

**Michał Rauszer**

*Uniwersytet Warszawski*

*Wydział Pedagogiczny*

ORCID: 0000-0003-4956-4256

## **Edukacja dla narodu. Chłopi a procesy narodowościowe\***

### **Summary**

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

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

**Key words:** peasants, education, nation, emancipation

red. Paulina Marchlik

### **Wstęp**

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

---

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

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

Edukację nieformalną i pozaformalną<sup>1</sup> rozumiem tutaj jako pojęcia, które opisują procesy uczenia się wykraczające poza programy szkolne. W ich definiowaniu można wskazać na element dowolności (edukacja pozaformalna) lub intencjonalności (nieformalna i pozaformalna) (zob. Fatyga 2005). W obu przypadkach wskazuje się na fakt trudności w ich definiowaniu poza konkretnym kontekstem. Generalnie jednak zarówno jedną, jak i drugą możemy określić – jako takie modele edukacji, które nie wiążą się z edukacją instytucjonalną. Definicja ta jednak niewiele nam wyjaśnia tak naprawdę, gdyż bardzo często procesy te po prostu się ze sobą przenikają. W perspektywie zakresu moich badań dodatkowa trudność polega na tym, że we wzmiankowanym okresie formalna edukacja po prostu nie istniała. Proces edukacyjny wśród chłopów na przełomie XIX i XX w. ograniczał się do nielicznych szkół ludowych, szkół parafialnych, które prowadzone jednak były bardzo często na zasadzie oddolnej inicjatywy. Trudno więc w takim kontekście określić, co było edukacją formalną, a co nie. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję więc, że edukacja formalna ma charakter obowiązkowy, motywowany zewnątrz, planowy, edukacja pozaformalna jest planowana, określona przez uczącego i motywowana

---

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

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

### Chłopi jako nie-naród

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

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

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

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

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

### Nabywanie tożsamości przez chłopów w procesie edukacji pozaformalnej

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

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

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

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

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

## Raczkujące szkolnictwo i edukacja formalna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Działania performatywne i edukacja nieformalna

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

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

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

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

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

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

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

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

\*

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

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

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

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

## Zakończenie

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

## Bibliografia

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

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

Witos W. 1981. *Moje wspomnienia*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.

Zervas T.G. 2017. *Formal and Informal Education During the Rise of Greek Nationalism. Learning to Be A Greek*, Palgrave Macmillan, New York.

*Żona gospodarza 15-morgowego w pow. Warszawskim*. 1954. [w:] *Pamiętniki chłopów. Wybór*, red. I. Nowakowska, Książka i Wiedza, Warszawa.