Interactive Studio, 2009.
- Arma III*, prod. Bohemia Interactive Studio, 2013.
- Euro Truck Simulator*, prod. SCS Software, 2008.
- Euro Truck Simulator 2*, prod. SCS Software, 2012
- GTA V*, prod. Rocstar Games, 2015.
- Sid Meier's Civilization II*, prod. MicroProse, 1996.
- War in the East (Gary Grigsby's War in the East: The German-Soviet War 1941-1945)*, prod. 2BY3 Games, 2010.
- The Sims*, prod. EA Maxis / Maxis Software, 2000.
- Virtual Battlespace1 (VB1)*, prod. Bohemia Interactive, 2002.
- Virtual Battlespace2 (VB2)*, prod. Bohemia Interactive, 2007.
- Virtual Battlespace3 (VB3)*, prod. Bohemia Interactive, 2013.

DOMINIKA WALECKA¹**BIBLIOTEKA PUBLICZNA JAKO INSTYTUCJA *PUBLIC HISTORY*****PUBLIC LIBRARY AS A *PUBLIC HISTORY* INSTITUTION**

ABSTRAKT: W artykule dokonano analizy obecności historii w działaniach polskich bibliotek publicznych na przykładzie dwóch miejskich bibliotek w miastach wojewódzkich: Miejskiej Biblioteki Publicznej w Opolu i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Olsztynie. Ofertę bibliotek zebrano na podstawie informacji zamieszczonych na oficjalnych stronach internetowych (www.mbp.opole.pl i www.mbp.olsztyn.pl). Do analizy wytypowano działania nawiązujące w różnym stopniu do historii i podejmowane w latach 2018–2019. Aby przedstawić różnorodność historycznej aktywności bibliotek, uporządkowano wydarzenia według następujących kategorii: promocje książek (spotkania autorskie, rozmowy o książkach); spotkania (o tematyce historycznej, spotkania ze świadkami historii); projekcje filmów; wystawy; zajęcia aktywizujące i imprezy okolicznościowe. W tekście wyjaśniono także kwestie terminologiczne wiążące się z obszarem *public history*.

SŁOWA KLUCZOWE: historia, public history, historia w przestrzeni publicznej, historyk, historyk publiczny, biblioteka, biblioteka publiczna

ABSTRACT: In the article, an analysis of the presence of history in the activities of Polish public libraries was performed, on the example of two municipal public libraries in two capitals of voivodeships (provinces): Municipal Public Library in Opole and Municipal Public Library in Olsztyn. The offer of both institutions was collected based on the information published on their respective official websites (www.mbp.opole.pl and www.mbp.olsztyn.pl). Activities referring to history (to a varying degree) and undertaken in the years 2018–2019 were chosen for the analysis. To present the diversity of the historical activities of the two libraries, the events were divided into the following categories: book promotions (meet the author sessions, talks on books); meetings (on the subject of history, with witnesses to history); film screenings; exhibitions; active training sessions and occasional

¹ Mgr Dominika Walecka, absolwentka historii w przestrzeni publicznej na Uniwersytecie Wrocławskim, e-mail: ardiwa@wp.pl

² Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej pod tym samym tytułem, napisanej w 2020 roku na Uniwersytecie Wrocławskim.

events. Furthermore, terminological issues related to the public history field have been clarified.

KEYWORDS: history, public history, history in public space, historian, public historian, library, public library

Public history jest obecna w różnorodnych obszarach i miejscach. Muzea, archiwa, stowarzyszenia historyczne, agendy rządowe, media tradycyjne (radio, prasa, telewizja, publikacje papierowe) i cyfrowe (platformy internetowe, media społecznościowe, blogi), a także biblioteki mogą stać się miejscem, w którym historyk publiczny nawiązuje kontakt z publicznością. W niniejszym artykule pragnę skupić się na słabo dotychczas opracowanym zagadnieniu obecności historii w działaniach polskich bibliotek publicznych oraz relacji pomiędzy *public history* a biblioteką publiczną. Badania przeprowadziłam na podstawie analizy oferty historycznej dwóch bibliotek publicznych: Miejskiej Biblioteki Publicznej w Opolu i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Olsztynie.

Z powodu braku ogólnie przyjętego przez polskich badaczy tłumaczenia anglosaskiego terminu *public history*³ zdecydowałam się na stosowanie oryginalnego pojęcia zamiennie z określeniem „historia w przestrzeni publicznej”, które funkcjonuje jako nazwa kierunku studiów magisterskich na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Zgodnie z założeniami twórców tego kierunku termin ten akcentuje „zarówno działania praktyczne, jak i refleksję teoretyczną: w stronę odbiorców, publiczności, ale także kształtowanie sfery (przestrzeni) publicznej: przez miejsca, instytucje, imprezy tam się znajdujące”⁴.

***Public history* – zagadnienia teoretyczne**

Wielość i niejednorodność przestrzeni, w których działa historyk publiczny, oznacza szerokie zróżnicowanie publiczności. Z tego powodu powinien on przygotowywać przekaz dostosowany do konkretnego miejsca, medium i odbiorcy⁵.

³ Zob. J. Wojdon, *Public history, czyli historia w przestrzeni publicznej*, „Klio” 2015, t. 34, nr 3, s. 30–31. <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/KLIO/article/view/KLIO.2015.027/7711> [dostęp 8.09.2020].

⁴ J. Wojdon, *Public history...*, s. 31.

⁵ T. Cauvin, *Public History: A Textbook of Practice*, London 2016, s. 11.

Faye Sayer dzieli typy działań wchodzących w zakres *public history* na dwie grupy: oddolne (*grassroots/bottom-up*) i odgórne, z wyróżnieniem odgórnych instytucjonalnych (*institutional top-down*) i odgórnych akademickich (*research top-down*)⁶. Działania oddolne podejmują zwykle osoby prywatne, lokalne społeczności czy stowarzyszenia niebędące inicjatywami profesjonalistów. Do tej grupy możemy zaliczyć odkrywanie rodzinnych historii, poszukiwania genealogiczne oraz amatorskie publikacje w mediach tradycyjnych i cyfrowych. Działania instytucjonalne inicjowane są przez muzea lub placówki zajmujące się historią. Angażują publiczność w prezentowaną historię poprzez edukacyjne i rozrywkowe projekty historyczne. Nierzadko wykorzystują w tym celu media, w tym cyfrowe. Ich twórcy muszą jednak mieć na uwadze zachowanie równowagi między edukacją a rozrywką. Inicjatywy akademickie podejmują historycy oraz środowiska naukowe. Wyróżnia je rzetelność przekazu historycznego, oparta na wnikliwych badaniach i analizach, a odbiorcami są przede wszystkim profesjonalści.

Omawiając przedstawiony podział trzeba mieć na uwadze, że poszczególne kategorie mogą się przenikać i faktycznie bardzo często tak się dzieje, na co zwróciła uwagę już sama Sayer. Chociażby przy podejmowaniu działań oddolnych amatorzy nierzadko zwracają się z prośbą o wsparcie i pomoc merytoryczną do zawodowych historyków. Z drugiej strony profesjonalści korzystają z pomocy wolontariuszy lub historyków-amatorów⁷.

Podejmując działania z zakresu *public history*, historyk publiczny ma na celu: dotarcie z ustaleniami akademickich badań do nieprofesjonalistów, wzbudzenie wśród nich zainteresowania przeszłością oraz przybliżenie dziedzictwa kulturalnego, a przez to budowanie tożsamości narodowej i lokalnie w społeczeństwie⁸.

Wśród najważniejszych cech historii w przestrzeni publicznej należy zatem wymienić: komunikację (*communications*), tj. przekazywanie historii szerszej publiczności, zaangażowanie (*engagement*) społeczeństwa w tworzenie przekazów

⁶ F. Sayer, *Public History: A Practical Guide*, London 2015, s. 6. Natomiast Dean dokonuje podziału na historię oddolną i odgórną. Jako oddolną rozumie tworzoną przez indywidualne osoby, rodziny lub grupy, zaś odgórną utożsamia z kontrolami i regulacjami. Dean podkreśla, że obie grupy wzajemnie na siebie wpływają i oddziałują. Zob. D. Dean, *A Brief Introduction to Public History*. <https://daviddean.ca/public-history/> [dostęp 8.09.2020].

⁷ Na przykład przy projektach historii mówionej lub zbieraniu eksponatów na wystawy muzealne.

⁸ J. Wojdon, *Między historią publiczną a edukacją historyczną*, [w:] J. Wojdon (red.), *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018, s. 277.

historycznych oraz współpracę (*cooperation, collaboration*)⁹. W kontekście działalności historyka publicznego warto zwrócić na istotną cechę, która łączy wymienione pojęcia, a jej zrozumienie stanowi podstawę wszystkich inicjatyw *public history*. Jest nią dobrowolność. Zarówno publiczność, jak i partnerzy, którzy współpracują z historykami publicznymi, muszą być zaintrygowani podejmowanym tematem. Odbiorcy kierują się własnymi zainteresowaniami i stosują własne kryteria atrakcyjności przekazu. Dlatego tak ważne dla historyka publicznego jest zrozumienie publiczności. Powinien on zabiegać o zainteresowanie odbiorców i brać pod uwagę ich preferencje dotyczące i treści, i sposobów przekazu. Przy staraniu się z jednej strony o uwagę publiczności, a z drugiej o finansowanie swoich działań historyk publiczny nie może zapominać o odpowiedzialności i etyce swojej pracy. Powinien uczciwie i wiernie prezentować źródła, uważając, by nie stać się narzędziem w bieżącej polityce. Historycy publiczni, docierając ze swoim przekazem do osób o często ubogiej wiedzy historycznej, muszą mieć na uwadze, aby był on wolny od manipulacji. Nie wyklucza to jednak przedstawiania różnych narracji i wielości perspektyw.

Biblioteki publiczne – zagadnienia teoretyczne

Biblioteka zgodnie z definicją jest instytucją, która gromadzi, opracowuje, udostępnia i ochrania zbiory, udziela informacji oraz działa na rzecz środowiska naukowego i lokalnego. Pełni tym samym funkcje usługowe, informacyjne, edukacyjne, rekreacyjne i badawcze¹⁰. Biblioteki upowszechniają dorobek myśli ludzkiej, współuczestnicząc w rozwoju nauki, gospodarki, kultury i oświaty. Do ich zadań szczegółowych można zaliczyć informowanie o własnych zbiorach oraz o zbiorach innych bibliotek, muzeów i ośrodków informacji naukowej (również poprzez współpracę z archiwami). Biblioteki powinny prowadzić działalność bibliograficzną, dokumentacyjną, naukowo-badawczą, wydawniczą, edukacyjną, popularyzatorską i instrukcyjno-metodyczną¹¹.

Dokumenty stanowiące podstawę prawną działalności bibliotek publicznych w Polsce (Ustawa o bibliotekach z 27 czerwca 1997 r. oraz uzupełniająca Ustawa

⁹ F. Sayer, *op. cit.*, p. 7.

¹⁰ *Encyklopedia książki, Tom I*, red. A. Żbikowska-Migoń, M. Skalska-Zlat, Wrocław 2017, s. 273–282.

¹¹ Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach.

o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej z 25 października 1991 r.)¹² definiują je jako instytucje kultury, które mają za zadanie zaspokajać potrzeby oświatowe, kulturalne i informacyjne społeczeństwa oraz upowszechniać wiedzę i kulturę¹³. Tworzą one ogólnokrajową sieć biblioteczną, zapewniając wszystkim mieszkańcom dogodny dostęp do materiałów bibliotecznych i informacji. Nieograniczony dostęp stanowi o demokratyczności instytucji, która nie wyklucza nikogo z możliwości korzystania z oferty bibliotecznej¹⁴. Biblioteki posiadają w swoich zbiorach publikacje ze wszystkich działów piśmiennictwa i wiedzy, dostosowane do różnego poziomu wykształcenia czytelników. Istotną cechą bibliotek publicznych jest ściśle powiązanie ich działalności z obsługą środowisk lokalnych. W zależności od ich potrzeb służą im pomocą w kształceniu lub doksztalcaniu, rozrywce i sprawach życia codziennego¹⁵.

Jacek Wojciechowski, wskazując na fundamentalne zadanie bibliotek – mediację (tj. pośrednictwo między ofertą biblioteczną a społeczeństwem – często lokalnym), wyróżnia szczegółowe zadania bibliotek publicznych: informacyjne, edukacyjne, przysposabiające, intelektualne, rozrywkowe, estetyczne, substytutatywne¹⁶, integracyjne i wychowawcze¹⁷. Biblioteki, chcąc realizować te zadania oraz działać na rzecz budowy i umacniania społeczeństwa informacyjnego, podejmują rozległą i różnorodną działalność. Będąc lokalnym ośrodkiem kultury, gromadzą i udostępniają literaturę piękną (oraz inne wytwory sztuki), tym samym zaspokajając szerokie gusta i potrzeby użytkowników. Ponadto organizują lokalne przedsięwzięcia kulturalne i uczestniczą w wydarzeniach organizowanych przez inne podmioty. Podejmują inicjatywy promujące miasto, region czy lokalne osobliwości lub folklor. Biblioteki publiczne gromadzą i upowszechniają regionalia – zbiory związane ze specyfiką danego regionu, w tym z jego historią. Dodatkowo udostępniają informację regionalną poprzez opracowane wcześniej katalogi i informatory o zbiorach regionalnych, regionalne kartoteki zagadnieniowe, słowniki bibliograficzne dotyczące ważnych dla danej społeczności postaci oraz bibliografie regionalne¹⁸.

¹² Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach, Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej.

¹³ Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach.

¹⁴ Dostęp do zbiorów bibliotecznych jest bezpłatny, z wyjątkiem drobnych opłat (jednorazowych lub okresowych) za wydanie karty bibliotecznej.

¹⁵ *Encyklopedia książki*, s. 331–337.

¹⁶ To znaczy służące do rozładowania stanów napięcia frustracyjnego.

¹⁷ J. Wojciechowski, *Biblioteka w komunikacji publicznej*, Warszawa 2010.

¹⁸ *Encyklopedia książki*, s. 331–337.

Współcześnie biblioteki publiczne starają się dotrzeć do jak największej grupy odbiorców, szczególnie zaś do tych narażonych na wykluczenie społeczne: osób o obniżonej sprawności fizycznej lub intelektualnej (np. niepełnosprawnych, seniorów), o niższym statusie społecznym (np. mieszkańców przedmieść, imigrantów), a także osób stale lub czasowo pozbawionych swobody poruszania się (np. pacjentów szpitali, więźniów). Biblioteki stają się miejscem spotkań i dialogu międzykulturowego i międzypokoleniowego.

Realizacja nakazanych urzędowo zadań bibliotek może często napotykać różnego rodzaju przeszkody. Przed poważnym wyzwaniem stoją biblioteki obsługujące tereny wiejskie, szczególnie w regionach o słabym stopniu urbanizacji. Chcąc dotrzeć do jak największej grupy potencjalnych czytelników, biblioteki wykorzystują różne formy transportu przystosowane do przewozu materiałów bibliotecznych i docierające systematycznie w konkretnych terminach do wyznaczonych miejsc. Rodzaje środków transportu są uzależnione od lokalnych potrzeb i możliwości¹⁹.

Biblioteki nie ograniczają się tylko do zachęcania do odwiedzenia ich budynków, ale dosłownie „wychodzą” ze swoją ofertą do potencjalnych zainteresowanych. Ciekawym przykładem są tzw. biblioteki podwórkowe. Przeznaczone dla dzieci i młodzieży, organizowane są w miejscach często uczęszczanych przez młodych ludzi (np. parki, place zabaw, klatki schodowe)²⁰. Biblioteki skierowane do szerszego grona odbiorców umiejscowione są w przestrzeni charakteryzującej się dużym nagromadzeniem ludzi: na stacjach metra, w centrach handlowych, na dworcach, a w czasie wakacji – na plażach²¹.

W latach 80. amerykański socjolog Ray Oldenburg sformułował teorię, według której życie człowieka koncentruje się wokół domu, pracy i „trzeciego miejsca”,

¹⁹ Przykładem „ruchomej biblioteki” jest Bookmobile biblioteki publicznej w Saint Paul (Saint Paul Public Library, Minnesota, USA). Bibliobus regularnie odwiedza wybrane miejsca w regionie, świadcząc w miarę możliwości takie same usługi, z jakich można korzystać w stacjonarnej bibliotece. Przeznaczony jest dla osób, które mają problemy z korzystaniem ze stałych obiektów bibliotecznych, osoby niepełnosprawne, seniorów oraz ośrodki zajmujące się ubogimi dziećmi. <https://sppl.org/bookmobile> [dostęp 8.09.2020].

²⁰ W Polsce jednym z inicjatorów bibliotek podwórkowych jest organizacja „ATD Czwarty Świat”, której celem jest walka z nędzą i wykluczeniem społecznym, szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Jak piszą na swojej stronie internetowej „raz w tygodniu grupa wolontariuszy spędza około 2 godzin z dziećmi i rodzicami na wspólnym czytaniu książek oraz na rozwijaniu różnych zajęć w oparciu o czytane książki”. Spotkania odbywają się w widocznych miejscach – na trawniku, stopniach klatki schodowej. <https://www.atd.org.pl/146-2> [dostęp 8.09.2020].

²¹ Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna we współpracy z Gdańskim Ośrodkiem Sportu co roku organizuje sezonowe biblioteczki przy gdańskich kąpieliskach. <https://kapieliskagdansk.pl/biblioteki-na-plazach-w-gdansk> [dostęp 8.09.2020].

które służy odpoczynkowi i interakcjom z innymi członkami społeczeństwa. „Trzecie miejsce” to przestrzeń publiczna, będąca często centrum lokalnej społeczności, która regularnie odwiedzana, służy spotkaniom, odpoczynkowi i spędzaniu wolnego czasu²². Cechami charakterystycznymi dla „trzeciego miejsca” są: neutralność (każdy może przyjść, kiedy chce, i zostać tak długo, jak mu to odpowiada), równość klasowa i społeczna, rozmowa (jako główna forma aktywności budująca relacje), dostępność (niezależnie od pory dnia), obecność stałych bywalców, jak i pojawianie się przybyszów, przyjazna atmosfera objawiająca się w nieprzylatczających wnętrzach i poczuciu „bycia w domu z dala od domu”²³.

Współcześnie rolę „trzeciego miejsca” pełnią centra handlowe, kina, centra rozrywki czy lokale gastronomiczne²⁴. Jednak ideę „trzeciego miejsca” można również zastosować do bibliotek. Biblioteki publiczne, które ją realizują, podejmują działania zapewniające stworzenie użytkownikom komfortowych warunków do pracy i odpoczynku. Na dobre samopoczucie w bibliotece może wpływać wiele czynników²⁵; od odpowiedniej architektury (wnętrza o zrozumiałym dla użytkowników układzie), po funkcjonalne zagospodarowanie przestrzeni pozwalające na niezakłócający spokój przepływ osób²⁶, odpowiednio dobrane kolory, oświetlenie i obecność zieleni w otoczeniu. W bibliotekach można znaleźć miejsca przystosowane do potrzeb różnych grup użytkowników (np. kąciki zabaw dla dzieci) oraz służące do relaksu, wyposażone w fortele i kanapy. W budynkach bibliotek można napotkać księgarnie, galerie wystawowe, sale audiowizualne oraz kawiarnie i bary – ułatwiające kontakty towarzyskie i dające możliwość udziału w imprezach kulturalnych²⁷.

²² J. Skowrońska, *Nowe formy i funkcje bibliotek związane z realizacją potrzeb użytkowników*, „Debiuty Bibliologiczno-Informatologiczne” 2014, R. 2, s. 93.

²³ *Encyklopedia książki*, s. 267–271.

²⁴ J. Skowrońska, *op. cit.*, s. 93.

²⁵ *Encyklopedia książki*, s. 267–271.

²⁶ Wnętrza jednej z filii Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Gdańsku – Biblioteki Manhattan, zostały podzielone na kilka stref, m.in. strefę dla dzieci, dla młodzieży, strefę do słuchania muzyki, strefy do pracy w grupie oraz ciche czytelnie.

²⁷ Ciekawym przykładem biblioteki „trzeciego miejsca” jest londyńska sieć bibliotek publicznych Idea Stores. Jej powstaniu przyświecała myśl, by stworzyć bibliotekę, która stałaby się stałym elementem życia – regularnie odwiedzana, integrująca lokalną społeczność, będąca miejscem uczenia się i zdobywania informacji. Oprócz tradycyjnych funkcji bibliotecznych, Idea Stores oferuje różnorodne zajęcia edukacyjnych dla dzieci i dorosłych, udostępnia miejsca do spotkań i spędzania wolnego czasu przy napiciu się kawy, przy jednoczesnym obcowaniu z kulturą i sztuką. Idea Stores jest inspirowana handlem detalicznym. Biblioteka w dużej mierze przypomina sklepy z widocznymi oznakowaniami wewnątrz i na zewnątrz. Sposób prezentacji książek nawiązuje do księgarni, ponieważ pracownicy tworzą wystawy i maksymalnie eksponują okładki książek. O podobieństwach ze

Jak zauważa Maria Wasik, „przyszłość bibliotek publicznych, obsługujących czytelników w różnych kategoriach wieku i zawodach – od przedszkolaka do emeryta, od robotnika do profesora – pozostaje w ścisłej zależności od rozwoju ekonomicznego i demograficznego kraju”²⁸. Biblioteki są finansowane ze środków publicznych, dlatego ich rozwój jest ściśle uzależniony od otrzymywanych funduszy. Jan Wołosz za modelowy podaje przykład części krajów zachodnich, o których pisze: „Na podkreślenie zasługuje waga, jaką w krajach zachodnich przykładą się do zarządzania przez państwo sprawami bibliotek i innych instytucji kultury. [...] Temat edukacji, informacji i bibliotek jest stale obecny w mediach i dyskursie społecznym i politycznym tych krajów. W efekcie biblioteki stanowią tam przedmiot troski w myśleniu obywatelskim i traktowane są jako instytucje, bez których demokratyczne państwo nie mogłoby się rozwijać”²⁹.

Problem niedostatecznych funduszy biblioteki starają się rozwiązać, starając się samodzielnie pozyskiwać środki. Możliwość zarobkowe mogą stwarzać usługi digitalizacyjne, płatne międzynarodowe wypożyczenia zbiorów, tworzenie na zamówienie baz danych i kwerend, kiermasze książek, wynajmowanie przestrzeni bibliotecznych oraz wyposażanie bibliotek w automaty z napojami i słodyczami lub (jeśli istnieją odpowiednie warunki lokalowe) otwieranie punktów małej gastronomii³⁰.

Badania

Do analizy obecności historii w działaniach polskich bibliotek publicznych wybrałam dwie miejskie biblioteki mieszczące się w porównywalnie dużych (biorąc pod uwagę liczbę ludności) miastach wojewódzkich: Miejską Biblioteką Publiczną w Opolu i Miejską Bibliotekę Publiczną w Olsztynie. W obydwu miastach

sklepami świadczą również wydłużone i elastyczne godziny otwarcia. <http://www.ideastore.co.uk/home> [dostęp 8.09.2020].

²⁸ M. Wasik, *Przyszłość bibliotek publicznych*, [w:] J. Sadowska (red.), *Przyszłość bibliotek w Polsce. Materiały z ogólnopolskiej konferencji Warszawa, 12–13.10.2007 r.*, Warszawa 2008, s. 191

²⁹ J. Wołosz, *Problemy organizacji sieci bibliotek publicznych*, [w:] *Sieć bibliotek publicznych wobec potrzeb społeczeństwa informacyjnego*. Warszawa 2006, s. 47, za: M. Wasik, *Przyszłość bibliotek publicznych*, s. 191.

³⁰ M. Kaczmarek, *Nowe formy aktywności bibliotek (w szczególności formy przynoszące zyski)*, [w:] H. Bort-Nowak i in., *Biblioteka w kryzysie czy kryzys w bibliotece?: IV Konferencja Biblioteki Politechniki Łódzkiej, Łódź, 15–17 czerwca 2010 r.: materiały konferencyjne*, Łódź 2010, s. 154–156.

miejskie biblioteki funkcjonują obok wojewódzkich, to znaczy, że nie są ze sobą ściśle połączone, jak np. Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Gdańsku.

Ofertę bibliotek zebrałam na podstawie informacji zamieszczonych na oficjalnych stronach internetowych (www.mbp.opole.pl i www.mbp.olsztyn.pl). Do analizy wytypowałam działania nawiązujące w różnym stopniu do historii i podejmowane w latach 2018–2019. Aby przedstawić różnorodność działalności historycznej bibliotek, zdecydowałam się uporządkować wydarzenia według następujących kategorii: promocja książki (spotkania autorskie, rozmowy o książkach); spotkania (o tematyce historycznej, spotkania ze świadkami historii); projekcje filmów; wystawy; zajęcia aktywizujące i imprezy okolicznościowe.

Miejska Biblioteka Publiczna w Opolu

W Opolu funkcjonuje piętnaście filii MBP, w tym jeden Oddział Dziecięco-Młodzieżowy. Zdecydowana większość wydarzeń odbywa się w gmachu głównym Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Jana Pawła II (przy ul. Minorytów 4)³¹. Główna siedziba została otwarta w 2011 r. i z tego względu budynek został zaprojektowany już według nowoczesnych standardów bibliotecznych. W bibliotece funkcjonuje sala konferencyjna (wyposażona w sprzęt audiowizualny i mogąca pomieścić do 100 osób), wypożyczalnia centralna (zaopatrzona w ok. 57 tysięcy książek umieszczonych w wolnym dostępie) oraz mediateka, czyli multimedialny dział obejmujący ok. 800 filmów, audiobooków, płyt muzycznych oraz komiksów. Mediateka ma stałą ofertę warsztatową nawiązującą do historii. Są to warsztaty filmoznawcze „Bo to dobry film jest... Krótka historia polskiego filmu”. Zajęcia przeznaczone dla młodzieży szkolnej w wieku 13–18 lat z wykorzystaniem materiałów multimedialnych (np. smartfonów do rozwiązywania quizów), przybliżają młodym ludziom historię polskiego kina, a przy okazji przedstawiają również historię Polski w XX w.

W bibliotece mieści się także dział informacji wraz z czytelnią oraz wypożyczalnia dla dzieci – Pokój Bajek, w której oprócz książek można wypożyczyć gry planszowe. W punkcie informacji można skorzystać z księgozbioru regionalnego, który w szczególności sposób uwzględnia historię Śląska Opolskiego.

³¹ Z tego powodu w niniejszym podrozdziale, jeśli nie będzie to zaznaczone inaczej, pod nazwą „biblioteka” będę rozumiała główną siedzibę Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Jana Pawła II przy ul. Minorytów 4.

Ważna dla funkcjonowania biblioteki jest jej lokalizacja. Mieści się ona w ścisłym centrum miasta, w otoczeniu innych instytucji kulturalnych i muzealnych, takich jak Filharmonia Opolska, Młodzieżowy Dom Kultury, Instytut Śląski (z Biblioteką Uniwersytetu Opolskiego), Muzeum Jeńców Wojennych i Archiwum Państwowe. Dodatkową atrakcją biblioteki jest mieszcząca się w jej gmachu kawiarnia „Kawka”.

W latach 2018–2019 biblioteka zorganizowała około 750 wydarzeń o różnorodnej tematyce (w 2018 r. było to 380, a w 2019 r. – 370). Większość z nich poświęcona była tematyce literackiej, jak również podróżniczej i artystycznej. Wśród wszystkich wydarzeń, około 15% było powiązanych z historią (w 2018 r. – 14%, w 2019 – 16%)³².

Wydarzenia historyczne w MBP w Opolu

Promocje książek

*Książki naukowe*³³

Biblioteka publiczna nie wyklucza ze swojej oferty promocji książek naukowych, skierowanych raczej do wąskiego, specjalistycznego grona odbiorców. Tematyka wybranych publikacji była związana z ważnymi, okrągłymi rocznicami obchodzonymi w latach 2018 i 2019. W roku 2018 miała miejsce promocja książki *Wizje Niepodległości Polski w XX wieku. Pamięć – Historia – Edukacja*, która była uwieńczeniem konferencji naukowej zorganizowanej rok wcześniej. Inicjatorami zarówno konferencji, jak i publikacji byli historycy z Uniwersytetu Opolskiego, którzy zaprosili do współpracy naukowców z innych ośrodków badawczych. W kolejnym roku biblioteka zorganizowała spotkanie „Kto czyta książki – żyje podwójnie. Historia i Teraźniejszość 1919–2019. Zestaw powiększony”, promujące równocześnie dwie książki: *Rocznice wielu znaczeń 1919/1939/1989. Czy odrobione lekcje historii?* oraz *Polski rok 1919 w podręcznikach do nauczania historii i literaturze dokumentu osobistego*.

Biografie

W ramach spotkań autorskich często prezentowane były biografie. U progu 150. rocznicy urodzin Stanisława Wyspiańskiego miała miejsce promocja książki

³² Wartości procentowe zostały obliczone na podstawie liczby wszystkich wydarzeń archiwalnych zamieszczonych na oficjalnej stronie internetowej biblioteki.

³³ W poszczególnych podrozdziałach przedstawiłam wybrane wydarzenia ilustrujące poszczególne rodzaje aktywności. Ich pełny spis znajduje się w formie tabeli na końcu artykułu.

Moniki Śliwińskiej *Wyspiański. Dopóki starczy życia*. Spotkanie było połączone z wernisażem wystawy poświęconej artyście. W ramach obchodów 30. rocznicy wyborów czerwcowych biblioteka zorganizowała rozmowę z Anną Bikont na temat jej książki *Jacek* poświęconej Jackowi Kuroniowi.

Analizując liczbę biografii zaprezentowanych przez bibliotekę w latach 2018–2019, warto zauważyć równowagę między liczbą książek poświęconą kobietom oraz mężczyznom³⁴. Oczywiście trudno na podstawie tak krótkiego okresu wyciągać jednoznaczne wnioski, ale ciekawym wydaje się zauważenie tendencji do równoważenia (celowego lub nie) liczby publikacji poświęconych reprezentantom obu płci.

Reportaże

Reportaże historyczne, pisane bardzo często przez dziennikarzy, ukazują wydarzenia historyczne w sposób bardziej przystępny niż opracowania naukowe. Tematy poruszane w reportażach promowanych przez bibliotekę były bardzo różne. Irena Olbińska w książce *Ach, Syberia, Syberia* opisywała, na podstawie osobistej podróży w głąb Azji, losy ojca i dziadka. Maciej Jarkowiec w reportażu *Powrót jako piorun. Russel Means i historie z Dzikiego Zachodu* biorąc za punkt wyjścia postać Russella Meansa, przedstawił historię Indian. Z kolei *Służące do wszystkiego* Joanny Kuciel-Frydryszak to reportaż o życiu i pracy tytułowych służących w przedwojennej Polsce. W roku 2019, w 80 lat od wybuchu II wojny światowej, biblioteka zorganizowała spotkanie z autorką książki *Wakacje 1939* – Anną Lisiecką.

Odrębną grupę reportaży stanowią książki oparte na zbiorach wywiadów. I tak w marcu 2019 miało miejsce spotkanie Błażem Torzańskim, który z swojej książki *Knebel. Cenzura w PRL-u* przeprowadził 21 wywiadów z przedstawicielami różnych środowisk mających kontakt z cenzurą. Rok wcześniej, w ramach obchodów 75. rocznicy wybuchu powstania w Getcie Warszawskim, biblioteka zorganizowała spotkanie z Mikołajem Grynbergiem, autorem książki *Księga wyjścia*, będącej zapisem 27 rozmów z Żydami mieszkającymi w Polsce w marcu 1968 r.

Powieści

W bibliotece miały miejsce promocje powieści, w których historia odgrywała ważną rolę. W związku ze spotkaniem z Ewą Kassalą z okazji premiery jej

³⁴ W ciągu dwóch lat biblioteka zorganizowała spotkania promocyjne biografii pięciu kobiet (m.in. *Pani od obiadów. Lucyna Ćwierczakiewiczowa. Historia życia* Marty Sztokfisz) oraz pięciu mężczyzn (w tym dwie autobiografie, m.in. *Piątka u Semki* Piotra Semki).

książki *Królowa Saby i Maria Magdalena*, w materiałach reklamujących to wydarzenie zaznaczano, że autorka, przygotowując się do pracy nad książką, konsultowała się z historykami i starała się zgłębić temat naukowo. Z kolei przy zapowiedzi spotkania z Anną Brzezińską, autorką książki *Córki Wawelu. Opowieść o jagiellońskich królewnach*, podkreślano historyczne wykształcenie powieściopisarki. Organizatorzy wydarzeń starali się zatem akcentować dbałość o realia i fakty historyczne jako atuty prezentowanych opowieści.

Rozmowy na temat powieści historycznych miały miejsce nie tylko z okazji spotkań autorskich, ale i w ramach Dyskusyjnych Klubów Książki (np. w marcu 2019 tematem spotkania była książka *My mieliśmy szczęście*, w której autorka Georgia Hunter skupiała się na historii Żydów w trakcie II wojny światowej).

Książki historyczne o tematyce regionalnej

Kategoria książek regionalnych nie jest równorzędna wobec wcześniej prezentowanych, a przedstawione poniżej pozycje można przyporządkować do grup już omówionych. Jednak z uwagi na ich szczególną wartość dla budowania tożsamości lokalnej społeczności zdecydowałam się omówić je osobno.

Wśród publikacji, które aktywnie popularyzowała biblioteka, a które poruszają tematykę regionalną, można wymienić książki, których głównym tematem jest ogólna historia Opola (np. *Od opola do Opola. Popularna historia miasta* autorstwa Anny Pobóg-Lenartowicz, przedstawiająca dzieje miasta od czasów plemiennych aż po 2017 rok) lub które skupiają się na konkretnym aspekcie historii (np. *Piłka ręczna w Opolu. Historia nieznana* – o powstaniu i rozwoju tej dyscypliny), konkretnym miejscu (*Tajemnice opolskiej katedry; Opolski cmentarz żydowski w XIX wieku*) albo postaci związanej z miastem lub z Opolszczyzną (np. *Sławni zapomniani* Teresy Zielińskiej – o ludziach kultury pochodzących z tych terenów).

Innym przykładem wątku lokalnego w promocji książek było spotkanie z prof. Nikolajem Iwanowem. W trakcie rozmowy autor skupił się na regionalnym aspekcie swojej książki *Komunizm po polsku* i opowiadał wydarzeniach dotyczące bezpośrednio Opolszczyzny.

Spotkania

Do kategorii spotkań zaliczyłam wszystkie wydarzenia w formie wykładów i rozmów z zaproszonymi gośćmi, podczas których widownia miała możliwość zabierania głosu. Wydarzenia podzieliłam według następującego schematu:

spotkania, których głównym tematem była historia (konkretnego wydarzenia, miejsca, grupy ludzi); skupiające się na historii konkretnej osoby (w formie wspomnień lub rozmowy ze świadkami historii); dotyczące regionu; oraz te, w których historia była jednym z wielu poruszanych zagadnień. W odrębnym akapicie wyszczególniłam konferencje i debaty, które są szczególną formą spotkań. Spotkania były prowadzone zarówno przez zawodowych historyków, doktorantów i studentów historii, jak i osoby, które zajmują się historią hobbystycznie – pasjonatów i rekonstruktorów.

Historia głównym tematem

Trudno wyróżnić konkretny okres lub obszar geograficzny, który byłby szczególnie eksponowany przez prelegentów zapraszanych przez bibliotekę. Odbывały się wykłady dotyczące zarówno historii powszechnej, jak i historii Polski. Do pierwszej grupy można zaliczyć wykład o historii Wikingów (prowadzony przez Andrzeja Kochańczyka, należącego do Grupy Rekonstrukcji Historycznych „Wiwern”) lub prelekcję pod tytułem „Indianie – raj utracony” na temat historii rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej oraz ich zwyczajów, wierzeń i relacji z naturą (poprowadził ją Kazimierz Kiejza – pasjonat kultury Indian). Na historii Polski skupiały się spotkania z dr. Antonim Maziarzem: „Pierwsze lata benedyktynów w Polsce odrodzonej” i z prof. Janem Kubikiem: „Rada Narodowa Księstwa Cieszyńskiego 18 X 1918–4 VIII 1920”. W ramach partnerskiej współpracy MBP w Opolu z Ambasadą Amerykańską w Warszawie („[america@your library](mailto:america@yourlibrary.org)®”) w lutym 2019 r. z okazji stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę został zorganizowany wykład prof. Johna Radziłowskiego z University of Alaska Southeast na temat wspólnej historii polsko-amerykańskiej³⁵.

Szczególnym rodzajem spotkań były te skupiające się na rozbudzeniu zainteresowania historią wśród szerokiej publiczności. Prof. Andrzej Niwiński, kierownik prac archeologicznych Misji Skalnej nad świątynią Hatszepsut, opowiadał o pracy archeologia i historii starożytnego Egiptu. O historii w grach komputerowych mówił na wydarzeniu „CALL of HISTORY” Grzegorz Bobrek, jeden z członków tworzących zespół tvgry.pl, redaktor serwisu gry-online.pl. Kilka spotkań z cyklu „Znajomi z sąsiedztwa” poświęconych było poszukiwaniom swoich o korzeni, zachęcaniu do dzielenia się wspomnieniami z dzieciństwa („Rodzinna fotografia

³⁵ Oryginalny tytuł wystąpienia: Polish-American Shared History. 100th Anniversary of Poland's Independence.

– moja rodzina wczoraj i dziś”), tworzeniu drzewa genealogicznego („Tropem korzeni. Genealogiczna podróż z Bartoszem Małkiem”) oraz rozmowie na temat dziedzictwa kulturowego (Jak ugryźć dziedzictwo kulturowe?”).

Historia konkretnej osoby

W rocznicę śmierci Jacka Bezegi – opolskiego opozycjonisty, harcmistrza oraz człowieka związanego z żeglarswem i rzeką Odrą, biblioteka zorganizowała spotkanie poświęcone jego pamięci, na którym uczestnicy dzielili się wspomnieniami związanymi z jego osobą. Z okazji 125. rocznicy urodzin Arkadego Fiedlera miała miejsce rozmowa zatytułowana „Arkady – legenda i jej wcielenia” przeprowadzona z wnukiem podróżnika – Arkadym Pawłem Fiedlerem, w trakcie której gość dzielił się opowieściami o swoim dziadku. W ramach obchodów rocznicy Sierpnia ‘80 odbyła się prelekcja Krystyny Cieszyńskiej, działaczki NSZZ „Solidarność” pod tytułem „Mój Sierpień ‘80”.

Historia regionu

Biblioteka zorganizowała wiele spotkań, na których popularyzowano historię regionalną. Przybliżano historię konkretnych miejsc i obiektów w Opolu: „Opolski Palimpsest. Krakowska 32. Sklep kolonialny w Opolu” (rozmowa z Antonim Przybeckim, wieloletnim właścicielem sklepu i Zbigniewem Górniakiem, dziennikarzem), „Górka: magiczne miejsce Opola” (prelekcja prof. Anny Pobóg-Lenartowicz, historyka) czy „Tego Opola już nie ma” (spotkanie z Arturem Janowskim o historycznych fotografiach Opola). Poruszano wątek osób sławnych i zasłużonych dla miasta: „Męczennik z Opola. Rzecz o życiu i ofierze księdza Georga Hertla” (wykład będący wsparciem idei wyniesienia na ołtarze ks. G. Hertla, jako duszpasterza i męczennika Opola), „Wilhelm Martin Kutta – wielki nieobecny” (wykład prof. Jana Kubika poświęcony wybitnemu naukowcowi). Nie brakowało również spotkań związanych z historią Opola i szerzej Śląska Opolskiego: „Wkroczenie Sowietów na Śląsk Opolski w okresie od stycznia do marca 1945” (spotkanie z Januszem Oszytko), „Festung Oppeln 1945 – historia odtwarzana z okrucichów” (wykład Krzysztofa Steckiego) czy „Dzielnica I Związku Polaków w Niemczech jako organizatora polskiego życia narodowego na Śląsku Opolskim” (wykład prof. Marka Masnyka).

Historia jako tło

Oprócz spotkań skupiających się na historii pojawiały się również takie, na których historia stanowiła jeden z wielu poruszanych wątków lub była traktowana

jako tło potrzebne do zrozumienia kontekstu omawianych problemów. W ten sposób wątki historyczne bardzo często były obecne w spotkaniach z podróżnikami. Wacław Zdziebłowski w rozmowie zatytułowanej „Etiopia – afrykański Tybet” opowiadał o swoich doświadczeniach przemierzania historycznym szlakiem północnej i centralnej części Etiopii. Kulturoznawczyni Agnieszka Rozbicka na spotkaniu „Ajnu – rdzenni mieszkańcy Hokkaido” przybliżała słuchaczom historię i kulturę japońskiej mniejszości etnicznej. Eugeniusz Gosiewski, wiceprezes Stowarzyszenia Odra–Niemen, w ramach wydarzenia „Dlaczego należy pamiętać o Kresach”, oprócz historii Polaków mieszkających na Kresach, poruszał problem kultywowania pamięci.

Debaty i konferencje

Z inicjatywy Koła Naukowego Historyków Uniwersytetu Opolskiego w roku 2019 odbyły się: II Interdyscyplinarna Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Prawdziwa podróż odkrywcza nie polega na szukaniu nowych lądów, lecz na nowym spojrzeniu» – podróże jako czynnik przemian społeczno-politycznych na przestrzeni dziejów” oraz V Ogólnopolska Studencko-Doktorancka Konferencja Naukowa „Cultura Animi” „«Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie...» – edukacja w epoce antycznej i nowożytnej”. Publikacja książki *Wydarzenia Marca 1968 roku w pamięci i edukacji historycznej*, której autorami w większości byli studenci i doktoranci Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego, stała się okazją do zorganizowania debaty z udziałem dr Anny Gołębiowskiej, dr Małgorzaty Świder oraz dr. Mariusza Patelskiego. Podobnie promocja książki *Pomiędzy jubileuszami. Polityka historyczna w polsko-niemieckiej codzienności* wydanej przez Fundację im. Friedricha Eberta została wykorzystana jako punkt wyjścia do debaty na temat „Polityka historyczna w polskiej i niemieckiej codzienności”. Popularnonaukowy charakter miał panel historyczny „Powstańcy – Wyklęci. Walki o Śląsk 1919–1956”. Udział w nim wzięli historycy z Opolszczyzny oraz Górnego Śląska, którzy za cel postawili sobie popularyzację wiedzy o Śląsku, a w szczególności o walkach i pracy na tym terenie.

Projekcje filmów

Z inicjatywy MBP i Festiwalu Filmowego Opolskie Lamy (FFOL) w bibliotece miały miejsce pokazy filmów i spotkania z ich twórcami. Wśród reportaży i filmów fabularnych znalazły się również dokumenty historyczne.

W ramach cyklu „Opole miasto legend i tajemnic” zostały zaprezentowane filmy *Z Niemiec do Polski* (obraz międzywojennego Opola) oraz *Złote czasy przemysłu i reencji*; po projekcjach miała miejsce dyskusja z udziałem historyków Urszuli Zajączkowskiej i dr Macieja Borkowskiego oraz architekta Andrzeja Hamady. Pokaz filmu *Nie pamiętam* poprzedził wstęp Janusza Oszytki – pracownika naukowego Delegatury Opolskiej IPN. Film z wykorzystaniem źródeł historycznych (zdjęć, listów, relacji) opowiadał o tragedii dawnych Kresów Wschodnich, które po wrześniu 1939 r. znalazły się pod brutalną okupacją sowiecką. Życie i działalność Antoniny i Jana Żabińskich, kierowników warszawskiego zoo, przedstawiał film *O zwierzętach i ludziach*, zaprezentowany w ramach 17. FFOL. Po projekcji zostało zorganizowane spotkanie z reżyserem Łukaszem Czajką.

Wystawy

W budynku biblioteki znajduje się Fotogaleria, w której cyklicznie prezentowane są wystawy podejmujące różne zagadnienia. Jako miejsce wystawowe może służyć również hol biblioteki. Oczywiście część z ekspozycji prezentowanych w gablotach i na tablicach poświęconych było tematom historycznym.

Z okazji 500-lecia reformacji Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu zorganizował wystawę „Reformacja w Europie Środkowej i Wschodniej”, która prezentowała rozwój ruchu reformacyjnego na terenach peryferyjnych, m.in. w krajach bałtyckich, na ziemiach krzyżackich, Śląsku, w Rzeczpospolitej oraz w Czechach i na Morawach. Wystawa „Z tobą chcę oglądać świat...”, otwarta w 30. rocznicę śmierci Jonasza Kofty, prezentowała sylwetkę współczesnego barda piosenki estradowej. Na ekspozycji zostały zaprezentowane materiały archiwalne ze zbiorów Muzeum Piosenki Polskiej, m.in. zdjęcia, rękopisy oraz płyty winylowe. W lutym 2019 r. w ramach wystawy „Historia Biletów Kolejowych 1906–2019” w gablotach pokazano bilety kolejowe należące do prywatnych zbiorów Damiana Kapinosa.

Zajęcia interaktywne

Wśród organizowanych wydarzeń nie brakowało spotkań aktywizujących i szczególnie angażujących uczestników w ich przebieg.

W 2018 r. biblioteka zorganizowała grę miejską w klimacie lat 70., w trakcie której gracze wcielali się role tajnych agentów wywiadu i rozwiązywali różnorodne szyfry i zagadki. W ramach Nocy Kultury 2018 miała miejsce nocna gra

w bibliotece skierowana do dzieci, a nawiązująca do setnej rocznicy odzyskania niepodległości. Uczestnicy rozwiązywali zagadki i łamigłówki związane z bohaterami Polski i najważniejszymi wydarzeniami ostatniego stulecia. Wiedzy historycznej wymagał „Quiz w bibliotece” skierowany do osób w różnym wieku. Uczestnicy mogli odpowiadać na pytania samodzielnie lub tworzyć drużyny. Zagadnienia związane były z historią Polski oraz historią powszechną.

W ramach Europejskich Dni Dziedzictwa Narodowego 2019 został zorganizowany spacer po mieście pod tytułem „Konserwatorzy dla Opola i regionu”. Uczestnicy mieli okazję poznać zabytki, które zostały zachowane dzięki pracy konserwatorów mieszkających i pracujących w Opolu. Zaangażowania i praktycznych umiejętności wymagały warsztaty Urszuli Glensk „Jak napisać reportaż historyczny”, odbywające się na Festiwalu Książki. Oferta zajęć i warsztatów dla dzieci związana z historią obejmowała m.in. zajęcia „Wielkie sprawy małego Polaka, czyli o patriotyzmie dla dzieci” (część programu 15. Dni Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej) oraz projekt „Polska Bajeczna” prowadzony przez Michała Słupczyńskiego, promujący polskie dziedzictwo kulturowe – w szczególności legendy i baśnie ludowe – oraz popularyzujący wiedzę o polskiej historii, przyrodzie i literaturze.

Obchody

Można zauważyć, że wiele omówionych już wydarzeń było częścią większych projektów. Niektóre z nich związane były z ogólnopolskimi obchodami uroczystości państwowych: rocznic wybuchu II wojny światowej i powstania w getcie warszawskim oraz obchodami Narodowego Dnia Pamięci Żołnierzy Wyklętych. Rocznicę Powstania Warszawskiego biblioteka uczciła, organizując koncert i wspólne śpiewanie piosenek patriotycznych. Warto zauważyć, że na lata 2018–2019 przypadały okrągłe rocznice odzyskania niepodległości (stulecie) oraz wyborów czerwcowych (trzydziestolecie). Biblioteka uwzględniała te wydarzenia, przygotowując ofertę dla czytelników.

Innymi cyklicznie odbywającymi się projektami były imprezy nie zawsze związane bezpośrednio z historią. Mimo to w ich programach znajdowały się wydarzenia w jakiś sposób do niej nawiązujące. W ramach Europejskich Dni Dziedzictwa Narodowego zorganizowano wystawę prezentującą biogramy konserwatorów zabytków. W czasie Dni Opola zaprezentowano wystawę komiksów historycznych. Historia obecna była również m.in. na Nocy Bibliotek, Nocy Kultury, Festiwalu Książki czy Opolskiej Jesieni Literackiej.

Podsumowanie

Przy organizacji wydarzeń biblioteka współpracowała z wieloma instytucjami i organizacjami. Nie wszystkie z nich związane są bezpośrednio z historią, np. Urząd Miasta Opola, Regionalny Ośrodek Debaty Międzynarodowej w Opolu czy Stowarzyszenie Ludzi Aktywnych „HORYZONTY”. Instytucjami historycznymi były: Instytut Historii Uniwersytetu Opolskiego, Polskie Towarzystwo Historyczne z oddziałem w Opolu, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Muzeum Śląska Opolskiego i Muzeum Piosenki Polskiej. Trzeba jednak zauważyć, że na przestrzeni dwóch lat placówki muzealne wzięły udział w organizacji jedynie trzech wydarzeń (Akcja ŻONKILE 2019 – Muzeum POLIN, spotkanie „Odra czy Kolejarz? Ty wybierasz!” – Muzeum Śląska Opolskiego i wystawa „Z tobą chcę oglądać świat...” – Muzeum Piosenki Polskiej). Na większą aktywność opolskich muzeów nie wpłynęło ich bliskie położenie w stosunku do biblioteki. Paradoksalnie, z inicjatywą przybliżenia historii czytelnikom częściej wychodziła sama biblioteka publiczna niż placówki uważane za instytucje *public history*.

Jak można wywnioskować z analizy przedstawionych wydarzeń, tematyka oferty historycznej biblioteki była bardzo różnorodna. Trudno powiedzieć, by jakiś okres historyczny w zdecydowanym stopniu dominował nad innymi. Ze względu na ważne okrągłe rocznice historyczne obchodzone w latach 2018–2019 wiele wydarzeń związanych było z XX wiekiem. Nie brakowało jednak wątków z wcześniejszych okresów zarówno historii powszechnej, jak i polskiej. Niektóre wydarzenia, ze względu na wybór bardzo wąskiego zagadnienia, skierowane były do profesjonalistów i osób, które w szczególny sposób interesują się daną tematyką lub okresem historycznym. Jednak wiele innych spotkań adresowanych było do szerokiego grona odbiorców i nastawionych bardziej na popularyzację historii niż samo przedstawianie faktów. Wydarzenia organizowane przez bibliotekę prezentowały spojrzenie na historię zarówno z punktu widzenia konkretnego człowieka, jak i z szerszej perspektywy. Warto odnotować, że wiele wydarzeń organizowanych przez bibliotekę miało charakter regionalny i dotyczyło historii Opola i regionu Śląska Opolskiego. Znalazły się wśród nich promocje książek o tematyce regionalnej, spotkania, wykłady i wystawy.

Oferta historyczna biblioteki skierowana była do różnych grup wiekowych – dzieci, młodzieży i dorosłych. Przeważały jednak wydarzenia, których odbiorcami byli dorośli. Wśród spotkań promujących książki historyczne znalazł się tylko jeden przykład publikacji skierowanej do dzieci (*Wojenne lalki Marysi*

Małgorzaty J. Berwid). Adresatami wykładów i spotkań historycznych również były osoby dorosłe. Oczywiście nie można zakładać, że część rozmów, szczególnie z podróżnikami, nie zainteresowałoby młodszych odbiorców, jednak mimo wszystko nie stanowili oni głównej grupy docelowej. Najwięcej wydarzeń przeznaczonych dla dzieci można znaleźć w kategorii zajęć interaktywnych – warsztatów, zajęć tematycznych, konkursów i gier miejskich.

Miejska Biblioteka Publiczna w Olsztynie

W Olsztynie funkcjonuje czternaście filii MBP, w tym jedno Centrum Informacji Technicznej i Biznesowej, działające jako Biblioteka Ekonomiczno-Techniczna. Biblioteka publiczna w Olsztynie nie ma głównej siedziby w jednym budynku. Każda filia prowadzi własną stronę internetową, na której zamieszcza informacje o bieżących wydarzeniach organizowanych w konkretnej filii. Wszystkie informacje rozproszone na poszczególnych witrynach zbiera główna strona internetowa MBP: <http://www.mbp.olsztyn.pl/>.

Wśród filii pod względem aktywności i różnorodności ofert najbardziej wyróżniają się dwie biblioteki (Multicentrum i Filia nr 11) oraz Pracownia Literacka. Multicentrum jest multimedialną placówką dysponującą nowoczesnym zapleczem technologicznym. Stanowiska komputerowe wyposażone są w zaawansowane programy i profesjonalne narzędzia do tworzenia grafiki i programowania. Filia nr 11, nazywana Planetą 11 (nawiązanie do znajdującego się w sąsiedztwie planetarium), funkcjonuje od 2004 r. Posiada w zbiorach, oprócz książek, również inne materiały służące nauce i rozrywce. Jak można przeczytać na oficjalnej stronie placówki, z założenia ma służyć nie tylko jako miejsce wypożyczeń, ale również jako przestrzeń spotkań, „alternatywa wobec zalegania przed TV i innych form jałowego spędzania czasu”³⁶. Pracownia Literacka mieści się na olsztyńskiej starówce, przy ul. Rodziewiczówny 3. Została założona w 2018 r. jako przestrzeń prezentacji wydarzeń kulturalnych, szczególnie związanych z lokalnymi twórcami. Głównym celem Pracowni Literackiej jest edukacja kulturalna mieszkańców, przede wszystkim w zakresie literatury.

Oferta wydarzeń historycznych w olsztyńskiej bibliotece jest nieco uboższa od tej MBP w Opolu. W latach 2018–2019 biblioteka zorganizowała ok. 220 wydarzeń o różnorodnej tematyce (głównie poświęconych zagadnieniom literackim

³⁶ O nas, <http://www.planeta11.pl/o-nas> [dostęp 8.09.2020].

i czytelniczym), z czego ok. 20% było powiązanych z historią. Spośród kategorii wcześniej wymienionych przy omawianiu działań opolskiej MBP, w Olsztynie zabrakło promocji książek naukowych, spotkań, w których historia stanowiła tło dla głównego tematu, oraz debat i konferencji organizowanych w bibliotece.

Wydarzenia historyczne w MBP w Olsztynie

Promocje książek

W listopadzie 2019 r. w bibliotece miało miejsce spotkanie z Heleną Piotrowską autorką publikacji o Janie Rutkowskim, *Został tylko żuraw. Jan Rutkowski, strażnik pamięci o Wołyniu*. W roku 2018 odbyły się trzy wydarzenia związane z Katarzyną Frankowiak, która w książce *Portret aktorki. Moje dzieciństwo za kulisami teatru* przedstawiła życiorys swojej matki – Danuty Koryckiej. W publikacji, oprócz wątków biograficznych, znalazł się opis życia kulturalnego polskiego środowiska teatralnego lat PRL-u oraz repatriacji i przesiedleń z Kresów Wschodnich. O życiu codziennym epoki średniowiecza, ówczesnych hierarchiach społecznych, roli rodziny i pozycji kobiet mówiła Joanna Żamejć na spotkaniu z okazji premiery jej najnowszej powieści magiczno-historycznej *Perkunowe wyroki*. Warszawa początku XX wieku była tematem spotkania z Wacławem Holewskim, autorem książki *Pogrom 1905*. Joanna Dobkowska, historyk, historyk sztuki i dziennikarka, była gościem spotkania autorskiego, na którym prezentowała publikację *W cieniu koronkowej parasolki. O modzie i obyczajach XIX wieku*. W materiałach promujących spotkania autorskie często podkreślano związki autorów z Olsztynem lub wątki regionalne poruszane w książkach.

Spotkania

Z okazji ustanowienia przez Sejm roku 2019 Rokiem Gustawa Herlinga-Grudzińskiego w bibliotece miał miejsce cykl prelekcji prof. Sławomira Buryły („Gustaw Herling-Grudziński wobec wyzwań XX wieku”, „«Inny świat» na tle literatury łagrowej” oraz „Jak mówić o łagrach? O prozie Gustawa Herlinga-Grudzińskiego”). Na spotkaniach, których głównym tematem była twórczość literacka pisarza, poruszano również zagadnienia związane z historycznym kontekstem jego twórczości.

Nie brakowało spotkań nawiązujących do zagadnień regionalnych. W ramach corocznych obchodów Dni Jakubowych w ostatnim tygodniu lipca 2018 r. biblioteka zorganizowała wykład dr Iwony Liżewskiej „Olsztyn w granicach lokacyjnych od średniowiecza do połowy XX wieku”. Na spotkaniu została przedstawiona

historia rozwoju przestrzennego Olsztyna i jego zabudowy, wzbogacona o prezentację archiwalnych map i fotografii. Ksiądz Tomasz Garwoliński na prelekcji w listopadzie 2018 r. opowiedział o atlasach geograficznych Klaudiusza Ptolemeusza i Abrahama Orteliusa, przechowywanych w Bibliotece Wyższego Seminarium Duchownego Metropolii Warmińskiej „Hosianum” w Olsztynie. Dodatkowo uczestnikom zaprezentowano historyczne mapy – kolorowane, zdobione kartuszami, ornamentami i scenkami rodzajowymi. Pod patronatem prezydenta Olsztyna odbyło się spotkanie z prof. Januszem Jasińskim – historykiem, społecznikiem, Honorowym Obywatel Olsztyna. Rozmowa wzbogacił premierowy pokaz filmu dokumentalnego „Opowieści olsztyńskie. Prof. Janusz Jasiński” oraz prezentacja autobiograficznej książki badacza historii Warmii i Mazur *Migawki z życia mojego*.

Projekcje filmów

Z okazji wspomnianych wcześniej obchodów Dni Jakubowych odbyła się premiera filmu „Maria Zientara-Malewska. Działaczka spod Znak Rodła”. Był on poświęcony poetce, nauczycielce i działaczce warmińskiej. Pokaz został przygotowany we współpracy z uczniami Szkoły Podstawowej nr 22 w Olsztynie. W ramach Planetarnego Klubu Filmowego działającego przy bibliotece Planeta 11 została zorganizowana projekcja filmu „Sufrażystka” w reżyserii Sarah Gavron, opartego na prawdziwych wydarzeniach związanych z walką o prawa wyborcze dla kobiet w Wielkiej Brytanii w 1912 r. Data pokazu – 12 marca – została wybrana nieprzypadkowo – tuż po Dniu Kobiet, i w roku 2018, ustanowionym Rokiem Praw Kobiet dla uczczenia setnej rocznicy przyznania Polkom praw wyborczych.

Wystawy

Przy okazji premiery książki Katarzyny Frankowiak poświęconej Danucie Koryckiej zorganizowano wystawę „Portret aktorki – twórczość i praca Danuty Koryckiej”, na której przedstawiono zbiór fotografii oraz prac plastycznych związanych z postacią aktorki. Wystawa „Stawka większa niż życie w Olsztynie” autorstwa Zofii i Andrzeja Barankiewiczów prezentowała zdjęcia zrobione na planie filmowym serialu, którego część odcinków nakręcono w lipcu 1967 r. w Olsztynie. W roku 2019 obchodzono kolejną rocznicę istnienia miasta. Jednym wydarzeń zorganizowanych przez bibliotekę z tej okazji była wystawa książek poświęconych historii Olsztyna. Podobną formę wystawy miały zaprezentowane z okazji Narodowego Święta Niepodległości książki związane z tym wydarzeniem.

We wrześniu 2018 r. odbyła się wystawa zwycięskich plakatów międzynarodowego konkursu „Rotmistrz Pilecki. Bohater Niezwyciężony. Raport z Auschwitz” zorganizowanego przez krakowską Fundację Gdzie. Pokazywano je także w wielu innych miejscach, m.in. w Sejmie RP, w Centralnej Bibliotece Wojskowej w Warszawie i w siedzibie Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie.

Zajęcia interaktywne

W 2019 r. biblioteka zorganizowała konkurs „Gdyby Cię nie było...”, którego celem było pobudzenie lokalnego patriotyzmu i kształtowanie wzorca autorytetu. W konkursie mógł wziąć udział każdy, a zadanie polegało na stworzeniu krótkiego filmiku przedstawiającego postać zasługującą na miano lokalnego bohatera. Jedną z nagród był bilet do Muzeum Żołnierzy Wyklętych i Więźniów Politycznych PRL w Warszawie. Z okazji 665. rocznicy założenia Olsztyna na profilu facebookowym biblioteki został zorganizowany konkurs na temat historii, kultury i miejsc związanych z Olsztynem. Pytania pojawiały się na stronie w godzinnych odstępach, a odpowiedzi należało zamieścić jako post. W kolejnym roku również zorganizowano konkurs wiedzy historycznej o Olsztynie i Polsce wpisujący się ponadto w obchody Narodowego Święta Niepodległości.

W roku 2018 w Multicentrum z okazji stulecia odzyskania przez Polskę niepodległości odbyły się warsztaty graficzne i muzyczne z wykorzystaniem nowych technologii. Uczestnicy mieli okazję narysować w programach graficznych i ułożyć z puzzli mapy Polski, uwzględniając granice przed i po rozbiorach. Na warsztatach muzycznych mogli nagrać wybraną pieśń żołnierską na profesjonalnym sprzęcie.

Obchody

Biblioteka angażowała się w obchody rocznic i uroczystości państwowych, takich jak Dzień Flagi RP i Narodowe Święto Niepodległości – organizowała wiele warsztatów, np. graficznych (na temat symboli narodowych) czy muzycznych (pieśni i tańce narodowe). Dla dzieci przygotowano głośnie czytanie fragmentów książek *Katechizm polskiego dziecka*, *Poznajemy nasz kraj* i *Czy znasz ten kraj*.

Wydarzenia związane z historią odbywały się także w ramach cyklicznie organizowanych imprez, np. Tygodnia Bibliotek lub Europejskich Dni Dziedzictwa Narodowego (EDDN). W 2018 r. Tydzień Bibliotek obchodzono pod hasłem „(Do) Wolności czytania”. Oprócz wydarzeń *stricte* związanych z biblioteką i czytelnictwem organizowano warsztaty muzyczno-literackie „Mały człowiek w dużym

kraju – poznajemy naszą ojczyznę” lub zajęcia o znanych i zasłużonych Polakach – bohaterach narodowych. Szczególnym połączeniem tematyki historycznej z biblioteczną były warsztaty edukacyjne „Od kamiennej tabliczki do e-booka, czyli historia książki w pigułce”.

W ramach obchodów EDDN w 2018 r. odbyła się wirtualna rekonstrukcja zespołu pałacowego w Gładyszach. Uczestnicy warsztatów mieli okazję wziąć udział w pokazie filmu przedstawiającego aktualny wygląd ruin pałacu i podjąć próbę rekonstrukcji na podstawie przedstawionych materiałów. Inną atrakcją przewidzianą na EDDN w roku następnym był koncert „Muzyka Powojennej Warszawy”, który prezentował ewolucję powojennej muzyki rozrywkowej: od twórczości kapel podwórkowych i ulicznych bardów, po narodziny polskiego jazzu, twórczość estradową i współczesne piosenki inspirowane muzyką dwudziestolecia międzywojennego.

W wakacje biblioteka organizowała Akademię Warmiaka – cykl warsztatów i spotkań odbywających się dwa razy w tygodniu. Skierowany był do wszystkich grup wiekowych, jednak najbogatsza oferta przeznaczona była dla dzieci. Tematem warsztatów było przekazanie wiedzy na temat dawnych tradycji Warmiaków – języka, sztuki, rzemiosła i życia codziennego. Celem Akademii było promowanie wiedzy o regionie oraz pielęgnowanie historycznego i kulturalnego dziedzictwa Warmii.

Podsumowanie

Oferta tematyczna olsztyńskiej biblioteki publicznej skupiona była przede wszystkim na regionie. Na spotkaniach związanych z promocją książek kładziono nacisk na wątki olsztyńskie. Nie brakowało również warsztatów propagujących dziedzictwo i kulturę regionalną. Wydarzenia związane z historią ogólnonarodową obecne były przede wszystkim z okazji obchodów Dnia Flagi RP i rocznicy odzyskania niepodległości. Zdecydowanie dominowała historia XX w.

Wśród instytucji współpracujących z biblioteką można wymienić trzy: Urząd Miasta, Stowarzyszenie Przyjaciół Miejskiej Biblioteki Publicznej i olsztyńskie koło Stowarzyszenia Endecja. W żadnym z wydarzeń nie brało udział żadne muzeum.

Grupą docelową zajęć tematycznych, warsztatów i konkursów stanowiły dzieci i młodzież, natomiast spotkania autorskie, wykłady i wystawy skierowane były do dorosłych odbiorców. Dlatego można powiedzieć, że oferta dla dorosłych była zdecydowanie bardziej zróżnicowana.

Wnioski

Analizując i porównując oferty historyczne bibliotek publicznych w Opolu i Olsztynie, można zauważyć różne podejście do popularyzowania historii. Gdy jedna placówka dba o różnorodność tematyki i okresów historycznych, druga skupia się na historii regionalnej. Łączy je jednak bogactwo form popularyzacji. Dla dzieci przeznaczone są głównie zajęcia aktywizujące, warsztaty, gry i konkursy, a dla dorosłych – spotkania, wykłady i projekcje filmowe. Odbiorcy mogą aktywnie angażować się w przekaz, gdyż nawet na wykładach i prelekcjach jest możliwość dyskusji i zadawania pytań. Osobami prowadzącymi są zarówno profesjonaliści, jak i pasjonaci. Wpisuje się to więc w ideę *public history*: historia jest „dla ludzi, przez ludzi, z ludźmi i o ludziach”³⁷.

*

Historia jest obecna w biblioteka publicznych. Czytelnicy odwiedzający bibliotekę mają okazję zetknąć się z nią na wiele sposobów. Mogą o niej posłuchać na wykładach, prelekcjach i rozmowach z zaproszonymi gośćmi. Mogą o niej przeczytać w książkach promowanych na spotkaniach autorskich. Mogą ją zobaczyć w filmach wyświetlanych w salach audiowizualnych i na wystawach umieszczonych na korytarzach. Mogą wreszcie doświadczyć jej praktycznego wymiaru na warsztatach i zajęciach. Historia w bibliotece nie jest skierowana tylko do najmłodszych lub do osób już wcześniej nią zainteresowanych, ale do wszystkich odwiedzających bibliotekę, niezależnie od wieku i wykształcenia. Opowiadana jest zarówno z perspektywy ważnych i zasłużonych osób, jak i zwyczajnych ludzi. Użytkownicy bibliotek mogą posłuchać o wydarzeniach historycznych istotnych dla świata, Polski, i regionu – miejsca, w którym mieszkają. Biorąc to wszystko pod uwagę, można postawić tezę, że w bibliotekach publicznych jest obecna *public history*.

Wątpliwości nasuwają się jednak przy rozważaniu roli historyka publicznego w działalności historycznej biblioteki. Jak wynika z przytoczonych przykładów, nie wszystkie wydarzenia były prowadzone przez profesjonalnych historyków, a jak wskazuje Sayer³⁸, wykształcenie jest jedną z koniecznych cech historyków publicznych. Równocześnie do rzadkości należą przypadki organizowania w bibliotekach wydarzeń przez instytucje i organizacje na co dzień zajmujące się

³⁷ B. Franco, *Public History and Memory: A Museum Perspective*, „The Public Historian” 1997, nr 2, s. 65, za: J. Wojdon, *Public history, czyli historia w przestrzeni publicznej*, s. 30.

³⁸ F. Sayer, *op. cit.*, s. 2.

popularyzacją historii. Biorąc pod uwagę typologię działań wchodzących w zakres historii w przestrzeni publicznej³⁹, działalność bibliotek publicznych można zaliczyć do inicjatyw oddolnych. Ich cechą charakterystyczną jest brak profesjonalnego zaplecza merytorycznego. W praktyce jednak działania bibliotek przenikają się z odgórnymi, szczególnie gdy prowadzącym lub organizatorem jest osoba bądź instytucja zajmująca się historią.

Odpowiedź na pytanie, czy biblioteka jest instytucją *public history*, wynika więc przede wszystkim z przyjętej definicji *public history*, a dokładniej – historyka publicznego. Uznając za podstawową cechę jego historyczne wykształcenie, można dojść do wniosku, że biblioteka publiczna nie jest instytucją *public history*. Nie ma ona bowiem wewnętrznych narzędzi do weryfikacji rzetelności przekazywanych informacji. Od bibliotekarzy nie jest wymagana wiedza historyczna, nie posiadają zatem autorytetu historyka, jaki towarzyszy np. muzealnikom lub archiwistom.

Z drugiej jednak strony historyków publicznych można traktować jedynie jako po-średników. Wtedy za istotę historii w przestrzeni publicznej rozumie się samą historię i publiczność. Przestaje mieć kluczowe znaczenie, kto tworzy przekaz historyczny, a zwraca się uwagę na sposoby dotarcia z nim do społeczeństwa. W związku z tym biblioteka publiczna staje się ważną instytucją *public history*. Pełni rolę platformy, dzięki której można dotrzeć z przekazem historycznym do bardzo szerokiego i zróżnicowanego grona odbiorców. Jeff Manuel wskazuje na naturalne pokrewieństwo między *public history* a bibliotekami publicznymi. Píše on, że biblioteki publiczne są „forum współpracy między uniwersyteckimi programami historii publicznej a lokalnymi społecznościami”⁴⁰. Naukowiec podaje kilka powodów, dlaczego biblioteki są cennymi partnerami dla projektów *public history*, szczególnie dotyczących lokalnej historii. Po pierwsze, biblioteki publiczne mają dużo bardziej zróżnicowaną publiczność niż niewielkie muzea. Osoby odwiedzające placówki muzealne z założenia są już zainteresowane historią (wyjątek stanowią grupy szkolne). Natomiast do bibliotek przychodzą ludzie często mający do historii stosunek raczej obojętny. Organizowanie więc w bibliotekach publicznych wydarzeń, wystaw i ekspozycji książek związanych z historią ma potencjał dotarcia do dużo szerszego i bardziej zróżnicowanego grona odbiorców niż ekspozycje muzealne. Ta obserwacja powinna być wzięta pod uwagę przez historyków publicznych.

³⁹ *Ibidem*, s. 6.

⁴⁰ J. Manuel, *Public history and public libraries: A natural affinity*, <https://ncph.org/history-at-work/public-history-and-public-libraries> [dostęp 8.09.2020].

Instytucją, która doceniła rolę bibliotek publicznych w popularyzowaniu historii, jest nowozelandzka Puke Ariki⁴¹ – zintegrowane centrum wiedzy, otwarte w 2003 r. jako placówka, na którą składają się nowoczesne muzeum, biblioteka publiczna i archiwum. Skupia się na propagowaniu historii i dziedzictwa regionu Taranaki, ze szczególnym uwzględnieniem Maorysów, autochtonicznej ludności Nowej Zelandii. Maorysi, jak zauważa Bill Mcnaught, przez wiele lat byli ignorowani w przestrzeni publicznej⁴². Żadne muzeum w Taranaki nie kolekcjonowało zbiorów z zakresu kultury maoryskiej. Dopiero centrum Puke Ariki zdecydowało się zebrać rozproszone obiekty w jednym miejscu. W to zadanie włączyły się *iwi* (maoryskie plemię/klan), którzy przekazywali swoje rodzinne pamiątki. Aktywnie angażowali się też w przygotowywanie wystaw muzealnych poprzez wybór eksponatów i tworzenie do nich opisów. Bardzo często zebrane materiały archiwalne stają się materiałem badawczym w toczących się procesach sądowych dotyczących praw do ziem zabranych Maorysom w XIX w. Przeprowadzanie przez archiwistów kwerendy dotyczącej spraw roszczeniowych wykonywane jest bezpłatnie. Bezpłatny jest również wstęp do muzeum.

Celem istnienia centrum Puke Ariki jest integrowanie lokalnej społeczności i budowanie płaszczyzny porozumienia między potomkami brytyjskich osadników a Maorysami poprzez opowiadanie historii opartej na faktach, przedstawianie perspektywy obu skonfliktowanych grup i wydobywanie na światło dzienne ukrywanej dotychczas prawdy jest praktycznym przykładem działania *public history*. A umieszczenie pod jednym dachem trzech instytucji – połączenie usług bibliotecznych, muzealnych i archiwalnych – pozwala w sposób pełny opowiedzieć historię i dotrzeć z jej przekazem do jak najszerszego grona odbiorców.

Nie zawsze konieczne jest łączenie w ramach jednej instytucji biblioteki i muzeum. Warto jednak pamiętać o możliwościach bibliotek publicznych, które przy zaangażowaniu instytucji *public history* i pracy historyków publicznych mogą stać się ważną platformą dotarcia z przekazem historycznym do społeczeństwa.

⁴¹ Oficjalna strona internetowa: <https://pukeariki.com>.

⁴² B. Mcnaught, *Common Ground: The social history of Taranaki 1840–2010*, s. 2, <https://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/153-Mcnaught-en.pdf> [dostęp 17.09.2020].

Tabela 1. Wydarzenia związane z historią zorganizowane przez MBP w Opolu w latach 2018–2019.

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
22 I 2018	„Magiczne miejsca Opola”: wykład		spotkania
30 I 2018	„Od opola do Opola. Popularna historia miasta”: spotkanie z prof. Anną Pobóg-Lenartowicz		promocja książek
12 II 2018	„Iłła. Opowieść o Kazimierze Iłłakowiczównie”: prezentacja książki Joanny Kuciel-Frydryszak	obchody stulecia odzyskania niepodległości	promocja książek
14 II 2018	„Polish-American Shared History. 100 th Anniversary of Poland’s Independence”: wykład prof. Johna Radziłowskiego		spotkania
20 II 2018	„CALL of HISTORY”: spotkanie z Grzegorzem Boborkiem		spotkania
27 II 2018	„Tropem korzeni”: spotkanie z Bartoszem Małkiem		spotkania
4 III 2018	„Opole podczas terroru komunistycznego”: wykład Łukasza Grucy	obchody Narodowego Dnia Pamięci Żołnierzy Wyklętych	spotkania
6 III 2018	„Dzielnica I Związku Polaków w Niemczech jako organizator polskiego życia narodowego na Śląsku Opolskim. Refleksje jubileuszowe”: wykład prof. Marka Masnyka		spotkania
8 III 2018	„Dlaczego należy pamiętać o Kresach”: spotkanie z Eugeniuszem Gosiewskim		spotkania
9 III 2018	„Skamieniałe motyle”: spotkanie z Olafem Pajączkowskim		promocja książek
13 III 2018	„Wydarzenia Marca 1968 roku w pamięci i edukacji historycznej”: debata		spotkania/ promocja książek
19 III 2018	„Wilhelm Martin Kutta – wielki nieobecny”: wykład prof. Jana Kubika		spotkania

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
19 III– 7 IV 2018	„Reformacja w Europie Środkowej i Wschodniej”: wystawa		wystawy
6–18 IV 2018	„Wielkie sprawy małego Polaka, czyli o patriotyzmie dla dzieci”: zajęcia	15. Dni Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej	zajęcia interaktywne
12 IV 2018	„Egipt a polska misja archeologiczna”: spotkanie z prof. Andrzejem Niwińskim		spotkania
18–19 IV 2018	„Księga wyjścia”: spotkanie z Mikołajem Grynbergiem	75. rocznica wybuchu powstania w Getcie Warszawskim	promocja książek
19 IV 2018	„Z tobą chcę oglądać świat...”: wystawa		wystawy
9 V 2018	„Wyspiański. Dopóki starczy życia”: spotkanie z Moniką Sliwińską oraz wernisaż wystawy	XV Ogólnopolski Tydzień Bibliotek	wystawy/ promocja książek
11 V 2018	„QUIZ w bibliotece!. Wiedza ogólna i historia”		zajęcia interaktywne
14 V 2018	„(Nie) poszła za Niemca”: spotkanie z Piotrem Roguskim		promocja książek
15 V 2018	„Powróć jako piorun. Russel Means i historie z Dzikiego Zachodu”: spotkanie z Maciejem Jarkowcem		promocja książek
18– 19 V 2018	„Linia narysowanej historii”: wystawa komiksów historycznych	Dni Opola 2018	wystawy
21 V 2018	„Komunizm po polsku”: spotkanie z prof. Mikołajem Iwanowem		promocja książek
24 V 2018	„Herbert. Biografia”: spotkanie z Andrzejem Franaszkiem		promocja książek
25 V 2018	„Ajnu – rdzenni mieszkańcy Hokkaido”: spotkanie z Agnieszką Rozbicką		spotkania
19 VI 2018	„(O)Polskie Antypody”: spotkanie z Teresą Zielińską		promocja książek

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
27 VI 2018	„Nie pamiętam”: projekcja filmu		projekcje filmów
29 VI 2018	„100-letnia niepodległa. Przygoda z historią Polski”: gra w bibliotece	Noc Kultury 2018	zajęcia interaktywne
12 VII 2018	„Dzieła z Kaplicy Sykstyńskiej”: wykład		promocja książek
16 VII–7 VIII 2018	„Wystawa o Janie Calce”		wystawy
1 VIII 2018	Koncert zespołu Metronom	74. rocznicy wybuchu Powstania Warszawskiego	inne
31 VIII 2018	„Mój Sierpień ’80”: spotkanie z Krystyna Cieszyńską		spotkania
11 IX 2018	„Córki Wawelu. Opowieść o jagiellońskich królownach”: spotkanie z Anną Brzezińską		promocja książek
17 IX 2018	„Komunizm po polsku w kontekście regionalnym”: spotkanie z prof. Nikołajem Iwanowem		promocja książek
24 IX 2018	„Festung Oppeln – historia odtwarzana z okrucichów”: wykład Krzysztofa Steckiego		spotkania
6 X 2018	„Notatki z życia. Edward Żebrowski”: projekcja filmu	16. Festiwal Filmowy Opolskie Lamy	projekcje filmów
8 X 2018	„Wkroczenie Sowietów na Śląsk Opolski w okresie od stycznia do marca 1945”: spotkanie z Januszem Oszytko		spotkania
12 X 2018	„Indianie – raj utracony”: prelekcja Kazimierza Kiejzy		spotkania
15 X 2018	„Rada Narodowa Księstwa Cieszyńskiego 18 X 1918–4 VIII 1920”: prelekcja prof. Jana Kubika		spotkania
22 X 2018	„Podróże Opolan dalekie i bliskie”: wykład Tadeusza Leżaka		spotkania

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
29 X 2018	„Opolski cmentarz żydowski w XIX wieku”		promocja książek
5 XI 2018	„Wizje Niepodległości Polski w XX wieku”: spotkanie z Markiem Białokurkiem, Adrianną Dawid i Anną Gołębiewską		promocja książek
8 XI 2018	„Śląsk: Perła w Koronie”: wykład dr Michała Matheiego		spotkania
15 XI 2018	„Jak ugryźć dziedzictwo kulturowe?”: spotkanie z Jadwigą Pliszek-Kostur		spotkania
19 XI 2018	„Piłka ręczna w Opolu. Historia nieznana”		promocja książek
19–23 XI 2018	„Agencja Bibliotecznego Wywiadu”: gra miejska		zajęcia interaktywne
20–28 XI 2018	„The Hoover Quiz”		zajęcia interaktywne
29 XI 2018	„Górka: magiczne miejsce Opola”: spotkanie z prof. Anną Pobóg-Lenartowicz		spotkania
4 XII 2018	„Kleopatra, Nefretete, Hatszepsut – moc starożytnych królowych”: spotkanie z Ewą Kassalą		promocja książek
10 XII 2018	„Tajemnice opolskiej katedry”		promocja książek
14 I 2019	„Pierwsze lata benedyktynów w Polsce odrodzonej”: spotkanie z dr. Antonim Maziarzem		spotkania
23 I 2019	„Służące do wszystkiego”: spotkanie z Joanną Kuciel-Frydryszak		promocja książek
11 II–9 III 2019	„Bilety kolejowe”: wystawa		wystawy
11 II 2019	„Opolski Palimpsest. Krakowska 32. Sklep kolonialny w Opolu”: spotkanie z Antonim Przybeckim i Zbigniewem Górniakiem		spotkania
12 II 2019	„Złote czasy przemysłu i rejencji”: projekcja filmu		projekcje filmów

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
19 II 2019	„Z Niemiec do Polski”: projekcja filmu		projekcje filmów
20 II 2019	„Powstańcy – Wyklęci. Walki o Śląsk 1919–1956”: panel historyczny		spotkania
4 III 2019	„Jacek Bezeg: człowiek rzeka”: spotkanie		spotkania
11 III 2019	„Wikingowie – dawne ludy Północy”: wykład Andrzeja Kochańczyka		spotkania
11 III 2019	„Męczennik z Opola. Rzec o życiu i ofierze księdza Georga Hertla”: wykład		spotkania
13 III 2019	Spotkanie z dr Edwardem Wąsiewiczem Konsulem Honorowym Republiki Austrii		spotkania
15 III 2019	„Knebel. Cenzura w PRL-u”: spotkanie z Błażem Torańskim		promocja książek
21 III 2019	„Magyar-quiz”: konkurs z wiedzy o historii, kulturze i obyczajach węgierskich	Dzień Przyjaźni Polsko–Węgierskiej	zajęcia interaktywne
27 III 2019	„My mieliśmy szczęście” Georgia Hunter: Dyskusyjny Klub Książki		spotkania
2 IV 2019	„Burzliwe losy legendarnych gwiazd: Lody Halamy i Hanki Ordonówny”: spotkanie z Anną Lisiecką i Anną Mieszkowską		promocja książek
2 IV 2019	„Rodzinna fotografia – moja rodzina wczoraj i dziś”: spotkanie z cyklu „Znajomi z sąsiedztwa”		spotkania
4 IV 2019	„Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie...”: konferencja naukowa „Cultura Animi”		spotkania
12 IV 2019	„Indianie obu Ameryk”: wykład Andrzeja Kochańczyka		spotkania
19 IV 2019	Akcja „ŻONKILE” 2019	76. rocznica wybuchu powstania w getcie warszawskim	inne

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
7 V 2019	„Pani od obiadów. Lucyna Ćwierczakiewiczowa. Historia życia”: spotkanie z Martą Sztokfisz	Tydzień Bibliotek	promocja książek
13 V 2019	„Zanikające obrazy w krajobrazie tożsamości śląskiej”: spotkanie z Moniką Neumann		spotkania
15 V 2019	„Polityka historyczna w polskiej i niemieckiej codzienności”: dyskusja		spotkania
17 V 2019	„Kto ty jesteś? Polak mały!”: wystawa skierowana do dzieci, ich rodziców i opiekunów	Dni Opola 2019	wystawy
20 V 2019	„Prawdziwa podróż odkrywczą nie polega na szukaniu nowych lądów, lecz na nowym spojrzeniu”: konferencja naukowa		spotkania
22 V 2019	„Piątka u Semki”: spotkanie z Piotrem Semką		promocja książek
28 V 2019	„Jacek”: spotkanie z Anną Bikont	XXX rocznica wyborów czerwcowych	promocja książek
29 V 2019	„Krok do wolności. O wyborach czerwcowych 1989 roku”: debata	XXX rocznica wyborów czerwcowych	spotkania
8 VI 2019	„Jak napisać reportaż historyczny?”: warsztaty z Urszulą Glensk	Festiwal Książki 2019	zajęcia interaktywne
8 VI 2019	„Obraz”: projekcja filmu	Festiwal Książki 2019	projekcje filmów
8 VI 2019	„Grotowski. Bedeker opolski”: spotkanie z Agnieszką Wójtowicz	Festiwal Książki 2019	spotkania
10 VI 2019	„Czy fotografia to dokument? Interpretacja fotografii na przykładzie dokumentacji Opola i Opolszczyzny”		spotkania
18 VI 2019	„Odra czy Kolejarsz? Ty wybierasz!”: spotkanie z cyklu „Kultowe miejsca Opola”		spotkania
19 VI 2019	„Gwara śląska języka polskiego”: spotkanie z prof. Franciszkiem Markiem		spotkania

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
19 VII 2019	„Ach, Syberia, Syberia”: spotkanie z Ireną Olbińską i Januszem B. Roszkowskim		promocja książek
29 VII 2019	„Kresowa tęcza”: koncert		inne
1 VIII 2019	Koncert zespołu Metronom	75. rocznica wybuchu Powstania Warszawskiego	inne
22 VIII 2019	„Polska Bajeczna”: zajęcia dla dzieci i młodzieży		zajęcia interaktywne
27 VIII 2019	„Travel Wonders czyli Podróże Małe i Duże”: zajęcia dla dzieci		zajęcia interaktywne
1 IX 2019	Koncert zespołu Metronom	80. rocznica wybuchu II Wojny Światowej	inne
2 IX	„Blokowisko, czyli wielki zespół mieszkaniowy. Wersja opolska”: wykład Joanny Filipczyk		spotkania
7 IX 2019	„Konserwatorzy dla Opola i regionu”: miejski spacer	Europejskie Dni Dziedzictwa 2019	zajęcia interaktywne
18 IX 2019	„Tancerka i zagłada. Historia Poli Nireńskiej”: spotkanie z Weroniką Kostyrko		promocja książek
25 IX 2019	„Polacy i Żydzi: 1000 lat wspólnej historii”: konferencja		spotkania
27 IX 2019	„Twarzą w twarz / Tvář v tvář”: projekcja filmu		projekcje filmów
5 X 2019	„O zwierzętach i ludziach”: projekcja filmu	Festiwal Filmowy Opolskie Lamy	projekcje filmów
5 X 2019	„Dziwny przypadek Marka Hłaski”: gra miejska	Noc Bibliotek 2019	zajęcia interaktywne
7 X 2019	„Dzieje człowieka piszącego”: spotkanie z Kazimierzem Orłosem		promocja książek

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
10 X 2019	„Cienie imperium”: projekcja filmu	Festiwal Filmowy Opolskie Lamy	projekcje filmów
14 X 2019	„Wakacje 1939”: spotkanie z Anną Lisiecką		promocja książek
19 X 2019	„Turystyczne perły Opolszczyzny”: spotkanie z przewodnikiem PTTK	Dni Ukraińskie	spotkania
28 X 2019	„Tego Opola już nie ma”: spotkanie z Arturem Janowskim	9. Opolski Festiwal Fotografii „Czas utrwalony”	spotkania
28 X 2019	„Wojenne lalki Marysi”: spotkanie z Małgorzatą J. Berwid		promocja książek
19 XI 2019	„Boznańska. Non finto”: spotkanie z Angeliką Kuźniak	17. Opolska Jesień Literacka	promocja książek
22 XI 2019	„ARKADY – legenda i jej wcielenia”: spotkanie z Arkady Pawłem Fiedlerem		spotkania
28 XI 2019	„W rękach losu, pechowi bohaterowie. Opowieści z Księgi Królewskiej”: spotkanie z Masud Akrami	17. Opolska Jesień Literacka	spotkania
6 XII 2019	„Etiopia – afrykański Tybet”: spotkanie z Wacławem Zdziebłowskim		spotkania
9 XII 2019	„Królowa Saby i Maria Magdalena”: spotkanie z Ewą Kassalą		promocja książek
10 XII 2019	„Polska – Stany Zjednoczone: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość”: debata		spotkania
13 XII 2019	„Sławni zapomniani”: spotkanie z Teresą Zielińską		promocja książek
16 XII 2019	„Kto czyta książki – żyje podwójnie. Historia i Teraźniejszość 1919–2019. Zestaw powiększony”: spotkanie		promocja książek

Tabela 2. Wydarzenia związane z historią zorganizowane przez MBP w Olsztynie w latach 2018–2019.

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
24 I 2018	„Portret aktorki. Moje dzieciństwo za kulisami teatru”: spotkanie z Katarzyną Frankowiak		promocja książek
II 2018	„Portret aktorki – twórczość i praca Danuty Koryckiej”: wystawa		wystawy
III 2018	„Stawka większa niż życie w Olsztynie”: wystawa		wystawy
6 III 2018	spotkanie z Joanną Jax		promocja książek
7 III 2018	„Portret aktorki. Moje dzieciństwo za kulisami teatru”: spotkanie z Katarzyną Frankowiak		promocja książek
12 III 2018	„Sufrażystki”: projekcja filmu		projekcje filmów
21 III 2018	spotkanie z prof. Januszem Jasińskim		spotkania
20 IV 2018	spotkanie z Joanną Dobkowską	Światowe Dni Książki	promocja książek
25 IV–2 V 2018	„Rytm polskich serc. Poznajemy i gramy polskie tańce narodowe”: warsztaty	Dzień Flagi RP	zajęcia interaktywne
8 V 2018	„Mały człowiek w dużym kraju – poznajemy naszą ojczyznę”: warsztaty muzyczno-literackie	Tydzień Bibliotek	zajęcia interaktywne
9 V 2018	„Od kamiennej tabliczki do e-booka, czyli historia książki w pigułce”: warsztaty edukacyjne	Tydzień Bibliotek	zajęcia interaktywne
9 V 2018	„Gwara Warmińska w sztuce – portret mojej rodziny”: warsztaty	Tydzień Bibliotek	zajęcia interaktywne
11 V 2018	„Znani i zasłużeni Polacy – mój ulubiony bohater”: warsztaty	Tydzień Bibliotek	zajęcia interaktywne
11 V 2018	spotkanie z Wacławem Holewińskim	Tydzień Bibliotek	promocja książek

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
3 VII– 16 VIII 2018	Akademia Warmiaka 2018		zajęcia interaktywne
24 VII 2018	„Od deski do deski”: prelekcja ks. Tomasza Garwolińskiego	Dni Jakubowe 2018	spotkania
26 VII 2018	„Olsztyn w granicach lokacyjnych od średniowiecza do połowy XX wieku”: prelekcja dr Iwony Liżewskiej	Dni Jakubowe 2018	spotkania
27 VII 2018	„Maria Zientara-Malewska. Działaczka spod Znak Rodła”: projekcja filmu	Dni Jakubowe 2018	projekcje filmów
6–30 IX 2018	„Rotmistrz Pilecki Bohater Niezwyciężony. Raport z Auschwitz”: wystawa		wystawy
8–9 IX i 13– 15 IX 2018	wirtualna rekonstrukcja Zespołu Pałacowego w Gładyszach	Europejskie Dni Dziedzictwa Narodowego	zajęcia interaktywne
24 X 2018	„Olsztyn Zofii Barankiewicz”: projekcja filmu	Tydzień Seniora	projekcje filmów
25 X 2018	„Portret aktorki. Moje dzieciństwo za kulisami teatru”: spotkanie z Katarzyną Frankowiak	Tydzień Seniora	promocja książek
26 X 2018	spotkanie ze Sławomirem Koprem	Tydzień Seniora	promocja książek
29 X 2018	„Drogi do Niepodległości”: wykład prof. Stanisława Achremczyka	Tydzień Seniora	spotkania
29 X 2018	„Książki zakazane. O cenzurze w literaturze”: warsztaty		zajęcia interaktywne
29 X 2018	„Nowe oblicze Olsztyna – pomiędzy miastem lokacyjnym a dworcem kolejowym”: prelekcja dr Iwony Liżewskiej	665. urodziny Olsztyna	spotkania
29– 31 X 2018	„Olsztyn – jak zmieniał się na przestrzeni lat”: wystawa	665. urodziny Olsztyna	wystawy
30 X 2018	komputerowe warsztaty muzyczne o muzyce warmińskiej	665. urodziny Olsztyna	zajęcia interaktywne

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
31 X 2018	konkurs na temat historii Olsztyna	665. urodziny Olsztyna	zajęcia interaktywne
7 i 9 XI 2018	„Niepodległa Polska w sztuce”: warsztaty graficzne	Jubileusz 100-lecia odzyskania niepodległości przez Polskę	zajęcia interaktywne
7 i 9 XI 2018	„Niepodległa Polska w sztuce”: warsztaty muzyczne	Jubileusz stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę	zajęcia interaktywne
11 XI 2018	„Polska Niepodległa”: wystawa	Jubileusz stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę	wystawy
13 i 14 XI 2018	„Jak powstało państwo polskie”: zajęcia teatralno-plastyczne dla dzieci	Jubileusz stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę	zajęcia interaktywne
13 XI 2018	„Kocham Cię Polsko”: quiz wiedzy o ojczyźnie dla dzieci	Jubileusz stulecia odzyskania niepodległości przez Polskę	zajęcia interaktywne
20 XI 2018	„Atlasy geograficzne Klaudiusza Ptolemeusza i Abrahama Orteliusa”: prelekcja ks. Tomasza Garwolińskiego		spotkania
13 III 2019	„Jak mówić o łagrach? O prozie Gustawa Herlinga-Grudzińskiego”: prelekcja prof. Sławomira Buryły	Rok Gustawa Herlinga-Grudzińskiego	spotkania
14 III 2019	spotkanie z Joanną Jax		promocja książek
3 IV 2019	„»Inny świat« na tle literatury łagrowej”: prelekcja prof. Sławomira Buryły	Rok Gustawa Herlinga-Grudzińskiego	spotkania
2 V 2019	„Flaga, bandera, sztandar”: zajęcia graficzne	Dzień Flagi RP	zajęcia interaktywne

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
2 V 2019	„Rota Marii Konopnickiej – historia drugiego hymnu”: zajęcia muzyczne	Dzień Flagi RP	zajęcia interaktywne
6 V 2019	„Gustaw Herling-Grudziński wobec wyzwań XX wieku”: prelekcja prof. Sławomira Buryły	Rok Gustawa Herlinga-Grudzińskiego	spotkania
15 V 2019	spotkanie z Joanną Żamejć	Tydzień Bibliotek	promocja książek
do 11 VIII 2019	„Gdyby Cię nie było...”: konkurs		zajęcia interaktywne
7 IX 2019	„Muzyka Powojennej Warszawy”: koncert jazzowy	Europejskie Dni Dziedzictwa Narodowego	inne
19 X 2019	warsztaty gwary warmińskiej		zajęcia interaktywne
31 X 2019	„Olsztyn kocham!”: konkurs wiedzy o Olsztynie dla dzieci	666. urodziny Olsztyna	zajęcia interaktywne
31 X 2019	wystawa książek poświęconych historii Olsztyna	666. urodziny Olsztyna	wystawy
5 XI 2019	„Polskie symbole narodowe”: warsztaty plastyczne dla dzieci	Narodowe Święto Niepodległości	zajęcia interaktywne
7 XI 2019	Głośne czytanie fragmentów książek <i>Katechizm polskiego dziecka</i> , <i>Poznajemy nasz kraj</i> i <i>Czy znasz ten kraj</i>	Narodowe Święto Niepodległości	zajęcia interaktywne
7 XI 2019	Rodzinny test wiedzy historycznej	Narodowe Święto Niepodległości	zajęcia interaktywne
8–12 XI 2019	„Makatka Niepodległości”: zajęcia graficzne	Narodowe Święto Niepodległości	zajęcia interaktywne
8–12 XI 2019	„Pomniki kultury w kraju Orła Białego”: zajęcia edukacyjne z wykorzystaniem konsoli sensorycznej K-First	Narodowe Święto Niepodległości	zajęcia interaktywne

Data	Wydarzenie	W ramach obchodów	Kategoria
9 XI 2019	„Kocham Cię, Polsko”: całodniowy quiz wiedzy o ojczyźnie dla dzieci	Narodowe Święto Niepodległości	zajęcia interaktywne
12 XI 2019	„Drogi do Niepodległości”: wystawa	Narodowe Święto Niepodległości	wystawy
18 XI 2019	spotkanie z Heleną Piotrowską	Narodowe Święto Niepodległości	promocja książek

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej, [dokument elektroniczny], <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19911140493> [dostęp 8.09.2020].

Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach [dokument elektroniczny], <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970850539> [dostęp 8.09.2020].

Opracowania

Bookspan S., *Something Ventured, Many Things Gained: Reflections on Being a Historian-Entrepreneur*, „The Public Historian” 2006, nr 28(1).

Cauvin T., *Public History: A Textbook of Practice*, London 2016.

Dean D., *A Brief Introduction to Public History*, [dokument elektroniczny] <https://daviddean.ca/public-history> [dostęp 8.09.2020].

Żbikowska-Migoń A., Skalska-Zlat M., *Encyklopedia książki*. t. I, Wrocław 2017.

Franco B., *Public History and Memory: A Museum Perspective*, „The Public Historian” 1997, nr 2.

Kaczmarek M., *Nowe formy aktywności bibliotek (w szczególności formy przynoszące zyski)*, [w:] H. Bort-Nowak i in., *Biblioteka w kryzysie czy kryzys w bibliotece?: IV Konferencja Biblioteki Politechniki Łódzkiej*, Łódź, 15–17 czerwca 2010 r.: materiały konferencyjne, Łódź 2010, s. 153–157.

Kelley R., *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, „The Public Historian” 1978, nr 1.

Kołodziejska J., *Szerokie okno biblioteki*, Warszawa 2006.

Lyon C.M., Nix E.M., Shrum R.K., *Introduction to Public History: Interpreting the Past, Engaging Audiences*, Lanham 2017.

- Manuel J., *Public history and public libraries: A natural affinity*, [dokument elektroniczny] <https://ncph.org/history-at-work/public-history-and-public-libraries/> [dostęp: 8.09.2020].
- Mcnaught B., *Common Ground: The social history of Taranaki 1840–2010*, [dokument elektroniczny] <https://archive.ifa.org/IV/ifa72/papers/153-Mcnaught-en.pdf/> [dostęp: 17.09.2020].
- Sayer F., *Public History: A Practical Guide*, London 2015.
- Skowrońska J., *Nowe formy i funkcje bibliotek związane z realizacją potrzeb użytkowników*, „Debiuty Bibliologiczno-Informatologiczne” 2014, R. 2, s. 91–107.
- Traba R., *Historia stosowana jako subdyscyplina akademicka. Konteksty i propozycje*, [w:] Domańska E., Stobiecki R., Wiślicz T. (red.), *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, Kraków 2014, s. 143–164.
- Wasik M., *Przyszłość bibliotek publicznych*, [w:] Sadowska J. (red.), *Przyszłość bibliotek w Polsce. Materiały z ogólnopolskiej konferencji Warszawa, 12–13.10.2007 r.*, Warszawa 2008, s. 191–196.
- Wojciechowski J., *Biblioteka w komunikacji publicznej*, Warszawa 2010.
- Wojdon J., *Między historią publiczną a edukacją historyczną*, [w:] Wojdon J. (red.), *Historia w przestrzeni publicznej*, Warszawa 2018, s. 277–281.
- Wojdon J., *Public history*, czyli historia w przestrzeni publicznej, „Klio” 2015, t. 34, nr 3, s. 25–41, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/KLIO/article/view/KLIO.2015.027/7711> [dostęp 8.09.2020].

MAGDA WIETESKA¹

Recenzja książki: S. Krimsky, *Nauka skorumpowana?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.

„Aby nauka była nauką”

„Jak wyglądałyby uniwersytety, gdyby zaczęły być na usługach instytucji opartych na prawach rynku?” – pyta Sheldon Krimsky w *Nauce skorumpowanej*?² Wbrew pozorom nie jest to pytanie retoryczne, a przedstawiony w nim obraz fantasmagorią. Autor podaje przykłady konkretnych uczelni (jej pracowników, a także władz) zdradzających ideę nauki na rzecz osobistych korzyści. Choć opisane przypadki dotyczą badań związanych z biologią i medycyną prowadzonych w Stanach Zjednoczonych, korupcja w świecie nauki jest zagadnieniem o globalnym zasięgu, coraz częściej też, niestety, dosięgającym Polski³.

Istnieje wiele definicji korupcji, zjawiska znanego od starożytności, kojarzonego się głównie ze światem polityki i służby zdrowia, i w związku z tym bardzo często zawężanego do sfery publicznej⁴. Jest więc korupcja „nadużyciem publicznego stanowiska dla prywatnego zysku”⁵, „nadużyciem powierzonej władzy dla uzyskania prywatnej korzyści”⁶, „nielegalnym wykorzystywaniem władzy dla

¹ Mgr Magda Wieteska, absolwentka Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, doktorantka na UW, e-mail: mag.wieteska@gmail.com, ORCID: [0000-0002-1174-609X](https://orcid.org/0000-0002-1174-609X)

² S. Krimsky, *Nauka skorumpowana?* Warszawa 2006, s. 168.

³ O przypadkach korupcji w polskiej nauce można przeczytać np. na portalu <https://nfaetyka.wordpress.com/category/korupcja/>. Zamieszczone są tam przedruki z prasy oraz stron internetowych największych serwisów informacyjnych.

⁴ A. Stachowicz-Stanusch, A. Sworowska, *Definiowanie korupcji w kontekście różnic kulturowych*, „Organizacja i Zarządzanie” 2012, nr 1, s. 97–115.

⁵ D. Treisman, *The causes of corruption: A cross-national study*, „Journal of Public Economics” 2000, nr 76, s. 399.

⁶ <https://www.transparency.org/>, 14.10.2020.

osobistego zysku”⁷, „wykorzystaniem władzy publicznej dla celów prywatnych”⁸, względnie „dążeniem do realizacji własnych interesów przez jednego lub więcej organizacyjnych aktorów poprzez zamierzone niewłaściwe ukierunkowanie organizacyjnych zasobów lub wypaczenie organizacyjnych zwyczajów”⁹. W przytoczonych definicjach znajdują się słowa o podobnym znaczeniu semantycznym, takie jak: „nadużycie/nielegalne wykorzystywanie/wypaczenie”, „prywatny/osobisty/własny”, „zysk/interes”, „publiczny/stanowisko/władza”. Mamy więc do czynienia z trzema aspektami: tym, co publiczne, tym, co prywatne oraz z konkretnym, pejoratywnie nacechowanym zachowaniem. Korupcja związana jest z interakcją co najmniej dwojga ludzi – przedstawicieli dwóch różnych światów – na zasadzie „daję, abyś dał”¹⁰. W nauce dawanie polega na przyjmowaniu konkretnych korzyści materialnych („daję [ci]”) w zamian za korzystne dla dającego wyniki badań danego produktu („abyś [ty mi] dał”). Korupcja nie odnosi się wyłącznie do pojedynczych badaczy postępujących wbrew etyce swojej profesji, ale również do całych szkół wyższych, które wchodzą w spółki z prywatnymi firmami, co skutkuje konfliktem interesów i subiektywizmem badań naukowych.

Mertonowskie normy

Choć nauka „nigdy nie była całkowicie wolna od wpływów zewnętrznych”¹¹ w ostatnich latach zdecydowanie nabrała charakteru zgoła innego, niż głosi klasyczne ujęcie etosu nauki Roberta K. Mertona (1982)¹². Amerykański socjolog wyróżnił cztery zasadnicze składniki – normy, które powinny obowiązywać w społeczności naukowej. Uniwersalizm to transparentność oraz testowalność teorii naukowych i wyników niezależnie od granic politycznych, kulturowych czy religijnych. Nauka wyklucza także dyskryminację w kwestii zatrudnienia oraz uznaje konieczność rozgraniczenia życia prywatnego od zawodowego naukowców, przy jednoczesnym założeniu, że normy w życiu zawodowym i prywatnym mogą się

⁷ F. Zimring, D. Johnson, *On the Comparative Study of Corruption*, [w:] H.N. Pontel, G. Geis (red.), *International Handbook of White-Collar and Corporate Crime*, New York 2012, s. 244–262.

⁸ J. Senturia, *Political conspiracy*, „Encyclopedia of Social Sciences” 1993, nr 4, s. 240.

⁹ D. Lange, *A multidimensional conceptualization of organizational corruption control*, „Academy of Management” 2008, nr 33, s. 710.

¹⁰ D. Fleszer, *Z problematyki korupcji w administracji publicznej*, Sosnowiec 2014, s. 287.

¹¹ S. Krimsky, *op. cit.*, s. 14.

¹² R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa 1982.

od siebie różnić¹³. Druga norma – komunizm (komunitaryzm)¹⁴ zakłada, że odkrycia naukowe są wspólną własnością i powinny być traktowane jako wiedza publiczna, czyli wyniki badań winny być podawane do publicznej wiadomości i rozpowszechniane bez żadnych ograniczeń terytorialnych. Krimsky zastanawia się jednak nad znaczeniem terminu „wspólna własność” w konfrontacji z prawami własności intelektualnej. Jak pisze, jest to szczególnie istotne w przypadku (cienkiej) granicy między odkryciem a wynalazkiem¹⁵. Odkrycie ma swojego twórcę/autora, zaś wynalazek powstał dzięki odkryciu z założenia ma posłużyć innym. Kwestia patentów, jak zauważa Krimsky, wygląda dziś zupełnie inaczej niż w latach pięćdziesiątych, gdy odkryto szczepionkę na polio, a jej twórcy nie opatentowali wynalazku i tym samym nie czerpali korzyści z opłat licencyjnych¹⁶. Obecnie naukowcy wykorzystują przysługujące im prawo opatentowania odkrycia, co jednak nie wpływa ujemnie na komunitaryzm nauki, bowiem ich wynalazki służą szerszemu wykorzystaniu.

Trzecia norma – bezinteresowność (połączona z obiektywizmem)¹⁷ – podkreśla cel działalności naukowej, jakim jest szukanie prawdy opartej na obiektywizmie i wykluczającej wszelkie działania partykularne, co oznacza prowadzenie pracy naukowej bez względu na osobiste korzyści. Krimsky zarzuca tu Mertonowi zbyt idealizm i sprzeczność z praktyką, argumentując, że naukowcy nie mają do swoich badań neutralnego stosunku – „na początku pracy czynią oni pewne założenia. Rezultaty pozytywne mogą zostać opublikowane, podczas gdy negatywne na ogół nie”¹⁸. Dowodzi również pewnej fałszywości postaw naukowców, którzy „choć nie są bezinteresowni, muszą zachowywać się tak, jakby byli”¹⁹. Także obiektywizm stoi tu w sprzeczności z praktyką, polegającą na (w pewien sposób naturalnym) ujawnianiu swoich intelektualnych sympatii, które można odnaleźć w późniejszych publikacjach autorów. Przykładem braku obiektywizmu mogą być także metodologie badań autobiograficznych oraz auto/biograficznych. W tej pierwszej biografia badacza stanowi siłę napędową do badań, jest swoistą motywacją do podjęcia badań interesujących go zjawisk – zjawisk, których sam

¹³ S. Krimsky, *op. cit.*; J. Ziman, *Real Science*, Cambridge 2000.

¹⁴ Krimsky wprowadził pojęcie komunitaryzmu w celu odróżnienia go od komunizmu rozumianego jako system społeczno-polityczny.

¹⁵ S. Krimsky, *op. cit.*, s. 126.

¹⁶ *Ibidem*, 126–127.

¹⁷ Obiektywizm został dodany przez Krimsky’ego.

¹⁸ S. Krimsky, *op. cit.*, s. 127.

¹⁹ *Ibidem*, s. 128.

doświadczył. W drugim podejściu badacz realizuje badania oparte na biografiach osób badanych oraz/lub na swojej historii życia. Jego własna biografia nie jest wtedy nadrzędnym (ani też podrzędnym), ale równorzędnym źródłem wiedzy na temat danego zjawiska społecznego²⁰. Jednak metodologie takie są etyczne – w przeciwieństwie do stronniczości nauki napędzanej przez prywatne interesy. Tak dzieje się w przypadkach, gdy naukowcy zgłębiają wiedzę, dokonując odkryć jedynie w tych dziedzinach/obszarach nauki, które niosą za sobą (czyli dla naukowców) korzyści komercyjne, oraz w przypadkach, gdy interes uczelni wiąże się z interesem korporacji – wtedy nauka zaczyna służyć biznesowi.

Ostatnia z Mertonowskich norm – zorganizowany sceptycyzm – zakłada konieczność głoszenia prawdy opartej na faktach, bezstronną analizę materiału badawczego i zawieszenie sądów do czasu zebrania potwierdzających ją faktów.

Nauka postakademicka

Jak twierdzi Krimsky, stosowanie norm Mertona jest w dzisiejszych czasach mocno utrudnione. Zamiast nauki akademickiej mamy naukę postakademicką, czyli naukę akademicką połączoną z przemysłą – tworzącą wiedzę będącą czyjąś własnością, skupioną na rozwiązywaniu lokalnych zamiast globalnych problemów, nastawioną na osiągnięcie konkretnych wyników badań prowadzonych przez technicznych ekspertów zamiast niezależnych, bezstronnych naukowców²¹. Edukacja wyższa może być więc postrzegana jako przemysł, a uniwersytety jako firmy nastawione na wytwarzanie i sprzedawanie dóbr i usług oraz prowadzenie użytkowych badań²².

Fiskalizacja, prywatyzacja i komercjalizacja oraz wpływy polityki, biznesu i mediów prowadzą do kryzysu zaufania w nauce i do nauki²³. Krimsky nazywa to wprost „upadkiem nauki *pro publico bono*”²⁴, której ideą (a tym samym rolą uczelni wyższych) jest rozwiązywanie najważniejszych problemów społecznych: zwalczanie chorób i ubóstwa czy ochrona środowiska. Wiedza jako ludzkie dobro

²⁰ M. Pryszmont-Ciesielska, „Opowiedz mi o swoich badaniach, a powiem Ci, kim jesteś”. *O splataniu się życia osobistego z pracą naukową w kontekście auto/biograficznych praktyk badawczych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 4(80), s. 121–133.

²¹ S. Krimsky, *op. cit.*; J. Ziman, *op. cit.*

²² Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 67.

²³ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

²⁴ S. Krimsky, *op. cit.*, s. 264.

przestaje być wartością nadrzędną dla naukowców, którzy przeistoczyli się w przedsiębiorców. Taki model uniwersytetu przypomina model Baconowski, w którym wiedza wiąże się z wydajnością, jej rozwój nastawiony jest wyłącznie na te obszary nauki, które można wykorzystać w przemyśle, a kadra uniwersytecka to po prostu tania siła robocza w służbie przemysłu.

Gdzie zatem szukać wartości uniwersytetu klasycznego (arystotelesowskiego), w którym wiedza jest cnotą, a uczelnia autonomiczną jednostką umożliwiającą realizację badań przez niezależnych, nieuwikłanych w relacje sponsorskie naukowców?

Jawność konfliktu interesów, zakaz prowadzenia badań przez naukowców mających udziały w spółkach finansujących te badania, zakaz przyjmowania grantów przez uczelnie wyższe od spółek, których znacznej wartości akcje nabyła dana uczelnia – to według Krimsky'ego główne środki zaradcze.

Autor *Nauki skorumpowanej?* jeden z rozdziałów książki poświęca zagadnieniom związanym z prasą naukową, zauważając i w tym obszarze konflikt interesów oraz brak należytej polityki redakcyjnej względem tego problemu. W środowisku naukowym zdarzają się także tzw. oszustwa grzesznościowe. To sytuacje, „gdy recenzentami wydawniczymi zostają bezpośredni przełożeni czy znajomi z pracy. W efekcie recenzja taka nie ma nic wspólnego z merytoryczną recenzją pracy, która ma wskazywać na zalety, ale także braki przedkładanej pracy”²⁵. Konfliktem interesów można też nazwać przypadki sporządzania recenzji wniosku grantowego przez badacza, który aplikował o środki finansowe w tym samym konkursie. Dochodzi wtedy do sytuacji konkurencji i braku obiektywizmu, bowiem recenzent musi liczyć się z tym, że środki zostaną przyznane jego rywalom. To nic innego, jak bycie sędzią we własnej sprawie²⁶.

Podsumowanie

Nauka skorumpowana? to kompendium wiedzy teoretyczno-praktycznej dla każdego naukowca, a szczególnie dla młodych pracowników naukowych. Choć, jak wspomniałam na początku, przykłady nadużyć dotyczą głównie dziedzin

²⁵ M. Szpunar, *Nauka przeciw fałszerstwom?*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media Edukacja*, Kraków 2013, s. 384.

²⁶ A. Lewicka-Strzałecka, *Świadomość konfliktu interesów jako akademicki standard etyczny*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2017, nr 20, s. 13.

biologii i medycyny, mogą posłużyć w rozpoznawaniu znamion korupcji również w innych gałęziach nauki. O wartości książki stanowi także jej ponadregionalny zasięg. Fakt, że w polskim szkolnictwie wyższym od 2005 r. obowiązuje system boloński, powinien zachęcić do lektury wszystkich studentów, którzy zamierzają kontynuować karierę naukową. Wraz z mobilnością kadry akademickiej i możliwością międzynarodowej współpracy między uczelniami pojawiają się bowiem pokusy zwiększenia swoich zasobów finansowych poprzez liczne nadużycia, wskazane w pracy Krimsky'ego. To trochę tak, jak z kryminałami o zręcznej, logicznie prowadzonej fabule – większości czytelnikom posłużą uruchomieniu logicznego myślenia, analizy, dedukcji, dla nielicznych zaś będą swoistym instruktażem pomocnym w popełnieniu przestępczego czynu.

Można zarzucić autorowi nadmierne skupianie się na przykładach korupcji w badaniach medycznych (jakkolwiek drobiazgowość analizy wzbudza podziw) przy jednoczesnym zbyt skromnym według mnie objętościowo sugestiom co do możliwości przeciwdziałania tym zjawiskom. Skłaniam się raczej ku refleksji wyrażonej przez Ingę Iwasiów: „Jeśli mają miejsce przekroczenia norm i prawa, nie należy opisywać ich «upowszechnienia», mnożyć ekscytujących przykładów, lecz tępić. Nawet w obecnym stanie rzeczy istnieją możliwości przeciwdziałania – nikt nie musi pisać ani uwzględniać «koleżeńskich» recenzji; plagiaty łatwo zweryfikować; podejrzenie obce w porównaniu z możliwościami autora prace powinny padać pod rygorem uczciwej obrony (...)»²⁷.

Brak jednoznacznego, obowiązującego w całym świecie nauki kodeksu etyki z pewnością utrudnia powrót do, parafrazując słowa Jana Pietrzaka, sytuacji, gdy „nauka była nauką” – nieskażoną tendencyjnymi wpływami, nieskomercjalizowaną i służącą dobru ludzkości, czyli uprawianą *pro publico bono*.

²⁷ I. Iwasiów, *Systemowa schizofrenia (rzecz o studiowaniu)*, http://web.archive.org/web/20091023022324/http://miasta.gazeta.pl/szczecin/1,34939,7159220,Iwasiow__Systemowa_schizofrenia_rzecz_o_studiowaniu_.html.

JOANNA WOJDON¹**Recenzja książki: *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, red. C. Berg i T. Christou, Cham: Palgrave-Macmillan, 2020, ss. 642**

W ostatnich latach ukazało kilka prac zbiorowych, opublikowanych przez wiodące wydawnictwa akademickie jako „ostatnie słowo” w sprawie edukacji historycznej. Najnowsza to *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*, wydana w 2020 r. pod redakcją Christophera Berga i Theodore Christou². Kolejne tomy są wynikiem współpracy zasadniczo tych samych osób, głównie z Europy Zachodniej, USA, Kanady i Australii, z gościnnym udziałem badaczy z rejonów bardziej egzotycznych. Szkoda, że w publikacjach tych praktycznie nieobecna jest Europa Środkowo-Wschodnia, w tym Polska. Chociaż jednak rozdziały dotyczą innych krajów, wiele spostrzeżeń bez trudu można odnieść do polskich realiów. Niniejszy tekst nie jest krytyczną recenzją ani systematycznym omówieniem zawartości książki (ogólny pogląd na zawartość daje udostępniany przez wydawnictwo spis treści wraz z początkami rozdziałów³), lecz zbiorem refleksji nad poruszaną w książce tematyką.

Na podstawie omawianego tomu i innych „ostatnich słów” światowej dydaktyki nietrudno zauważyć, że badania i refleksje dotyczące nauczania historii związane są przede wszystkim z konkurencyjnymi, ale zarazem komplementarnymi koncepcjami szkolnej edukacji historycznej jako nauki myślenia historycznego

¹ Dr hab. Joanna Wojdon, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego, e-mail: joanna.wojdon@uwr.edu.pl, ORCID: [0000-0003-2681-1226](https://orcid.org/0000-0003-2681-1226)

² S.A. Metzger, L. McArthur Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2018; M. Carretero, S. Berger, M. Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, New York, NY: Palgrave Macmillan, 2017.

³ <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030372095>.

(Kanada)⁴, rozumowania historycznego (Europa Zachodnia)⁵ i alfabetyzmu historycznego (USA)⁶, które mają zastąpić podejście tradycyjne, skupiające się na pamięciowym opanowaniu faktografii i kształtowaniu tożsamości narodowej wychowanków.

Jak wskazują w omawianym tomie Christian Mathis i Robert Parkes (s. 190–192), postulaty, by edukacja historyczna w większym niż dotąd stopniu zajmowała się rozwijaniem myślenia historycznego uczniów, są pochodną teorii historiograficznych, które każą rozumieć historię jako konstrukcję, a przekazy historyczne – jako produkty zastosowania metod historycznych do rozwiązania problemu związanego ze zrozumieniem przeszłości. Stąd w wielu krajach zachodnich przyjęto, że należy nauczyć młodzież, że historia opiera się na interpretowaniu przeszłości. Dydaktycy i twórcy programów nauczania opartych o rozwijanie myślenia historycznego żywią nadzieję, że ten rodzaj myślenia zabezpieczy wychowanków przez pokusami łatwego ulegania fałszywym przekazom o przeszłości (i teraźniejszości), obecnym na przykład w filmach, Internecie i ogólnie w jak najszerzej rozumianej przestrzeni publicznej.

Zaprezentowane w tomie studia pokazują jednak, że w praktyce szkolnej ta zmiana wcale nie jest łatwa. Yosanne Vella z Malty pisze (s. 120), że chociaż w wyniku działań postmodernistów głównym przymiotem historyka przestało być posiadanie rozległej wiedzy faktograficznej o przeszłości, a stała się umiejętność konstruowania przekonujących przekazów opartych o solidny warsztat metodologiczny, to metodyka nauczania historii w szkole wciąż odpowiada modelowi opartemu na znajomości życiorysów i osiągnięć królów, królowych, prezydentów i generałów.

Jeden z fińskich nauczycieli wyznał badaczom, że uczył już według trzech różnych podstaw programowych, ale zawsze robi to samo (s. 471). David Limond (s. 410) z kolei twierdzi, że reforma edukacji potrzebuje co najmniej pokolenia, aby można było zobaczyć jej efekty, a obserwacje irlandzkie pokazują, że nawet jeśli reforma na poziomie deklaracyjnym wprowadza głębokie zmiany, to praktykę

⁴ P. Seixas, T. Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson College Indigenious, 2013.

⁵ Np. C. van Boxtel, J. van Drie, *Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education*, [w:] M. Carretero, S. Berger, M. Grever (red.), *op. cit.*, s. 573–589.

⁶ S. Wineburg, D. Martin, C. Monte-Sano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms-Aligned with Common Core State Standards*, 2nd ed., New York NY: Teachers College Press, 2012.

szkolną cechuje duża inercja i rządzi się ona swoimi prawami. Nathan Moyo (s. 314) stwierdza, że dorobek dydaktyki historii z ostatnich lat jest praktycznie zupełnie ignorowany przez tych, którzy decydują o nauczaniu historii w Zimbabwe. Szkolna historia w Rodezji, a potem w Zimbabwe przez lata całe przedstawiała przywódców politycznych jako półbogów. W Rodezji byli nimi Cecil Rhodes i Ian Smith, a po uzyskaniu niepodległości zastąpił ich Robert Mugabe i inni narodowi przywódcy.

Wśród czynników, które mogą z jednej strony wspierać, a z drugiej uniemożliwiać głębsze przemiany w edukacji, można wymienić przesłanki polityczne i oczekiwania społeczne, a także postawy i przekonania nauczycieli, zapisy programów nauczania, treści i rolę podręczników szkolnych oraz wymogi egzaminacyjne. Nierzadko mamy do czynienia z sytuacją, w której poszczególne elementy tej układanki reprezentują rozbieżne poglądy i dążenia.

Melanie Innes dostrzega sprzeczności w edukacji historycznej w Australii (s. 602–603). Z jednej strony politycy widzą w niej narzędzie wychowania obywatelskiego młodego pokolenia. Z drugiej strony miarą edukacji w ogóle (nie tylko historycznej) w coraz większym stopniu staje się potencjał absolwentów na rynku pracy i ich konkurencyjność, najlepiej w skali globalnej. Przekłada się to na wagę, przywiązywaną do wyników testów międzynarodowych, takich jak PISA, a w skali poszczególnych krajów – do wyników egzaminów końcowych; mniej mierzalne efekty edukacji, takie jak na przykład kształtowanie osobowości absolwentów, schodzą na dalszy plan. Ofiarą takiego podejścia pada równość, pedagogika skoncentrowana na uczniu (*student-centered pedagogy*) i autonomia nauczyciela. Cierpi też rola szkoły jako instytucji wychowującej uczestników życia społecznego i politycznego w społeczeństwie obywatelskim. Oczekuje się od niej raczej, że dobrze przygotowuje do egzaminów, które otworzą możliwości robienia kariery. Limond (s. 409–410) pokazuje z kolei, że o ile na początku XX wieku edukacja historyczna w Irlandii miała budować dumę narodową i kształtować tożsamość, to od końca XX wieku podstawowym celem lekcji historii stało się przygotowanie do egzaminów, a podręczniki i wyniki egzaminów pozostają głównymi punktami odniesienia dla nauczycieli, natomiast przemianami zachodzącymi w historii akademickiej nikt się specjalnie nie przejmuje.

Również badacze fińscy (s. 480 i 486) zauważają, że istotny wpływ na treści i sposób nauczania mają wymagania egzaminacyjne, a konkretnie kształt arkuszy egzaminacyjnych. Christine Duquette (s. 350) formułuje podobne wnioski

w odniesieniu do Kanady: choć pedagodzy deklarują, że lekcje nie powinny być kursem przygotowawczym do egzaminów, znaczenie egzaminów końcowych dla dalszej kariery życiowej uczniów sprawia, że nauczyciele nie potrafią zignorować presji egzaminacyjnej. A skoro egzaminy kładą nacisk na wiedzę faktograficzną, trudno się dziwić, że to na niej koncentrują się lekcje. Mark Sheehan (s. 506) także traktuje wymiana egzaminacyjne jako czynnik osłabiający rolę myślenia historycznego w edukacji historycznej – jako że egzaminy kładą nacisk na efekty mierzalne, do których myślenie nie należy.

Duquette idzie jednak dalej (s. 326–343) i stawia pytanie, czy egzaminy mogłyby sprawdzać stopień opanowania (czy też poziom rozwoju) myślenia historycznego przez uczniów i czy wymagania egzaminacyjne mogą – w sposób pozytywny – zastąpić podstawę programową i stać się nośnikiem wskazówek metodycznych dla nauczyciela. Taki potencjał egzaminów maturalnych zdecydowanie dostrzegają badacze fińscy (s. 486). Wracając do Duquette, wskazuje ona, że wielu nauczycieli postrzega rozwijanie kompetencji uczniów jako krok w stronę postępu w nauczaniu historii, natomiast czują się zagubieni, jeśli chodzi o realizację tego celu w praktyce szkolnej.

Pojawia się na przykład problem, jak oceniać myślenie historyczne i co stanowi o dobrej odpowiedzi ucznia. Od lat dziewięćdziesiątych zgłaszany jest postulat – wciąż niezrealizowany – stworzenia modelu progresji myślenia historycznego⁷. Wśród zasad, które powinny spełniać kryteria oceny ucznia, Duquette wyróżnia następujące:

- podstawę oceny powinno stanowić zadanie oparte o rozwiązanie problemu – wyjaśnienie wydarzeń z przeszłości przy użyciu metod badań historycznych oraz z zastosowaniem pojęć dotyczących zarówno samej przeszłości, jak i sposobu przeprowadzenia badania;
- ocena powinna dotyczyć sposobu wykonania określonych zadań;
- w pracy ze źródłami oceniana powinna być umiejętność stosowania zasad czytania źródeł;

⁷ Więcej na temat oceniania myślenia historycznego: B. Van Sledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovative Designs for New Standards*. New York, NY: Routledge, 2014; K. Ercikan, P. Carr Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York, NY: Abingdon, Oxon: Routledge, 2015.

- ocena nie powinna uwzględniać zapamiętanej faktografii, bo nie jest ona istotą myślenia historycznego⁸;
- zadania podlegające ocenie nie powinny zawierać pytań, na które istnieje jednoznaczna odpowiedź, bowiem podstawą oceny powinien być proces myślenia i jego skomplikowanie;
- zadania powinny umożliwić uczniom wykazanie się zaawansowanym poziomem rozumienia historii jako dyscypliny naukowej.

Mimo tych ambitnych postulatów empiryczne wnioski z doświadczeń z Qu-beku nie są zbyt optymistyczne. Gdy bowiem pierwsze wyniki egzaminów pokazały fatalny poziom opanowania trzech pierwotnie zakładanych kompetencji historycznych, ministerstwo zdecydowało, że ocenie będzie podlegała tylko jedna z nich (interpretacja zjawisk społecznych za pomocą metody historycznej). W efekcie nauczyciele przestali w ogóle nauczać pozostałych dwóch kompetencji – co zresztą dowodzi wpływu wymogów egzaminacyjnych na kształt edukacji szkolnej.

Przy okazji swoich analiz Duquette dostrzega, że w kanadyjskich zadaniach egzaminacyjnych źródła niejednokrotnie służą jedynie do zasygnalizowania tematyki pytania, na które można z powodzeniem odpowiedzieć w oparciu o wiedzę pozaźródłową. Wskazuje też na szczególną trudność, jaką rodzą zadania związane ze źródłami obrazowymi, gdzie trudności na poziomie odkodowania znaczenia obrazu nie pozwalają uczniom wykazać się umiejętnościami myślenia historycznego. Czyż nie brzmi to znajomo? Oprócz egzaminów istotnym narzędziem od-ciskającym wyraźne piętno na praktyce nauczania historii w szkołach w wielu krajach jest podręcznik. Fińskie badania (s. 483) pokazały, że podręczniki i materiały dydaktyczne mają większy wpływ na praktykę nauczania historii niż podstawa programowa.

⁸ W Anglii w ostatnich latach trwają zacięte dyskusje na ten temat. Podczas niedawnej konferencji „Historical Consciousness – Historical Thinking – Historical Culture” w Gruz John Hamer, zabierając głos w dyskusji odwołał się do prób wprowadzania podczas egzaminów końcowych zadań, które miały sprawdzać wyłącznie poziom myślenia historycznego, a nie znajomość faktów. Aby spełnić to założenie, tematyka zadań była dobierana w taki sposób, by uczynić niemal nieprawdopodobnym sytuację, że uczniowie mieli wcześniej wiedzę na temat analizowanych wydarzeń. Takie podejście nie zyskało jednak uznania ze strony władz oświatowych, nauczycieli ani uczniów. Zwolenniczką przypisania większej niż dotąd roli wiedzy historycznej (choć w ścisłym związku z umiejętnościami analizy źródeł i rozwijaniem myślenia historycznego) jest Christine Counsell. Zob. np. C. Counsell, K. Burn, A. Chapman (red.), *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning*, London: Bloomsbury, 2016.

Zdania i nauczycieli, i badaczy na temat roli podręcznika są jednak mocno podzielone. Kaya Yilmaz pisze (s. 38–40), że w USA podręczniki budzą ambiwalentne odczucia. Z jednej strony trudno pominąć ich ogromną rolę. Z drugiej strony – wielu nauczycieli traktuje je podejrzliwie. Pisane są bezosobowo; w przeciwieństwie do wielu innych książek, w tym akademickich – nie prezentują konkretnych poglądów czy interpretacji, lecz dążą do neutralności – co niekoniecznie powinno uchodzić za zaletę, ale jest po części wymuszane przez rynek (nikt nie kupiłby podręcznika, który prezentowałby określony punkt widzenia – twierdził jeden z nauczycieli). Autorzy unikają kontrowersyjnych tematów, przez co podręczniki są nudne i suche, a przy tym idealizują własne państwo/naród. Co gorsza, nauczyciele i uczniowie mają tendencję, by traktować je niczym Biblię: jako podstawowe źródło informacji, przyjmowanych w sposób bezkrytyczny.

Podobnie o holenderskich podręcznikach mówią Carla van Boxtel, Jannet van Drie i Gerhard Stoel (s. 104nn): prezentują one wydarzenia w układzie chronologicznym, w sposób jednoznaczny, a nawet zbyt jednoznaczny – zdają się przekonywać czytelnika, że tak właśnie wyglądała przeszłość, i nie pozostawiają właściwie żadnych wątpliwości. Narracja podręcznikowa jest bezosobowa, nie przebija się przez nią ani własny głos autora, ani alternatywne interpretacje. Ta jedna wersja wydarzeń traktowana jest jako obiektywna prawda, a nie jako wynik przemyśleń kogoś, kto zadawał pytania i próbując na nie odpowiedzieć, skonstruował pewien przekaz o przeszłości, choć zdawał sobie sprawę z tego, że przynajmniej na niektóre pytania może istnieć więcej niż jedna poprawna odpowiedź.

David Limond na przykładzie irlandzkim potwierdza, że podręczniki były tam traktowane jako wyrocznia, rozwiewająca ewentualne wątpliwości interpretacyjne, które mogłyby się pojawić w trakcie lekcji.

Jak zauważają Jukka Rantala i Najat Ouakrim-Soivio (s. 483), fińskie podręczniki „od zawsze” wysyczone były faktografią i skupione na kształtowaniu fińskiej tożsamości narodowej, a nie na rozwijaniu myślenia historycznego – co sprawia, że nauczyciele, którzy chcieliby z myślenia uczynić swój priorytet, musieliby szukać innych środków dydaktycznych (lub sami je tworzyć). Tymczasem 91% badanych nauczycieli fińskich uważało podręcznik za jeden z czterech podstawowych środków dydaktycznych – i to mimo gigantycznych rządowych nakładów finansowych na rozwój elektronicznych materiałów dydaktycznych.

W Irlandii od dziesięcioleci badacze krytykują sytuację, w której nauczanie szkolne oparte jest w dużej mierze na przerabianiu podręcznika, bo jest przez to

nudne, wręcz letargiczne, a zarazem zniekształca społeczny obraz zawodu historyka. Limond cytuje Jamesa Barbrege, który pisał, że poważna nauka historii zaczyna się tam, gdzie kończy się korzystanie z podręcznika (s. 411).

Notabene, Sirkka Ahonen (s. 152) przytacza wyniki ankiet, w których nauczyciele twierdzili, że praca ze źródłami jest regularnym elementem lekcji historii, natomiast uczniowie uważali, że ten rodzaj materiałów dydaktycznych pojawia się sporadycznie. Być może kluczem do rozwiązania tej zagadki jest obserwacja z Cypru (s. 454–457), gdzie jedna z nauczycielek źródła historyczne traktowała jako uzupełnienie tekstu podręcznika czy wręcz stosowała w zastępstwie jego fragmentów – a nie jako przedmiot krytycznej analizy. Uczniowie mogli więc ich nie dostrzec, ale ona miała przekonanie, że regularnie wykorzystuje źródła w swoich lekcjach.

Przywoływany przez zespół Cécile Sabatier Bullock i Shawna Michaela Bullocka (s. 91–92) francuski badacz Alain Choppin twierdzi, że podręczniki, a zwłaszcza wybory tekstów źródłowych kłamią o tym, czym same są: nie są to bowiem wcale surowe dane, materiały źródłowe, lecz konstrukcje, będące wynikiem celowych zabiegów intelektualnych. Treści niewygodne są w nich z premedytacją pomijane, pojawiają się tematy tabu, takie jak na przykład wojna w Algierii w przypadku Francji.

Vella (s. 133nn) dostrzega jednak pozytywną rolę, jaką może odegrać podręcznik w przekształcaniu edukacji historycznej i tworzeniu nowych modeli nauczania – skoro cieszy się dużym uznaniem nauczycieli i jest przez nich tak chętnie stosowany. Autorka zastrzega przy tym, że dobry podręcznik nie powinien wyręczać nauczyciela, nie powinien też stanowić zamkniętego, ostatecznie ustalonego przekazu pokrywającego całość dziejów. Ma raczej stymulować rozwój ucznia i stawiać przed nim pytania i zadania do rozwiązania – i jako przykład dobrego podręcznika Vella podaje swój własny.

Najwyraźniej własny udział badaczy w określonych działaniach na rzecz zmian w szkolnej edukacji historycznej sprzyja przypisywaniu tym działaniom istotnej roli. Karel Van Nieuwenhuyse ze sporym entuzjazmem opisuje najnowszą flamandzką podstawę programową (której był współtwórcą), zaś Lindsay Gibson i Carla L. Peck – prowadzone przez siebie zajęcia z dydaktyki dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Rodzić się może wątpliwość, na ile zaangażowanie badaczy wpływa na rzetelność wyciąganych wniosków – zwłaszcza w świetle

znacznie mniej entuzjastycznych ustaleń opartych o obserwacje prowadzone przez osoby niezaangażowane.

Na przykład Duquette pisze (s. 324), że w Quebecu można zaobserwować rozbieżność między ramami teoretycznymi, do których odnosi się podstawa programowa w części wstępnej, a długą listą treści do przerobienia wyliczoną w części zasadniczej. Z kolei Mark Sheehan zauważa (s. 503–504), że nowy nowozelandzki program nauczania, wprowadzony w roku 2007, a mający korzenie w debatach toczonych od końca lat osiemdziesiątych, daje pierwszeństwo myśleniu krytycznemu i rozwijaniu twórczości uczniów nad wiedzą historyczną, a także każe uwzględniać zainteresowania uczniów, natomiast to, że mniejsza waga przywiązywana jest do potrzeb społecznych i budowania spójności społecznej, nie budzi entuzjazmu autora rozdziału.

Jeśli chodzi o entuzjastów, to wspomniany Van Nieuwenhuyse (s. 367–377) wyczerpująco przedstawia historię flamandzkiej dydaktyki historii. Zaczyna od XIX wieku, gdy głównym celem nauczania historii była edukacja patriotyczna. W połączeniu z wychodzeniem naprzeciw zainteresowaniom uczniów sprawiało to, że w szkolnej edukacji historycznej największą uwagę poświęcano dziejom najnowszym. Te zaś co najmniej do końca II wojny światowej znajdowały się poza orbitą zainteresowań historyków akademickich. W ten sposób aż do schyłku XX wieku historia akademicka i szkolna pozostawały niemal niepowiązane. Edukacja historyczna została zmonopolizowana przez nauczycieli i inspektorów szkolnych, i właściwie dopiero zmiany polityczne – przekazanie edukacji spod nadzoru rządu belgijskiego pod jurysdykcję prowincjonalną w 1989 r. i konieczność opracowania własnych standardów edukacyjnych – sprawiły, że nie tylko edukatorzy, ale też flamandzki świat akademicki zwrócił się ku problemom edukacji. Wypracowanie standardów nauczania historii trwało najdłużej ze wszystkich przedmiotów i towarzyszyły mu zacięte debaty.

Ogłoszone w 1993 r. standardy nie wyliczały treści historycznych, lecz kładły nacisk na kształtowanie postaw uczniów oraz rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, czyniąc krok w stronę zbliżenia historii szkolnej do akademickiej. Co prawda nie poruszały kwestii kryteriów oceny wiarygodności źródeł czy ograniczeń wiedzy źródłowej, uwzględniania perspektyw autorów i określania, co źródła „robią” czy „robiły” w kontekście, w którym powstawały – edukacja miała się koncentrować raczej na konstruktywizmie i opierać na metodach poszukujących, których celem miało być zaangażowanie uczniów.

Zasadnicza zmiana programu nauczania nastąpiła w 2015 r., gdy dydaktycy akademicy, Bruno De Wever (z uniwersytetu w Gandawie) i Karel Van Nieuwenhuyse (z Katolickiego Uniwersytetu Lowańskiego) ustalili ramy koncepcyjne dla nowej podstawy programowej, oparte na pięciu filarach. Głoszą one, że: po pierwsze, myślenie historyczne zaczyna się od zadawania pytań dotyczących przeszłości; po drugie, pierwszym krokiem do odpowiedzi jest uwzględnienie szerszego kontekstu historycznego; po trzecie, odpowiedź na pytanie wymaga wyboru i krytycznej analizy źródeł historycznych; po czwarte, w oparciu o tę krytyczną analizę i zasady myślenia historycznego można sformułować rzeczową odpowiedź; po piąte wreszcie, takie nauczanie historii ma prowadzić do sytuacji, w której młodzi ludzie wyjdą ze zdobytymi na lekcjach historii umiejętnościami poza sytuacje szkolne i również w życiu codziennym będą kierować się perspektywą długoterminową oraz szacunkiem dla faktów i dowodów i będą formułować swoje myśli w sposób zniuansowany i refleksyjny, świadomi ograniczeń własnej perspektywy, a także będą otwarci na dialog z odmiennymi systemami wartości.

Flamandzka podstawa programowa nie narzuca żadnej konkretnej wiedzy faktograficznej. Wylicza jedynie kluczowe pojęcia w podziale na wielkie epoki historyczne w czterech obszarach: politycznym (tu na przykład dla starożytności arystokracja, autokratyzm, demokracja, imperializm, kolonizacja), społecznym (społeczeństwa nomadyczne i osiadłe, migracja, (nie)równość, system patriarchalny, niewolnictwo, wojna i pokój, prawa obywatelskie), kulturowym (mitologia, filozofia, społeczeństwo wielokulturowe, tradycja ustna, pismo, twórczość artystyczna, politeizm, monoteizm) i gospodarczym (rolnictwo, handel, gospodarka naturalna i towarowo-pieniężna). Ponadto pojawiają się pojęcia odnoszące się do badań historycznych i rozumienia przeszłości, takie jak przestrzeń i czas, ciągłość i zmiana, historia lokalna i regionalna. Podstawa zakłada, że uczniowie powinni potrafić wyciągać informacje ze źródeł i o źródłach (ich ograniczeniach, perspektywach, kontekście, sposobie przekazu).

Podobną koncepcję prezentuje Ahonen (s. 153–160). Twierdzi ona, że uczenie tego, jak w sposób krytyczny podchodzić do różnych przekazów historycznych, uwrażliwia uczniów na próby nadużywania historii. Natomiast istnienie w społeczeństwie szerokich rzesz ludzi, którzy nie potrafią krytycznie podchodzić do przekazów informacyjnych, rodzi poważne ryzyko, jako że stają się oni bezbronni wobec manipulacji. Stąd wyposażenie uczniów w nawyk żądania dowodów i w umiejętność posługiwania się nimi jawi się jako powinność obywatelska

szkoły. Natomiast minusem podejścia do lekcji historii jako nauki pracy ze źródłem jest to, że nie zaspokajają one egzystencjalnej potrzeby kształtowania świadomości historycznej. Ahonen przytacza pogląd słynnego niemieckiego teoretyka dydaktyki historii Jörna Rüsen, że oczywistym pragnieniem ludzi jest chęć zakorzenienia w przeszłości, tymczasem – dodaje – uczniowie na „nowoczesnych” lekcjach zamiast przyjmować przekaz o przeszłości dokonują jego wiwisekcji. Tym niemniej, zdaniem fińskiej badaczki, narracje tożsamościowe nie powinny być rdzeniem programów nauczania historii. Wynika to między innymi z zachodzących zmian społecznych. W przeciwieństwie bowiem do swoich dziadków, ludzie XXI wieku są i będą codziennie konfrontowani z wielością przekazów, doświadczają też wielości i zmienności tożsamości. Przekazy wykluczające są szkodliwe dla społeczeństwa wieloetnicznego, wielokulturowego i zróżnicowanego społecznie, gdzie podstawą funkcjonowania powinien być dialog.

Bardziej pesymistycznie sytuację w Finlandii postrzegają Rantala i Ouakrim-Soivio (s. 472nn). Zaczynają od tego, że do lat dziewięćdziesiątych głównym celem tamtejszej edukacji historycznej było wzmacnianie pamięci zbiorowej uczniów przez uczenie faktów z przeszłości narodowej. Od tego czasu, za sprawą dydaktyki akademickiej, główny nacisk w podstawie programowej został położony na rozwijanie umiejętności decydowania o tym, co jest wiarygodnym przekazem historycznym.

Cóż z tego jednak, skoro wielu nauczycieli odnosiło się z dużą rezerwą do tych zmian i uważało, że oprócz zapisów o konieczności rozwijania umiejętności myślenia historycznego (których realizację wielu z nich uważało za zbyt trudną na poziomie szkolnym) powinno się tam jednak znaleźć minimum konkretnych treści do przyswojenia. Przeprowadzone badania pokazały, że treści programowe dotyczące kształtowania myślenia historycznego nie były w praktyce szkolnej realizowane, a w każdym razie nie w takim stopniu, jakiego oczekiwali twórcy podstawy. Badacze nadzieję na zmianę widzą w zaangażowaniu organizacji nauczycielskich i włączeniu nauczycieli do dyskusji nad podstawą programową, jednakże organizacja zrzeszająca (prawie wszystkich) nauczycieli historii nie jest szczególnie zainteresowana taką dyskusją.

Również inne rozdziały omawianego tomu kładą nacisk na kluczową rolę, jaką pełnią nauczyciele w nadawaniu kształtu edukacji historycznej. Można wręcz powiedzieć, że jest to główny motyw wszystkich badań. Nawet bowiem gdy mowa

jest o podręcznikach czy egzaminach, to zawsze w odniesieniu do ich wpływu na decyzje nauczycieli.

Bullock i Bullock stawiają tezę, że nauczyciele i dydaktycy z samej swojej istoty pełnią rolę *public intellectuals*: prowadzą swoje nauczanie publicznie, decydują o rzeczywistej treści programów nauczania, i reagują na pytania ze strony uczniów, rodziców, opiekunów i kolegów po fachu dotyczące swoich wypowiedzianych publicznie słów i dokonań – w formie lekcji, prezentacji, wykładów czy publikacji. Stąd tak ważne jest gruntowne wykształcenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli. Powinni oni być świadomi przekazu, z którym wychodzą do swoich podopiecznych. Powinni znać główne cechy narodowej historiografii i potrafić je krytycznie zanalizować.

Badacze podkreślają znaczenie przekonań nauczycieli i ich wyobrażeń o tym, czym jest historia i czym jest wiedza historyczna. Od odpowiedzi konkretnego nauczyciela na te podstawowe pytania w dużym stopniu zależy jego sposób nauczania – ale najpierw musi on sobie takie pytania w ogóle zadać.

Mathis i Parkes (s. 196–200) zwracają uwagę na to, że na co dzień głównym zajęciem nauczycieli jest projektowanie lekcji, które koncentrują się wokół określonego zagadnienia historycznego, a przy tym rozwijają jedną lub więcej kompetencji (rozumianych jako połączenie wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązywania konkretnego zadania – s. 192). Wskazują jednak, że aby dobrze uczyć historii, nauczyciel powinien posiadać nie tylko wiedzę o przeszłości i o tym, jak się ją bada, lecz także wiedzę lub raczej własne rozumienie tego, czym jest historia, czym jest wiedza historyczna i co to znaczy posiadać wiedzę historyczną. Piszą dalej, że uczenie radzenia sobie z niepewnością, z istnieniem wielu perspektyw wymaga od nauczycieli (i młodych adeptów tego zawodu) własnej refleksji i uświadomienia sobie swoich własnych przekonań o tym, czym jest wiedza historyczna i na czym polega jej posiadanie, jak historia może być przedstawiana i kwestionowana oraz jakie jest w tym wszystkim miejsce ich jako nauczycieli i dlaczego. Badania pokazują, że jeśli nauczyciel nie czuje się pewny w swojej własnej wiedzy historycznej, unika na lekcjach stawiania trudnych pytań o istotę historii i wiedzy historycznej – a w efekcie pozbawia swoich uczniów okazji do refleksji na te tematy i ogranicza ich rozumienie tego, czym jest historia.

Jak pokazuje Yilmaz w odniesieniu do badań amerykańskich, nauczyciele bez porządnego kierunkowego przygotowania akademickiego mają skłonności do reprodukcji doświadczeń z lekcji historii, w których sami uczestniczyli jako

uczniowie, a które najczęściej polegały na zapoznaniu uczniów z dziedzictwem narodowym i koncentrowały się na faktografii (w tym szczególnie dotyczącej wpływowych postaci, ważnych miejsc i doniosłych wydarzeń, uznanych za istotne z punktu widzenia dzisiejszej tożsamości obywateli), zaś podstawą nauczania był podręcznik. Podobne obserwacje ma Sheehan w odniesieniu do Nowej Zelandii, gdy pisze (s. 504–505), że poglądy nauczycieli na edukację historyczną zależą od ich własnych doświadczeń edukacyjnych oraz pochodzenia społecznego⁹.

Przy okazji zarysowuje się pewne napięcie między nauczycielami historii a nauczycielami wiedzy o społeczeństwie. Pisze o nim Yilmaz (s. 48) w odniesieniu do USA, zauważając, że nauczyciele WoS mają tendencję do traktowania historii jako nauki pomocniczej w dyskusjach nad problemami współczesności. Sheehan (s. 505) twierdzi przy tym, że braki w wykształceniu historycznym, jakie wykazują nauczyciele WoS, skutkują ich niedostatecznym przygotowaniem i brakiem pewności siebie w prowadzeniu zajęć dotyczących kontrowersyjnych zagadnień, takich jak wojny czy konflikty.

W Kanadzie, jak pisze Duquette (s. 327), część nauczycieli historii uważa, że wiedza o społeczeństwie podważa pozycję historii jako przedmiotu nauczania, ale inni postrzegają WoS jako przedmiot partnerski, pozwalający wiązać przeszłość z teraźniejszością.

Stavroula Philippou (s. 454–458) przedstawia swoje spostrzeżenia z obserwacji dwóch cypryjskich nauczycielek historii i zarysowuje istotne problemy, z którymi musiały się mierzyć. Powracającym motywem, nie tylko w tym rozdziale, jest zbyt obszerny program nauczania. Jedna z nauczycielek starała się temu zaradzić, starając się „przerobić” jak najwięcej materiału, przy czym z boku widać było, że nieszczególnie dbała o to, czy uczniowie w tym uczestniczą i czy podążają za wykładem nauczyciela. Inna nauczycielka, starając się dostosować nauczanie do możliwości uczniów, musiała dokonywać ciągłej selekcji, ale miała przez to poczucie, że nie realizuje w pełni programu.

Karl Gunnar Hammarlund pisze (s. 172), że wśród nauczycieli szwedzkich rozwijanie myślenia historycznego uchodzi za zbyt czasochłonne, a czasu ledwo starcza im na przekaz podstawowej wiedzy historycznej. Twierdzą oni, że celem

⁹ Por. E. Sturtevant, *Lifetime influences on the literacy-related instructional beliefs of experienced high school history teachers: Two comparative case studies*, „Journal of Literacy Research” 1996, nr 28(2), s. 227–257.

szkolnej edukacji historycznej nie powinno być kształcenie młodych historyków, lecz wyposażenie absolwentów w umiejętności przydatne w dorosłym życiu.

Zespół van Boxtel wskazuje, że mimo wieloletnich działań na rzecz wprowadzenia myślenia historycznego do szkół w Niderlandach ten sposób nauczania historii wciąż nie jest powszechną praktyką. Niderlandzcy nauczyciele pracują pod presją czasu i wymagań programowych, co zniechęca ich do eksperymentów i wprowadzania „zabaw” w myślenie historyczne. Wiedzą, że mają do przerobienia dziesięć epok i zmieszczenie się w czasie jest ich główną troską. Carla van Boxtel przekonuje przy tym, że mankamentem akademickich teorii myślenia historycznego i jego rozwoju jest zdaniem nauczycieli fakt, że akademicy mało uwagi poświęcają wiedzy historycznej.

Yilmaz (s. 28 nn), powołując się na badania wśród nauczycieli amerykańskich, zarysowuje głębokie różnice i napięcia między światem szkoły a akademii. Porównując zawód nauczyciela w szkole do pracy nauczyciela akademickiego/badacza historii, dostrzega głównie różnice i to na niekorzyść nauczyciela, który musi zajmować się całymi dziejami, nie może sobie pozwolić na specjalizację, a przez to – na wgłębianie się w poszczególne zagadnienia. Nie może oddawać się swojemu ulubionemu tematowi (okresowi historycznemu). Jego praca nie jest nastawiona na badania, na indywidualne myślenie i formułowanie własnych teorii. Nie ma w niej miejsca na dyskusje o wartościach, bo chodzi o to, by wpoić uczniom wartości niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie. Główną zaś troską nauczyciela jest to, by przedstawić historię w sposób przystępny dla uczniów i adekwatny do poziomu ich rozwoju i preferowanych sposobów uczenia się. Nauczyciele martwią się też o przygotowanie uczniów do studiów wyższych i chcą ich wyposażyć przede wszystkim w niezbędną do tego wiedzę. Nade wszystko jednak czują się osamotnieni, nie mają – w przeciwieństwie do historyków akademickich – kanałów dyskusji i okazji do wymiany doświadczeń. Amerykańscy nauczyciele czują się przytłoczeni obowiązkami wychowawczymi, problemami natury społecznej, dotyczącymi uczniów i rodziców, różnymi naciskami na swoją pracę. Nie mają czasu ani środków na własny rozwój zawodowy.

Z obserwacji van Boxtel, van Drie i Stoela wynika zresztą, że nawet wśród nauczycieli aktywnie uczestniczących w formach doskonalenia zawodowego wspierających rozwój myślenia historycznego uczniów zaledwie trzy osoby na dziesięć podczas swoich lekcji rzeczywiście kładły nacisk na te kompetencje. Sporadycznie obserwowano analizę źródeł, zadania indywidualne i grupowe, również sporadycznie

wyjaśniano uczniom związek między formami pracy a celami lekcji związanymi z myśleniem historycznym, a samych cech czy zasad tego myślenia nauczyciele w ogóle uczniom nie przedstawiali, podobnie jak nie pojawiały się różne interpretacje przeszłości. Notabene, Yilmaz wykazuje (s. 29), że nauczyciele bez solidnego przygotowania z historii słabiej korzystają z form doskonalenia zawodowego.

Dave Powell pisze z kolei (s. 578–580) o przemożnym wpływie tradycji i sytuacji zastanej na praktykę szkolną, a w szczególności na sposób postępowania nowych nauczycieli. Młodzi nauczyciele wchodzą do szkół, w których historia traktowana jest w sposób tradycyjny: jako ustalony przekaz o przeszłości do przekazania uczniom – co często stoi w sprzeczności z podejściem, do którego byli wdrażani w toku studiów przygotowujących do zawodu¹⁰. Takiego tradycyjnego przekazu oczekują sami uczniowie, rodzice i szkoła – co motywuje nauczycieli, by dostosować się do tych oczekiwań, więc rezygnują z tego, czego uczyli się na studiach.

Kilka innych rozdziałów także porusza kwestię uwzględniania zainteresowań uczniów w szkolnej edukacji historycznej. Rob Siebörger z RPA jawi się jako wielki zwolennik autonomii uczniów, zwłaszcza młodszych, a rolę nauczyciela chciałby widzieć jako inicjatora, stymulatora i towarzysza aktywności badawczej dzieci (*facilitator*) – przytacza zresztą kilka ciekawych praktycznych przykładów. Uważa on, że wybór tematów do bardziej pogłębionej analizy powinien uwzględniać fascynacje dzieci, a formy zajęć – odwoływać się do zabaw i innych aktywności właściwych dla tego wieku. Zarazem przywołuje (s. 74) sugestię Hillary Cooper, by zwłaszcza w niższych klasach nauczanie historii koncentrowało się wokół przekazu wartości i było elementem rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego – ale nie przez przekazywane treści, lecz przez stawiane pytania, które zachęcałyby uczniów do rozważania rozmaitych motywów ludzkich zachowań, postaw i wartości w różnych miejscach i czasach.

Joseph Smith znacznie mniej idealistycznie twierdzi, że w kontekście szkockim uwzględnianie preferencji uczniów przy doborze treści i metod nauczania wynikać może z celów całkiem przyziemnych: mianowicie z chęci przyciągnięcia ich do wybrania historii jako przedmiotu nauczania lub jako przedmiotu egzaminacyjnego – bo od tego zależy, czy nauczyciel będzie miał pracę. Rantala i Ouakrim-Soivio pokazują (s. 487), że także w Finlandii uczniowie coraz rzadziej wybierają

¹⁰ Por. C. Martell, *Barriers to inquiry-based instruction: A longitudinal study of history teachers*, "Journal of Teacher Education" 2020, nr 3, s. 279–291.

historię jako przedmiot maturalny, bo nie uważają go za istotny dla swojej przyszłości. Po raz kolejny nauczyciel staje się zatem zakładnikiem oczekiwán społecznych, a teorie dydaktyczne stoją dość nisko w hierarchii czynników wpływających na realizowany program nauczania. Badania pokazują zresztą, że i wśród samych młodych nauczycieli i przyszłych nauczycieli tradycyjne podejście do szkolnej historii i tradycyjna wizja historii mają się dobrze.

Mathis i Parkes przytaczają na przykład badanie przeprowadzone na stu pięciu studentach studiów nauczycielskich z historii, którzy mieli opowiedzieć swoimi słowami historię Australii. Większość z nich przedstawiła coś, co można by za Rüsenem nazwać tradycyjnym przekazem, który traktuje przeszłość jako dziedzictwo kultury i źródło tożsamości.

Jason Endacott, Matt Dingler i Joe O'Brien skomentowali praktykę używania w amerykańskiej edukacji historycznej zaimka „nasz” w odniesieniu do wydarzeń z przeszłości, który – jak wskazują – rodzi poczucie współudziału uczniów (i nauczyciela) w doświadczeniach historycznych i współodpowiedzialności za nie. „Nasi bohaterowie narodowi” budują wspólnotową tożsamość. W tej narracji bohaterom wybacza się drobne porażki, a cała historia jest historią postępu i osiągnięć narodowych. Jak zauważają dalej (s. 566), nawet gdy panteon „naszych” bohaterów poszerza się o nowe postaci, na przykład w przypadku USA – o przywódców czarnoskórych, takich jak Rosa Parks czy Martin Luther King – to i tak nie zmienia to ogólnego przekazu o „naszej” pozytywnej historii.

Także w narracjach uczniów o przeszłości Australii (s. 607) pojawia się zaimek „my”, który łączy się poczuciem obowiązku pamiętania o „naszych” bohaterach, którzy ginęli za ojczyznę, zaś kwestionowanie takiego bohaterstwa (choćby przez krytyczną analizę źródeł na temat ich zaangażowania) uchodzi za zamach na narodową tożsamość i za przejaw niełojalności (s. 614).

W rozumieniu jednej z obserwowanych nauczycielek cypryjskich (s. 455–458) głównym celem nauczania historii jest kultywowanie wartości moralnych w społeczeństwie, a w praktyce – kształtowanie obywateli przywiązanych do idei wolności i niepodległości Cypru.

Bullock i Bullock (s. 81–93) piszą na przykładzie Francji o epopei narodowej (*roman national*), której istnienia większość nauczycieli (i uczniów) w ogóle sobie nie uświadamia, a która wywiera przemożny wpływ na edukację historyczną¹¹.

¹¹ Do podobnych wniosków dotyczących nauczycieli polskich doszli K. Jaskułowski i A. Surmiak, *Teaching history, teaching nationalism: A qualitative study of history teachers in a Polish*

W swoim długim wywodzie na ten temat autorzy zauważają, że wpisując się w przekazywanie tej epopei, szkolna edukacja historyczna unika uwzględniania najnowszych ustaleń historiografii i woli opierać się na oficjalnie przyjętym kano- nie, skonstruowanym w toku debat nie tylko historycznych, lecz także politycznych – o których to debatach w szkole się jednak nie wspomina. Programy nauczania są zakorzenione w przekonaniu, że edukacja historyczna ma pewne powinności obywatelskie, a historia własnego narodu jest kluczem do poznania historii innych podmiotów. Aby to zmienić, autorzy postulują, by istotą przygotowania pedago- gicznego nauczycieli historii stało się opisanie, analiza i interpretacja tej dominu- jącej narracji narodowej, której mają potem nauczać. I nie chodzi o to, by stworzyć nową alternatywną narrację, ale by wyczulić przyszłych nauczycieli – a potem uczniów – na to, w czym są zakorzenieni. Jako pomoc autorzy sugerują sięgnięcie do „epopei narodowej” innego kraju i zapoznanie się z nauczaną tam historią, co może pomóc otworzyć oczy na sposoby konstruowania historii własnego narodu.

Inne wskazówki dotyczące kształcenia nauczycieli historii daje Powell. Zwraca on uwagę (s. 581–588) na to, że przygotowanie zawodowe do różnych profesji odbywa się w miejscach wykonywania zawodu: w szkole, w szpitalu, na praktyce, w czasie wizyt studyjnych. Odbywając je, młodzi adepci mają okazję przekonać się, na czym polega wykonywanie danego zawodu, co to znaczy być, na przykład, na- uczycielem. W procesie przygotowania pedagogicznego studenci stykają się z roz- wiązaniami stosowanymi przez nauczycieli-praktyków i widzą, że są one stosowa- ne, bo się sprawdzają, bo przyczyniają się do przekazywania wiedzy, ale także wartości czy umiejętności. Jeśli zatem chcemy nauczyć przyszłych nauczycieli no- wego podejścia do nauczania – pisze Powell – nie można prowadzić zajęć z przygo- towania pedagogicznego w formie tradycyjnych wykładów i przekazywania gotowych treści do przyswojenia, a następnie sprawdzać ich opanowanie za pomocą testu. Postuluje on zarazem, by u podstaw przygotowania zawodowego nauczycieli leżała odpowiedź na pytanie, na czym polega etyka zawodowa nauczyciela historii i jak powinien postępować, wykonując ten zawód, a nie tylko wykaz treści, które powinien przyswoić i kompetencji akademickich, które powinien osiągnąć.

Vella (s. 140) w podobnym duchu pisze, że wartości w edukacji historycznej (i obywatelskiej) nie powinny być tematem jednej lekcji (na przykład wykładu

o prawach człowieka), lecz powinny przenikać cały materiał nauczania – zarówno treści, jak i formy. Również Moyo (s. 316) w odniesieniu do Zimbabwe pisze, że dekolonizacja szkolnictwa powinna, zgodnie z postulatami Wilfreda Carra, wprowadzić takie formy świadomości i relacji społecznych, jakie są niezbędne dla świadomego udziału w życiu demokratycznym.

Carla van Boxtel z zespołem wskazują z kolei, że istotne jest, by naukowo sprawdzić, jaką wiedzę i umiejętności powinni posiadać studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela historii, aby potrafili uczyć myślenia historycznego. Jak dotąd nie było zbyt wielu tego rodzaju badań, a te, które przeprowadzono, pokazują, że aby rozwijać myślenie historyczne uczniów, niekoniecznie trzeba pracować ze źródłami historycznymi. Wystarczy dawać zadania ogólnie twórcze, które zwiększają motywację studentów do myślenia. Zoperacjonalizowania wymagają zachowania uczniów świadczące o opanowaniu umiejętności myślenia historycznego. Konieczne jest uwzględnianie w badaniach konkretnych uwarunkowań rozwoju myślenia historycznego – takich jak na przykład poziom czy rodzaj szkoły albo realizowany program nauczania.

Karel Van Nieuwenhuys (s. 379) postuluje, by kształcenie nauczycieli historii przebiegało w ścisłej współpracy ze szkołami średnimi i opierało się na solidnych badaniach nad nauczaniem i uczeniem się historii w praktyce szkolnej. Pisze też o potrzebie prowadzenia edukacji opartej o badania, nie tylko w sensie przedstawiania wyników badań naukowych podczas lekcji, ale o konieczności włączania uczniów w prowadzenie badań naukowych (oczywiście w skali proporcjonalnej do ich możliwości) w ramach lekcji – aby rozwijać u nich postawę badawczą. Ten belgijski badacz przywołuje też jako postulat koncepcję „myślenia ironicznego”, opracowaną przez Kierana Egana z Kanady, które uwzględnia niuanse, jest świadome istnienia wyjątków i nie postrzega świata dwubiegunowo, lecz uwzględnia całą paletę perspektyw i złożoność wydarzeń i procesów z przeszłości, których nie da się wyjaśnić w oparciu o jeden schemat.

Mathis i Parkes (s. 195) wskazują, że ważnym elementem kompetencji historycznych jest umiejętność zadawania pytań. Dopiero po sformułowaniu określonego pytania można przystąpić do szukania na nie odpowiedzi. W podobnym duchu postulują, by zachęcać przyszłych nauczycieli, aby skłaniali swoich uczniów do dociekania, w jaki sposób sami uczniowie, a także historycy, których dzieła czytają, doszli do swoich wniosków i na jakiej podstawie uważają, że są one prawdziwe.

Innes pisze z kolei (s. 615), że w edukacji historycznej wypadałoby zacząć uwzględniać to, że uczniowie stykają się z przekazami historycznymi również poza kontekstem szkolnym i akademickim, a także badać to, w jaki sposób te różne konteksty wpływają na podejście uczniów do przekazów i na kształtowanie ich wiedzy i postaw wobec przeszłości¹².

W podsumowaniu tomu jego redaktorzy, Christopher W. Berg i Theodore M. Christou, przywołują wnioski sprzed dwudziestu lat, które mówiły o konieczności dialogu, współpracy i porozumienia między szkołą i akademią, między badaczami edukacji i nauczycielami-praktykami, z korzyścią dla obu grup; że potrzebne są eksperymenty pedagogiczne i elastyczność nauczania, w tym uwolnienie od przytłoczenia treściami podręcznikowymi i pamięciowego opanowania materiału. Nietrudno zauważyć, że w ciągu minionego pokolenia niewiele się w tym zakresie zmieniło. Być może większe znaczenie zaczął odgrywać dialogu międzynarodowy – choć chyba wciąż bardziej wśród badaczy (i to głównie zachodnich) niż wśród samych nauczycieli historii.

¹² Eleni Apostolidou ostatnio pytała na kanale Youtube #PastFwd: Agendas for History Education, czy edukacja historyczna jest po prostu jednym z elementów historii publicznej (*public history*): *Is school history only a type of public history?*, 29 XI 2020., <https://www.youtube.com/watch?v=zKsBd2ylowk>. O związkach jednej dziedziny z drugą zob. M. Demantowsky (red.), *Public History and School: International Perspectives*, Boston, MA: De Gruyter, 2018; J. Wojdon, *Public history and history education*, [w:] D. Dean (red.), *A Companion to Public History*, Hoboken, NJ: Wiley, 2018, s. 455–464; D. Dean, J. Wojdon, *Public History and History Didactics – A Conversation*, „Public History Weekly” 2017, nr 9, doi:dx. doi. org/10.1515/phw-2017-8656.

