



NAUKI HUMANISTYCZNE

redakcja Tomasz Malczyk

HISTORIA DROGĄ w różnych kierunkach



Oficyna Wydawnicza
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ W REGIONIE

ZARZĄDZANIE WIEDZĄ W REGIONIE
Nyski Festiwal Nauki

Redakcja
Tomasz Malczyk

Historia drogą w różnych kierunkach

OFICyna WYDAWNICZA PWSZ W NYSIE
NYSA 2011

RECENZENCI

prof. zw. dr hab. Kazimierz Perechuda
dr hab. Leszek Ziątkowski

REDAKTOR NACZELNY

Serii wydawniczej
dr inż. Tomasz Malczyk

KOMITET NAUKOWY

prof. dr hab. Marek Czapliński
prof. dr hab. Marek Derwich
dr inż. arch. Jerzy Potyrała
dr inż. Tomasz Malczyk

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

dr Irena Bracichowicz

REDAKCJA TECHNICZNA

mgr Wioletta Skubel

SKŁAD, KOREKTA I ADJUSTACJA

mgr Ewa Bernat

PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI

mgr Ryszard Szymończyk

SEKRETARZ OFICYNY

dr Tomasz Drewniak

Monografia pogładowa nr 4

Seria wydawnicza: *Zarządzanie Wiedzą w Regionie (nr 4)*

Nyski Festiwal Nauki

© Copyright by

Oficina Wydawnicza PWSZ w Nysie

Nysa 2011

ISBN 978-83-60081-46-4

OFICyna WYDAWNICZA PWSZ W NYSIE

48-300 Nysa, ul. Armii Krajowej 7

tel.: 77 4090567

e-mail: oficina@pwsz.nysa.pl

<http://www.pwsz.nysa.pl/oficina>

Wydanie I popr. i uzup.

Druk i oprawa:

Wydawnictwo i drukarnia PRINTPAP

tel.: 42 6450339, fax: 42 6452346

www.printpap.pl biuro@printpap.pl

Spis treści

Wprowadzenie

Tomasz Malczyk

Uczelnia drogą w wielu kierunkach 6

I. Fascynacja przeszłością i wyzwania teraźniejszości

Marek Derwich

Historyk – detektyw szukający śladów przeszłości 18

Małgorzata Radziejewicz

Potrzebujemy oświeconych entuzjastów, czyli muzeum
w służbie historii. Refleksje z doświadczeń muzealnika 29

Janusz Kawalec

Klub Zachowawczo-Monarchistyczny jako próba konserwatywnej
odpowiedzi na wyzwania XXI wieku 45

Tadeusz Zdanowicz

Znaczenie historii dla rozwoju regionu na przykładzie fortyfikacji
nyskich 62

II. „Historia nauczycielką życia”

Krzysztof Grygajtis

U źródeł sowieckiej strategii ekspansji. Uwagi do sowieckiej
polityki zagranicznej czasów dyktatury Józefa Stalina 80

Maciej T. Nowak

Zawód historyka jako niezbędny czynnik do prowadzenia
pracy w mediach? 111

III. Myślenie historyczne dla przyszłości

Grzegorz Mazur

Historyk animatorem postaw obywatelskich. Ideał wychowawczy II Rzeczypospolitej jako inspiracja dla współczesnego modelu kształtowania świadomości obywatelskiej 116

Irena Bracichowicz

Rola nauczyciela historii w formułowaniu i realizacji celów kształtujących myślenie analityczne w świetle koncepcji szkolnej edukacji historycznej nowej podstawy programowej 142

Marek Derwich

Tatarzyn i heraldyk w archiwum opactwa na Łysej Górze i co z tego wynikło 164

Materiał promujący miasto i gminę Nysa

Edyta Bednarska-Kolbiarz

Nysa – atrakcyjne miasto z bogatą historią 178

Wprowadzenie

Tomasz Malczyk
Prorektor ds. ogólnych
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

Uczelnia drogą w wielu kierunkach

Wstęp

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie rozpoczęła swoją działalność w 2001 roku. Powstała w oparciu o zapisy ustawy z 1997 roku, definiującej cele i zasady powstania wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce. Od tamtej pory nyska uczelnia, świadoma odpowiedzialności wynikającej z bogatej i wielowiekowej tradycji akademickiej, a także konieczności zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, systematycznie się rozwija i integruje z lokalnym środowiskiem. Akcentuje się to szczególnie w angażowaniu uczelni w liczne pomysły, projekty i prace, które zmierzają do zaspokajania potrzeb nyskiego środowiska społeczno-gospodarczego.

Poprzez stworzenie PWSZ w Nysie, nawiązaliśmy do powstania wielkiego dzieła, jakim było zbudowanie fundamentów pod pierwszy na Śląsku uniwersytet, jakie miało miejsce w 1623 roku. Dzisiaj z perspektywy upływającego czasu, można stwierdzić, że oczekiwanie społeczne związane z powstaniem w tym regionie uczelni wyższej, jest nadal odczuwalne, a to przede wszystkim nadaje sens istnienia uczelni.

Powstanie państwowej uczelni w Nysie

W marcu 1999 roku na spotkaniu Zarządu Miejskiego w Nysie z Wojewodą Opolskim omawiano rozwój Miasta i Gminy Nysa, zgłoszono wówczas wspólny wniosek o potrzebie powołania w Nysie szkoły wyższej, jako inspiracji do rozwoju regionu. Na lipcowym (1999) posiedzeniu Zarządu Miasta i Gminy Nysa, prof. Ryszard Knosala przedstawił propozycję utworzenia w Nysie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej oraz określił warunki, jakie trzeba spełnić, aby uczelnia mogła być powołana i z powodzeniem funkcjonowała¹. Stano-

¹ *Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie 2001-2007*, red. T. Malczyk, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2008.

wisko to zostało jednomyślnie zaakceptowane i przystąpiono do realizacji pomysłu. Powołano zespół składający się z przedstawicieli Urzędu Miasta Nysy oraz Starostwa Powiatu Nyskiego. Zespół dokonał przeglądu obiektów możliwych do wykorzystania przez uczelnię. Po dokonaniu oględzin okazało się, że powstający nowy budynek Urzędu Stanu Cywilnego przy ul. Chodowieckiego nadaje się na obiekt dydaktyczny, a znajdujące się w sąsiedztwie Ognisko Plastyczne, Muzeum oraz Nyski Dom Kultury mogą stanowić kompleks akademicki.

Podczas posiedzenia Zarządu Miasta Nysy i Powiatu Nyskiego, w sierpniu 1999 roku Zarząd Powiatu postanowił włączyć do tworzonej uczelni obiekt po byłym Archiwum Państwowym oraz część pomieszczeń Ogniska Plastycznego. Jednocześnie Zarząd przekazał budowany obiekt Urzędu Stanu Cywilnego przy ul. Chodowieckiego oraz kwotę 1,2 mln złotych na jego wyposażenie.

30 sierpnia 1999 roku powstało Stowarzyszenie na Rzecz Powołania i Wspierania Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie. Od sierpnia do lutego 2000 roku trwały prace nad przygotowaniem wniosku do Ministerstwa Edukacji Narodowej o powołanie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie. Stworzono wniosek, w którym określono m.in.: plany studiów, wykazy nauczycieli akademickich, opis bazy materialno-dydaktycznej, możliwości korzystania z zasobów bibliotecznych oraz realizacji praktyk, a także badania ankietowe, dotyczące zainteresowania maturzystów studiowaniem w PWSZ w Nysie. W lutym 2000 r. skierowano do Ministra Edukacji Narodowej pismo, w którym stwierdzono m.in.: „Troszcząc się o stan wykształcenia mieszkańców wsi i małych ośrodków oraz wychodząc naprzeciw potrzebom w zakresie edukacji na poziomie wyższym w regionie nyskim Stowarzyszenie na Rzecz Powołania i Wspierania Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie prosi Pana Ministra o wydanie zezwolenia na utworzenie wyższej uczelni zawodowej o nazwie: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie”. Jednocześnie w piśmie wskazano na znaczną rolę i poparcie rzeczowe oraz finansowe koncepcji utworzenia uczelni w Nysie, zadeklarowane przez samorzady powiatu nyskiego. Podkreślono także rolę uczelni w procesie reformowania i unowocześniania szkolnictwa wyższego prowadzonej przez ówczesnego ministra oraz zaznaczono, że „inicjatywa będzie przydatna w realizacji postanowień zawartych w dokumencie przyjętym przez Radę Ministrów pn. *Pakt dla rolnictwa i obszarów wiejskich*. Połączone to także było

z przekonaniem wnioskodawców, że „wybrane przez nas specjalności będą atrakcyjne dla młodzieży i zniwelują różnice w wykształceniu w różnych środowiskach”². We wniosku zaproponowano następujące specjalności: architektura środowiskowa, informatyka stosowana, finanse i zarządzanie organizacjami, filologia niemiecka, zarządzanie produkcją i usługami, konserwacja zabytków rzemiosła artystycznego i detalu architektonicznego. W międzyczasie na mocy kolejnych decyzji władz samorządowych przekazane zostały nieruchomości na rzecz tworzącej się uczelni, należały do nich: archiwum w budynku Muzeum, pomieszczenia w budynku Ogniska Plastycznego, budynek przy ul. Chodowieckiego 4. Użyczono w miarę potrzeb i możliwości: pływalnię, stadion, salę gimnastyczną oraz niektóre sale Nyskiego Domu Kultury.

Złożony wniosek został skierowany do Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego i do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Skutkiem tego była wizyta przewodniczącego Komisji Akredytacyjnej oglądającego obiekty przeznaczone do użytkowania przez powstającą Państwową Wyższą Szkołę Zawodową. W październiku 2000 roku Komisja Akredytacyjna wydała pozytywną opinię o utworzeniu w Nysie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej ze specjalnościami zawartymi we wniosku.

Na podstawie poczynionych kroków organizacyjnych Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 10.04.2001 r. (Dz. U. Nr 37, poz. 426), w dniu 1 czerwca 2001 roku utworzono Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Nysie, a funkcję pierwszego Rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie, Minister Edukacji Narodowej powierzył prof. dr. hab. inż. Ryszardowi Knosali. Swoją działalność dydaktyczną PWSZ w Nysie rozpoczęła w roku 2001, przyjmując studentów na pierwszy rok studiów. O przyjęcie na studia ubiegało się 1264 kandydatów, z tego 813 na studia dzienne, a 451 na studia zaoczne.

Na skutek postępowania rekrutacyjnego na studia przyjętych zostało 1112 osób, z tego 676 na studia dzienne, a 436 na studia zaoczne. Kadre dydaktyczną stanowiły wówczas 53 osoby, w tym: 7 z tytułem profesora doktora habilitowanego, 7 z tytułem doktora habilitowanego, 22 z tytułem doktora i 17 magistrów. Piastowały one stanowiska: profesor (15 osób), wykładowca (25 osób) i asystent (13

² Pismo z dn. 18 lutego 2000 roku, do Ministra Edukacji Narodowej prof. dr. hab. inż. Mirosława Handke od Stowarzyszenia na Rzecz Powołania i Wspierania Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie, materiały archiwalne PWSZ w Nysie.

osób). W bibliotece pracowały 3 osoby, w administracji 11 osób, a w obsłudze 21 osób³.

W pierwszej inauguracji roku akademickiego 2001/2002 udział wzięli m.in.: posłowie na Sejm RP z Ziemi Nyskiej, Wiceminister Edukacji Narodowej, Wojewoda Opolski, samorządowcy wszystkich szczebli, tj. samorządu wojewódzkiego, powiatu nyskiego, samorządowcy z gmin i miast regionu nyskiego. W uczelni powołano pięć instytutów: Instytut Architektury, Instytut Finansów, Instytut Informatyki, Instytut Zarządzania oraz Studium Języków Obcych.

Nyska uczelnia dzisiaj

Obecnie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie obchodzi dziesięciolecie swojego powstania. Posiada 14 kierunków, z licznymi specjalnościami, które reprezentują nauki: medyczne, inżynierskie, finansowe, humanistyczne, artystyczne, wojskowe, ekonomiczne. W PWSZ działają następujące instytuty: Instytut Architektury, Instytut Bezpieczeństwa Wewnętrznego, Instytut Dietetyki, Instytut Finansów, Instytut Historii, Instytut Informatyki, Instytut Jazzu, Instytut Kosmetologii, Instytut Neofilologii, Instytut Pielęgniarstwa, Instytut Zdrowia Publicznego, Instytut Zarządzania, a także Studium Języków Obcych, Studium Nauk Podstawowych i Studium Wychowania Fizycznego.

W uczelni kształcą się ponad 4500 studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, a tytuł licencjata lub inżyniera uzyskało już ponad 6000 absolwentów. W uczelni zatrudnionych jest ok. 300 osób, w tym ok. 200 pracowników dydaktycznych. Uczelnia posiada 12 obiektów, a w nich dobrze wyposażone sale wykładowe, laboratoryjne i sportowe. Działa 28 sekcji sportowych i 20 kół naukowych, dzięki czemu studenci mogą rozwijać się naukowo i realizować swoje sportowe zamiłowania.

Ważnym argumentem z punktu widzenia potencjału naukowego i dydaktycznego uczelni jest zatrudnianie osób reprezentujących znane – krajowe, a nawet międzynarodowe – ośrodki akademickie. Ich wiedza i doświadczenie pozostaje w naszym regionie, udzielają się w wielu lokalnych inicjatywach i służą swoją wiedzą przy rozwiązywaniu i opiniowaniu ważnych dla regionu spraw.

³ *Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie 2001-2007*, red. T. Malczyk, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2008.

PWSZ w Nysie jest uczelnią samodzielną i dojrzałą do podejmowania nowych wyzwań. Jej stabilne umocowanie w regionie upoważnia do zajmowania się problemami wykraczającymi poza dydaktykę i dotykającymi spraw ważnych dla rozwoju lokalnego, a nawet wojewódzkiego. Szczególnym przykładem jest program diagnozy i ustalenia możliwości poprawy życia na terenach wiejskich, które stanowią przeważającą większość w województwie opolskim. Uczelnia uzyskała, jako jedyna w województwie, uprawnienia do prowadzenia kierunku *rolnictwo* z dwoma specjalnościami: *agroturystyka* i *rolnictwo ekologiczne*. Mają one za zadanie przededefiniowanie potocznego spojrzenia na możliwość rozwoju obszarów wiejskich, włączając w to dobrze wykwalifikowaną kadrę specjalistów z zakresu wsi i rolnictwa, ukierunkowaną na pozarolnicze wykorzystanie obszarów wiejskich.

Wiele kierunków rozwoju uczelni

Szeroka oferta dydaktyczna uczelni, pracownicy z wielu krajowych ośrodków naukowych (Wrocław, Kraków, Opole, Gliwice, Bytom, Katowice), młodzież rekrutująca się ze wszystkich województw, dobre wyposażenie edukacyjne, to wszystko daje ponadprzeciętne możliwości wielokierunkowego rozwoju uczelni oraz regionu. Tak bogata oferta dała podstawę do stworzenia nowych pomysłów i inicjatyw rozszerzających pole implementacji wiedzy do środowiska. Przykładem takich działań są przede wszystkim te, które tworzą regionalną sieć wiedzy. Zaliczyć do nich można przede wszystkim:

1. Nyski Festiwal Nauki – to instrument popularyzacji nauki poprzez dyfuzję wiedzy i zarządzanie wiedzą w regionie. Inicjatywa uzyskała bardzo duże społeczne poparcie, jest integralną częścią regionu, w którym działa Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie. Nyski Festiwal Nauki spowodował wzrost zainteresowania nauką i jej odkryciami, wykracza poza podstawy programowe szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, a także skupia uwagę przedsiębiorców, administracji samorządowej, lokalnej społeczności, świata nauki itd. Do tej pory zorganizowano siedem Nyskich Festiwali Nauki, które zostały dostrzeżone w skali krajowej i międzynarodowej. Festiwal prowadzi działania związane z prezentacją: potencjału dydaktyczno-naukowego, szerokiej oferty dydaktycznej uczelni, zakresu współpracy ze środowiskami: regionalnym, wojewódzkim, krajowym oraz międzynarodowym, możliwości uczelni związane z analizą i rea-

lizacją zadań ważnych dla regionu, potencjału uczelni na arenie międzynarodowej wśród obecnych i przyszłych jednostek akademickich, z którymi współpracujemy lub budujemy współpracę.

Przykładem takiej współpracy jest przynależność festiwalu do:

- EUSCEA (*European Science Events Association*), stała współpraca (od 2006) z międzynarodową organizacją popularyzującą osiągnięcia nauki,
- Polskiego Stowarzyszenia Dziennikarzy Naukowych „Naukowi.pl”, przedstawiciela European Union of Science Journalists' Associations – EUSJA (od 2009),
- Rady Programowej Projektu „Akademicka”, dodatku prasowego „Nowej Trybuny Opolskiej” poświęconego problematyce opolskiego środowiska akademickiego (od 2010)⁴.

2. Festiwalowe Konferencje Popularnonaukowe – ideą konferencji jest i będzie poruszanie problemów społecznych, gospodarczych i innych zgłaszanych przez środowisko. Realizowano kilka konferencji poruszających różne obszary, należą do nich m.in.:

- I Konferencja pt. *Nauka a przedsiębiorczość w regionie nyskim*, 2008,
- II Konferencja pt. *System edukacji żywieniowej w regionie nyskim*, 2009,
- III Konferencja pt. *Zarządzanie wiedzą w rolnictwie*, 2009,
- IV Międzynarodowa Konferencja pt. *Zarządzanie wiedzą w rolnictwie*, 2010,
- V Konferencja pt. *Rola pielęgniarki w nowoczesnym leczeniu ran przewlekłych*, 2010,
- VI Konferencja pt. *Historyk analitykiem przeszłości, terażniejszości i przyszłości*, 2011,
- VII Konferencja pt. *Funkcjonowanie systemu powiadamiania ratunkowego w województwie opolskim. Stan aktualny i perspektywy*, 2011.

3. Programy edukacyjne – których zadaniem jest popularyzacja wiedzy użytecznej i sprawdzonej niezbędnej do właściwego postrzegania i rozumienia otaczającej nas rzeczywistości.

⁴ T. Malczyk, *Festiwal nauki jako międzynarodowy instrument dyfuzji wiedzy*, „Przegląd Organizacji”, 12/2010, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Warszawa.

Zrealizowano następujące działania:

- Program dot. ratownictwa drogowego, Nysa 2007 r.
 - Program dot. rozwoju przedsiębiorczości w regionie nyskim, Nysa 2008 r.
 - Program dot. edukacji zdrowotnej w regionie nyskim, Nysa 2009 r.
 - Program edukacyjny pn. *Historia jako droga w wielu kierunkach*, Nysa 2011 r.
4. Wydawnictwa popularnonaukowe i naukowe – należą do grupy wydawnictw wychodzących poza obszar dydaktyczny, związany z realizowanymi kierunkami kształcenia. Jest to nowy instrument grupujący wiedzę popularyzującą naukę i naukową w serie wydawnicze, jej odbiorcami są studenci, pracownicy nauki, jednostki administracji państwowej i samorządowej każdego szczebla od krajowego do regionalnego, przedsiębiorcy i inne podmioty wpływające na rozwój regionu oraz społeczności lokalnej. W tej tematyce ukazują się:
- dwie serie wydawnicze: 1. *Zarządzanie wiedzą w regionie* oraz 2. *Wiedza drogą do sukcesu*,
 - „Czasopismo PWSZ w Nysie ALMA MATER” i „Magazyn Popularno-naukowy INGENIUM”,
 - numery specjalne ALMA MATER związane z realizowanymi programami edukacyjnymi Nyskiego Festiwalu Nauki,
5. Biuro Karier – którego misją jest udzielanie wszechstronnego wsparcia studentom i absolwentom w wejściu i rozwijaniu się na rynku pracy w zakresie: prowadzenia indywidualnego i grupowego doradztwa zawodowego, organizacji kursów i szkoleń zwiększających atrakcyjność studentów i absolwentów na rynku pracy, gromadzenia i udostępniania informacji na temat rynku pracy, jego wymagań i tendencji, nawiązywania i utrzymywania kontaktów z pracodawcami,
6. Centrum Badawczo-Edukacyjne Konserwacji Zabytków – to instytucja powołana do ratowania dziedzictwa kulturowego oraz koordynowania wszelkich działań na rzecz ochrony zabytków. Do zakresu jego działania należy zaliczyć przede wszystkim: propagowanie wiedzy o opiece nad zabytkami oraz o ich znaczeniu dla historii i kultury, edukacja opiekunów zabytków, inwentaryzacja zabytków, prowadzenie specjalistycznych badań obiektów, wykonywanie prac konserwatorskich i restauratorskich na miejscu i w terenie, sporządzanie dokumentacji badawczych i konserwatorskich,

7. Regionalne Centrum Transferu Wiedzy i Technologii Innowacyjnych – Centrum to kolejny etap rozszerzający możliwości szerokiej dyfuzji wiedzy do regionu. Prowadzi działalność w zakresie: transferu wiedzy i wdrażania technologii dla przedsiębiorców, stymulowania do rozwoju przedsiębiorczości, innowacyjności i wdrożeń. Cele Centrum realizowane są m.in. poprzez działalność: usługową, doradczą, informacyjną, szkoleniową i promocyjną w zakresie ochrony własności intelektualnej, a także naukową i popularnonaukową w postaci konferencji i wydawnictw naukowych. Dodatkowo zajmuje się wyszukiwaniem opracowań naukowych, będących przedmiotem transferu i komercjalizacji technologii, wdrażaniem w przedsiębiorstwach technologii innowacyjnych i patentów, pozyskiwaniem podmiotów gospodarczych zainteresowanych badaniami, szkoleniami oraz innymi formami współpracy, tworzeniem inkubatorów przedsiębiorczości, opracowywaniem wniosków w celu pozyskiwania środków finansowych na działalność innowacyjną, wdrożeniową, badawczą oraz szkoleniową, szkoleniami dla pracowników, studentów, a także osób i podmiotów zewnętrznych, w sprawach związanych z komercjalizacją opracowań naukowych oraz ochroną własności intelektualnej, wszechstronnym wspieraniem przedsięwzięć mających na celu wdrożenie i komercjalizację wyników pracy naukowej⁵.

Program pn. „Historia drogą w wielu kierunkach”

Tak szerokie działanie uczelni daje bez wątpienia duże możliwości jej wielokierunkowego rozwoju, który nie ogranicza się tylko do samej uczelni. Współpraca z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Nysie umożliwia również ewolucję wielu osobom, podmiotom gospodarczym i pozagospodarczym, a także lokalnej społeczności, wspomaga realizację zadań ze wspólnych, zazębiających się obszarów działań, a także tworzenie nowych kierunków rozwoju stanowiących owoc interdyscyplinarnego rozumienia postępów w nauce i gospodarce.

Przykładem takiego podejścia jest program edukacyjny pn. „Historia drogą w wielu kierunkach”, mający na celu ukazanie w sposób interdyscyplinarny znaczenia kształcenia na kierunku *historia*, w odniesieniu do możliwości dalszego rozwoju naukowego osób kończących ten

⁵ *Regulamin Regionalnego Centrum Transferu Wiedzy i Technologii Innowacyjnych przy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nysie, Nysa 2010.*

kierunek na poziomie licencjata. Nie zawsze kolejny szczebel wykształcenia musi się wprost wiązać z poprzednim. Świadczą o tym liczne przykłady osób, które zbudowały swoje fundamenty zawodowe w oparciu o zdobytą wiedzę historyczną, a niebędące obecnie nauczycielami historii czy archiwistami. Zostali prezesami banków, wysoko postawionymi pracownikami administracji państwowej i samorządowej, dziennikarzami itd. Z obserwacji rynku potrzeb i perspektyw jego dalszego rozwoju wynika, że wielokierunkowość kształcenia jest obecnie podstawą ułatwiającą zaspokajanie coraz bardziej złożonych potrzeb. Do takiego podejścia skłania nas także Proces Boloński oraz dopasowane do niego ustawy i rozporządzenia regulujące sprawy szkolnictwa na wielu szczeblach kształcenia. Znajomość historii z danego zakresu, połączona z umiejętnością przeprowadzania badań, wnikliwością i korzystaniem z faktów, analizą i symulowaniem rozwoju dalszych wydarzeń, jest obecnie powszechnie wykorzystywana w wielu działaniach niewiążących się wprost z historią. Przykładem są analizy wydarzeń politycznych związanych z rozwojem danego kraju, ułatwiające podejmowanie strategicznych decyzji politycznych i ostatecznie administracyjnych skutkujących regionalnie i globalnie. Podobnie jest z włączaniem wiedzy historycznej do kampanii reklamowych promujących firmy i ich produkty.

Wiedza i umiejętność właściwej analizy historycznej ułatwiają także wypracowanie stosownych stanowisk decyzyjnych w finansach i bankowości. Zawsze przyczyniają się do rozwoju regionów, np. poprzez promocję ich historii oraz właściwe planowanie na poziomie administracyjnym strategii rozwoju miast, powiatów, województw itd. Przykładem takiego działania jest promocja naszego regionu oparta w dużej mierze o nyskie fortyfikacje. Odnowa fortów, inscenizacja ważnej bitwy, wychowanie w patriotyzmie i poczuciu więzi historycznej z regionem, daje podstawę do budowania zainteresowania danym miejscem, a tym samym umożliwia rozwój gospodarczy oparty o właściwą i merytoryczną promocję.

W nowoczesnej i spójnej Europie włączonej w proces globalizacji, znaczenie wiedzy z zakresu tożsamości osoby, narodu, miejsca, regionu, daje właściwy fundament do skonstruowania przemyślanej polityki rozwoju danego państwa. Ułatwia budowanie kapitału regionu w oparciu o odrębności kulturowe, gospodarcze itd. Stało się to także mottem Unii Europejskiej, które brzmi: *In varietate concordia*, czyli

„Jedność w różnorodności”. W dobie tych samych towarów i usług, podobnego sposobu zarządzania finansami i przedsiębiorstwami, wymiany międzynarodowej, mieszania się kultur i narodowości, coraz trudniej o odrębność. Dlatego wzrasta znaczenie wiedzy historycznej nie tylko w aspekcie poszanowania pamięci historycznej, ale przede wszystkim zachowania różnorodności, która staje się fundamentem dalszego rozwój społecznego i gospodarczego kraju.

Podsumowanie

Całkowity czas związany z organizacją uczelni w Nysie przekroczył dwa lata. Jednak najistotniejsza była i jest chęć współpracy oraz wola współdziałania wyrażona przez wiele podmiotów mających wpływ na kształtowanie się życia społeczno-gospodarczego regionu. Przedstawiona tu w skrócie historia powstania uczelni wyższej w mieście Nysa i realizowana przez nią misja edukacyjna, jest doskonałym przykładem budowania fundamentów międzynarodowej idei „społeczeństwa opartego na wiedzy”. Idea ta stała się dzisiaj osią rozwoju wielu państw, szczególnie skupionych w Unii Europejskiej. Nyska uczelnia doskonale wpisuje się w ten ruch, oddziałuje na miasto i region, w którym realizuje swoją misję. Wspaniałym i budującym aspektem jest to, że jej powstanie wyszło oddolnie z realnej potrzeby wyrażonej przez tak wiele stron, co wskazało na możliwość stworzenia spójnego organizmu powołanego nie tylko na czas organizacji uczelni, ale także na kolejne lata. Nie ma przeszkód formalnych i merytorycznych, aby PWSZ w Nysie nie mogła rozwijać się w mieście i regionie, który samodzielnie wnioskował o jej utworzenie. Poszanowanie dla wysiłku i czystych intencji osób i jednostek tworzących tę uczelnię oraz wskazanie potrzeby posiadania takiej instytucji w regionie, stanowi podstawę do stworzenia czegoś ponadprzeciętnego, czym można posługiwać się, planując rozwój miasta, powiatu a nawet województwa. Spięcie działań zmierzających do powstania środowiska naukowego w Nysie, datujących się na XVII wiek, z powstaniem PWSZ w Nysie jest wyjątkowo motywujące. Ma w sobie coś więcej niż utworzenie jednostki zatrudniającej kilkaset osób i posiadającej określony majątek. Jest to wydarzenie, na które to miasto i region w pełni zasłużyło i wręcz samo się o to upomniało. Pokazuje dojrzałość lokalnego społeczeństwa do sięgania po coś więcej, do dostrzegania potrzeb wyższych i wreszcie do podejmowania decyzji odważnych i odpowiedzialnych za rozwój

regionu. Posiadanie uczelni daje możliwość poruszania spraw trudnych i ważnych, skupiania uwagi świata nauki z kraju i zagranicy na problemach i potrzebach miasta oraz regionu, włączania się w procesy istotne z punktu widzenia państwa, unii państw i świata, przewidywania nowych potrzeb i przygotowania się do ich realizacji, spojrzenia wolnego, nieobciążonego polityką i innymi pozanaukowymi problemami.

Uczelnia daje nadzieję na lepsze i rozważne życie, przemyślane postępowanie, rozwój intelektualny, badania, wdrożenia i innowacje, stałą implementację i metodyczny transfer wiedzy do regionu, w którym działa i rozwija się. Wskazanie uczelni, jako podmiotu neutralnego, ułatwia łączenie wielu środowisk bez względu na ich własne przekonania i cel działania. Jest to szczególnie istotne z punktu widzenia społeczeństwa pojmowanego jako wspólnota, która wewnętrznie może reprezentować różnorakie stanowiska i zainteresowania, będące często przeszkodą we wzajemnym zrozumieniu się i współdziałaniu dla dobra wspólnego i ponad wszelkimi podziałami. W takiej sytuacji uczelnia swoją wiedzą i siłą logicznych argumentów ułatwia podjęcie właściwych decyzji, zmierzających do rozwiązania wspólnych problemów regionalnych i globalnych.

Fascynacja przeszłością i wyzwania
teraźniejszości

Marek Derwich
Instytut Historii
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

Historyk – detektyw szukający śladów przeszłości

Metody i sposoby prowadzące do rozwiązywania zagadek przeszłości są zbliżone do tych, które stosują detektywi, ze sławnym Sherlockiem Holmesem włącznie. Pewne pokrewieństwo profesji historyka i detektywa udanie pokazała jedna z ciekawszych autorek powieści kryminalnych, szkocka pisarka Josephine Tey, w swojej kilkakrotnie wznawianej książce *Córka czasu*¹. Każę w niej choremu, leżącemu w szpitalu i nudzącemu się bardzo inspektorowi Scotland Yardu Alanowi Grantowi, zająć się „dla zabicia czasu”, rozwiązaniem detektywistycznej zagadki z bardzo odległej przeszłości, a mianowicie z końca XV w. Grant, który z historią od czasów szkolnych nie miał nic wspólnego, początkowo niechętnie, a w miarę upływu czasu z coraz większą determinacją i przyjemnością, szuka rozwiązania jednej z większych zagadek dziejów Anglii: czy król angielski Ryszard III² okazał się potworem i zlecił zabójstwo swoich nieletnich bratanków, prawowitych następców tronu, czy też zbrodni tej dokonali ci, którzy go o nią oskarżyli, czyli zwycięski obóz nowego króla, Henryka Tudora, wspierający w ten sposób prawa do tronu nowej dynastii – Tudorów.

Autorka bardzo umiejętnie, a jednocześnie niezwykle ciekawie, pokazała zestaw podstawowych metod i narzędzi, którymi posługuje się historyk, a także sposób, w jaki można się ich nauczyć, oraz ich pokrewieństwo do tych, którymi posługuje się detektyw. Dlatego książkę tę lubię wykorzystywać w dydaktyce uniwersyteckiej, dając ją do przeczytania młodym adeptom historii, którzy mogą dzięki temu łatwo i przyjemnie poznać podstawy warsztatu naukowego historyka.

Warsztat badacza i warsztat detektywa łączy zwłaszcza znaczenie, jakie przykładają oni do dowodów. Obaj zwracają uwagę na bardzo

¹ J. Tey, *Córka czasu*, tłumaczyła K. Jurasz-Dąmbska, Czytelnik, Warszawa 1974.

² Zob. P. Kendall, *Ryszard III*, przełożyła K. Jurasz-Dąmbska (Biografie Sławnych Ludzi), PIW, Warszawa 1980.

różnorodne dowody, obaj też ogromną rolę przywiązują do dowiedzenia ich wiarygodności. Dla obu decydujące znaczenie ma dobrze zadane i dobrze skierowane pytanie. Obaj, zmierzając do celu wykonują ogrom dodatkowych czynności, wykorzystują wiedzę ogólną i szczegółową, badają inne dowody i świadectwa, próbują z często niepozornych i niełączących się ze sobą kamyczków-dowodów ułożyć mozaikę – hipotezę³.

Dla badacza – historyka takimi dowodami są źródła. Od nich powinien zaczynać i na nich kończyć swoje „śledztwo”. Niezbędne do tego są odpowiednie predyspozycje, najrozmaitsze umiejętności, ogólna i szczegółowa wiedza, pomysłowość, cierpliwość. Nie jest łatwo (jeśli w ogóle jest to możliwe) wytłumaczyć teoretycznie specyfikę pracy historyka⁴. Najlepiej poznać ją w działaniu. Robimy to najpierw poprzez obserwację poczynań doświadczonych historyków. Uważnie czytając ich prace, zwracamy uwagę przede wszystkim na to, jak oni to robią. Następnie zaczynamy własne badania: szukamy informacji (literatura przedmiotu) i dowodów (źródła) oraz przesłanek (innych źródeł i wiedzy poza źródłowej), weryfikujemy je na najrozmaitsze sposoby, poddajemy drobiazgowemu przesłuchaniu (analizie i krytyce). Na tej podstawie formułujemy wstępne, robocze hipotezy, które staramy się sprawdzić i przedyskutować, poprawiamy je i udoskonalamy lub odrzucamy i budujemy nowe... Wreszcie dochodzimy do sformułowania ostatecznych hipotez i wniosków, starając się określić stopień ich prawdopodobieństwa. Na koniec ustalenia te zanosimy do „sądu” – w wypadku historyków takim „sądem” są inni historycy, którzy czytają naszą pracę i odnoszą się do uzyskanych rezultatów (dyskusja historiograficzna). Sąd współczesnych nie musi wydać takiego samego wyroku jak sąd następnych pokoleń, do których należy ostateczna ocena.

³ *Od kamyczków do mozaiki* zatytułował swoją książkę zawodowy biograf, J. L. Clifford (*Od kamyczków do mozaiki. Zagadnienia biografii literackiej*, przełożyła A. Mysłowska, Czytelnik, Warszawa 1978), w której przystępnie i ciekawie odpowiada na pytanie „przed jakimi właściwie zagadnieniami staje biograf literacki” (s. 5). O pisaniu prac dyplomowych por. K. Wojcik, *Piszę akademicką pracę promocyjną - licencjacką, magisterską, doktorską*, Placet, Warszawa 2005.

⁴ Pewną pomocą służyć może świetnie napisana książka U. Eco, *Jak napisać pracę dyplomową. Poradnik dla humanistów*, przekład i aneks G. Jurkowlaniec, wstęp do wydania polskiego W. Tygielski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Mam nadzieję, że lektura kilku przedstawionych przeze mnie poniżej miniatur, przybliży czytelnikowi podstawowe arkany pracy historyka. Staralem się w nich pokazać możliwości wykorzystania i interpretacji źródeł narracyjnych. Miłej i pożytecznej lektury!

Misje chrystianizacyjne nie zawsze kończyły się sukcesem⁵

Perypetie jednego z misjonarzy działających na Pomorzu Zachodnim, przybyłego z Włoch hiszpańskiego eremity Bernarda, znane są dzięki poświęconemu mu fragmentowi w *Żywocie św. Ottona z Bambergu* pióra Ebona. Żywot ten powstał co prawda dobre ćwierć wieku później, jego autor czerpał jednak informacje od osób znających Bernarda⁶. Zamieszczona w nim krótka relacja na temat poczynañ hiszpańskiego eremity wiele mówi zarówno o nim jako o misjonarzu, jak i o mentalności oraz stosunku do bogów wyznawców dawnej wiary.

Około 1122 r., z polecenia Bolesława Krzywoustego, Bernard wyruszył do pogańskiego wówczas Wolina. Wkroczył do niego, „wzgardziwszy ubiorem, z gołymi stopami (...). Mieszkańcy zaś, z samego ubioru lekceważąc go, (...) mówią: «Jakżeż możemy wierzyć, żeś ty zwiastunem boga najwyższego, skoro on chwalebny jest i wszelkiego bogactwa pełen, ty zaś wzgardy godny i tak ubogi, że nawet obuwia mieć nie możesz? Nie przyjmimy cię ani słuchać nie będziemy. Najwyższy bowiem bóg nigdy by tak nikczemnego posła do nas nie skierował; ale jeśli naprawdę chce naszego nawrócenia, przez odpowiedniego i godnego swej władzy sługę nas odwiedzi. Ty zaś, jeżeli życie swoje cało chcesz unieść, jak najszybciej wracaj, skądś przybył, i nie opowiadaj, żeś posłany został dla sprawy boga najwyższego, gdyż po to jedynie, by ulżyć swojej niedoli żebraczej, tutaj przybyłeś»⁷.

⁵ Podstawowe wprowadzenie w zagadnienie: J. Strzelczyk, *Apostołowie Europy*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1997 i H. Samsonowicz *Dzień chrztu i co dalej...* (Człowiek - Symbol - Historia), DiG, Warszawa 2008.

⁶ J. Strzelczyk, *Apostołowie Europy*, s. 235-237; O Bernardzie, chrystianizacji Pomorza Zachodniego oraz żywotach Ottona z Bambergu wyczerpująco i kompetentnie pisze ostatnio S. Rosik *Conversio gentis Pomeranorum. Studium świadectwa o wydarrzeniu (XII wiek)*, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2010, tu zwłaszcza s. 157-167.

⁷ Tłumaczenie za J. Strzelczyk, *Apostołowie Europy*, s. 235-236. Tekst oryginalny: *Ebonis Vita S. Ottonis episcopi Babenbergensis*, wyd. J. Wikajrak, K. Liman, (Monumenta Poloniae Historica, series nova, t. VII, fasc. 2), Varsoviae 1969, lib. II, cap. 1, s. 51-52.

W efekcie nic, poza śmiechem i kilkoma kuksańcami, Bernard nie osiągnął. Pomorze Zachodnie schryścianizował dwa lata później biskup Otto z Bambergu, który wyruszył na misję w pełnym majestacie i bogactwie władzy. Uczynił to zaś m.in. po rozmowie... z Bernardem, ucząc się na jego błędach⁸.

Pierwsi polscy zakonnicy⁹

Jedną z głównych trosk misjonarzy, którzy w 966 r. rozpoczęli chrystianizację kraju Mieszka I, było jak najszybsze wychowanie spośród miejscowych kandydatów swoich następców, duchownych świeckich i zakonników. Unikatowa informacja przytoczona przez Brunona z Kwerfurtu w *Żywocie Pięciu Braci Męczenników*, napisanym w Polsce między 1006 a 1008 rokiem¹⁰, wskazuje, że już około 1000 r. dzieło to było zaawansowane. Opisując losy trzech eremitów z Pereum koło Rawenny (dziś miejscowość taka nie istnieje)¹¹, przybyłych z inicjatywy cesarza Ottona III w 1001 r. do państwa Bolesława Chrobrego i osiadłych w zbudowanym dla nich w lasach wielkopolskich, prawdopodobnie pod Międzyrzeczem, drewnianym eremie¹². Bruno wspomina, że szybko pod ich duchowe kierownictwo trafili dwaj bracia, „jeden imieniem Izaak, drugi Mateusz; i jak z ziemi latyńskiej (włoskiej) wyszło wspaniałe pokolenie szlchetnych ojców, tak w pięknym

⁸ *Ebonis Vita S. Ottonis*, lib. II, cap. 2, s. 54-55. Szerzej, o nie do końca jasnej roli, jaką odegrał Bernard w podjęciu przez Ottona z Bambergu decyzji o podjęciu misji pisze S. Rosik *Conversio gentis Pomeranorum*, s. 167-170.

⁹ Wprowadzenie w zagadnienie: M. Derwich, *Klasztory i mnisi (A to Polska właśnie)*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2004, s. 27-31.

¹⁰ O Brunonie, jego działalności i twórczości por. ostatnio: J. Tyszkiewicz *Brunon z Querfurtu w Polsce i krajach sąsiednich w tysiąclecie śmierci*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej, Pułtusk 2009; *Bruno z Kwerfurtu. Osoba - dzieło - epoka*, red. M. Dygo, W. Fałkowski, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej, Pułtusk 2010; G. Białuński, *Misja prusko-litewska biskupa Brunona z Kwerfurtu* (Monumenta Litararia Prussiae, ser. C: Monografie 1), Olsztyn 2010.

¹¹ T. Dunin-Wąsowicz, „Pereum” *medievale*, „Felix Ravenna”, 116, 1978, s. 87-101; J. Strzelczyk, *Otton III*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 2000, s. 178-183.

¹² Szeroko o przedstawionych tu wydarzeniach M. Derwich, *Studia nad początkami monastycyzmu na ziemiach polskich. Pierwsze opactwa i ich funkcje*, „Kwartalnik Historyczny”, 107, 2000, nr 2, s. 77-104.

podobieństwie z ziemi słowiańskiej (z Polski) powstała ich dwójka. Siostry tych braci służyły Bogu w klasztorze¹³.

Dzięki tej informacji wiemy, że chrześcijaństwo, nowa wiara przyjęta zaledwie 35 lat wcześniej, musiało być już całkiem nieźle zadomowione co najmniej w otoczeniu księcia, skoro kilkoro rodzeństwa, dzieci najpewniej (jak wnioskujemy z analogicznych sytuacji w innych rejonach chrystianizowanej Europy) jakiegoś dworskiego dygnitarza, świadomie wybrało stan zakonny. Obaj bracia, Izaak i Mateusz¹⁴, pierwsi potwierdzeni źródłowo polscy pustelnicy-zakonnicy, o biblijnych, zakonnych imionach, zostali zamordowani podczas rabunkowego napadu na erem, w nocy z 10 na 11 listopada 1003 roku¹⁵. Gdzie mieścił się klasztor ich sióstr, nie wiadomo. Niewykluczone, że w Gnieźnie, gdzie mógł być założony przez przybyłą już z Czech pierwszą chrześcijańską małżonkę Mieszka I, księżniczkę Dobrawę, idącą w ślady swojej siostry Młady-Marii, która podobny klasztor założyła w Pradze na Hradczanach¹⁶.

Wyposażenie pierwszych kościołów polskich

Tworzenie od podstaw organizacji kościelnej wymagało nie tylko ludzi i budynków, ale także niezbędnego wyposażenia, w postaci ksiąg,

¹³ Brunon z Kwerfurtu, *Żywot Pięciu Braci Męczenników* [w:] *Piśmiennictwo czasów Bolesława Chrobrego*, przetłumaczył K. Abgarowicz, wstęp i komentarz J. Karwasińska, PWN, Warszawa 1966, s. 209 (inne tłumaczenie: *Św. Brunon z Kwerfurtu, Żywot Pięciu Braci Męczenników*, tłumaczyła E. Szwarzenberg-Czerny, wstęp J. Spieź OP, R. Witkowski, Kraków 2002). Tekst oryginalny: *Vita quinque fratrum eremitarum [seu] vita uel passio Benedicti et Iohannis Sociorumque suorum auctore Brunone Querfurtensi*, wyd. J. Karwasińska (Monumenta Poloniae Historica, series novae t. IV, fasc. 3), Varsoviae 1973, cap. 13, s. 59.

¹⁴ T. Dunin-Wąsowicz, *Najstarsi polscy święci: Izaak, Mateusz i Krystyn*, [w:] *Kościół - społeczeństwo - kultura. Studia z dziejów średniowiecza i czasów nowożytnych dedykowane Profesorowi Stanisławowi Trawkowskiemu w 80-tą rocznicę urodzin*, red. St. Bylina i in., Semper, Warszawa 2000, s. 35-48.

¹⁵ M. Derwich, *Kilka uwag w sprawie Pięciu Braci Męczenników*, [w:] *Cracovia - Polonia - Europa. Studia z dziejów średniowiecza ofiarowane Jerzemu Wyrozumskiemu w sześćdziesiątą piątą rocznicę urodzin i czterdziestolecie pracy naukowej*, red. W. Bukowski, K. Ożóg, F. Sikora, St. Szczur, Secesja, Kraków 1995, s. 181-188.

¹⁶ M. Derwich, *Czy Dobrawa była fundatorką pierwszego opactwa polskiego? Ze studiów nad początkami Kościoła na ziemiach polskich*, [w:] *Inter laurum et olivam*, ed. J. Šouša, I. Ebelová (Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et Historica 1-2/2002, Z pomocných věd historických XVI), Praha 2007, s. 637-643.

szat i sprzętów liturgicznych, a przede wszystkim relikwii świętych¹⁷. W kraju nowochryścianizowanym całe to wyposażenie musiało być oczywiście początkowo przywożone z krajów już chrześcijańskich oraz z Rzymu. Dlatego tego typu wyposażenie było standardowym dla misjonarzy przybywających na ziemię słowiańskie. Przykład takiego wyposażenia misyjnego, pochodzącego z daru samego cesarza, który w ten sposób czynnie wsparł to przedsięwzięcie, znamy dzięki relacji Brunona z Kwerfurtu, mówiącej o okolicznościach zabicia eremitów i spalenia (dla ukrycia śladów zbrodni) ich eremu z kościołem. Znajdziemy ją w znanym nam już *Żywocie Pięciu Braci Męczenników*, napisanym przez Brunona zaledwie kilka lat po wydarzeniu i na jego miejscu – w opactwie, które powstało na miejscu tragedii.

„Nie znalazłszy zaś (...) nic z tego, co spodziewali się znaleźć, mianowicie pieniędzy, uzbrojeni w miecze pocięli i podzielili między siebie mszalny ornat, który święci mężowie przywieźli ze sobą z ziemi latyńskiej jako dar cesarza (Ottona III – przyp. M. D.) wraz z cennymi księgami, (ale – M. D.) tych oni nie tknęli. Z ołtarza zabrali przykrycie, w którym były relikwie”¹⁸.

Fundacja klasztoru

Decydujące znaczenie dla powstania klasztoru i jego późniejszych relacji ze społeczeństwem miał akt fundacji. Fundacja klasztoru¹⁹ była z reguły procesem długotrwałym, którego faza początkowa, zakończona sprowadzeniem zakonników i konsekracją kościoła, mogła trwać nawet kilkanaście lat, a faza „rozwojowa”, zadomowienie się wspólnoty zakonnej w nowym otoczeniu, stworzenie trwałych podstaw gospodarczych i zakończenie budowy kościoła oraz wszystkich niezbędnych pomieszczeń klasztornych – znacznie dłużej.

Jakie były motywy skłaniające fundatora do podjęcia tak dużego wysiłku finansowego i organizacyjnego? Przede wszystkim głęboka

¹⁷ Jest to temat praktycznie nieopracowany. O najwcześniejszej liturgii w kościołach polskich pisze o. P. Sczaniecki, *Służba Boża w dawnej Polsce. Studia o Mszy św.*, seria II, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Lublin 1966, s. 15-30.

¹⁸ *Brunon z Kwerfurtu, Żywot Pięciu Braci Męczenników*, s. 219. Tekst oryginalny: *Vita quinque fratrum eremitarum*, cap. 13, s. 65.

¹⁹ Wprowadzenie w zagadnienie: M. Derwich, *Klasztory i mnisi*, s. 19-21 oraz tenże, *Monastycyzm benedyktyński w średniowiecznej Europie i Polsce. Wybrane problemy* (Acta Universitatis Wratislaviensis 2009, Historia CXXXV), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 33-36.

wiara. W dokumencie fundacyjnym wydanym w 1153 r. opactwu cysterskiemu w Łeknie czytamy słowa co najmniej zaakceptowane przez fundatora, możnowładcę Zbyluta: „Przeto ja, Zbylut, obywatel Polski, przejęty miłością do tak czcigodnego przedsięwzięcia, z płonąącym sercem i napełniony Bożą łaską, gwoli troski o pomnożenie chwały domu Bożego i o miejsce (Jego – M. D.) mieszkania, dla przysporzenia sobie zasług oraz z pragnienia, by zostać zapisanym w księdze życia wspólnie ze sprawiedliwymi, część mojej wolnej ojcowizny (...) powodowany głęboką wiarą ofiarowałem z pokorą na chwałę Boga, Szafarza wszelkich dóbr i ku chwale Jego Rodzicielki oraz ku czci świętego Piotra”²⁰. Szczególnie dobitnie brzmią słowa księcia śląskiego Bolesława Wysokiego w wystawionym przez niego w 1175 r. dokumencie fundującym dla opactwa cystersów w Lubiążu: „Bośmy ich (tzn. mnichów cysterskich – M. D.) sobie sprowadzili nie na rolników i budowniczych, ale jako uczonych czcicieli prawdy Bożej i ludzi oddających się kontemplacji spraw niebieskich”²¹.

Słowa te każą porzucić przekonanie o użytkowych (ekonomicznych lub kulturowych) motywach fundacji. Założenie klasztoru było przede wszystkim przedsięwzięciem dewocyjnym²², inne motywy z reguły odgrywały pomniejszą rolę²³.

Biskup kołobrzeski Reinbern

Spośród biskupów czterech nowych biskupstw powstałych w 1000 roku w ramach arcybiskupstwa gnieźnieńskiego, tzn. archidiecezji gnieźnieńskiej (Radzim Gaudenty) oraz diecezji w Kołobrzegu (Reinbern), Krakowie (Poppo) i Wrocławiu (Jan)²⁴, poza osobą arcybiskupa Radzima Gaudentego cokolwiek więcej wiemy tylko na temat

²⁰ *Dokument fundacyjny klasztoru cysterskiego w Łeknie z roku 1153*, wstęp, omówienie i komentarz A. M. Wyrwa, przekład A. Strzelecka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 41-43.

²¹ *Kodeks dyplomatyczny Śląska*, t. I, obejmujący lata 971-1204, wyd. Karol Maleczyński, WrTH, Wrocław 1956, nr 55, s. 137.

²² Por. także R. Michałowski, *Princeps fundator. Studium z dziejów kultury politycznej w Polsce X-XIII wieku*, Zamek Królewski, Warszawa 1993; M. Tomaszek, *Klasztor i jego dobroczyńcy. Średniowieczna narracja o opactwie Brauweiler i rodzie królowej Rychyzy*, Avalon, Kraków 2007.

²³ O nich M. Derwich, *Klasztory i mnisi*, s. 20-25.

²⁴ *Kronika Thietmara*, wyd. i tłumaczenie M. Z. Jedlicki (Biblioteka tekstów historycznych 3), Poznań 1953, ks. IV, rozdz. 45, s. 208.

Reinberna²⁵, biskupa kołobrzeskiego²⁶. Zasluga to bardzo wiarygodnego i dobrze poinformowanego kronikarza Thietmara, biskupa Merserburga, który najpewniej znał Reinberna osobiście. Relacja ta pozwala poznać nie tylko jego pochodzenie i działalność, ale także ówczesne wyobrażenia na temat tego, jaki ma być idealny biskup zaprowadzający chrześcijaństwo.

„Urodzony w kraju zwanym Hassegun (Turyngia – M. D.) i wykształcony w naukach wyzwolonych przez roztropnych mistrzów (w szkole katedralnej w Magdeburgu? – M. D.), doszedł, jak sądzę, zasłużenie do godności biskupiej. (...) Niszczył i palił świątynie z posągami bożków i oczyścił morze zamieszkałe przez złe duchy wrzuciwszy w nie cztery kamienie pomazane olejem świętym i skropiwszy je wodą święconą. (...) Ćwicząc ciało w ustawicznych czuwaniach, postach i milczeniu duszę swoją sposobił do oglądania obrazu Boga”²⁷.

Pozbawiony diecezji, po utracie Pomorza Zachodniego w 1005 r., przebywał zapewne Reinbern na dworze księcia. Następnie został wysłany na Ruś, jako kapelan córki Chrobrego wydanej za Świętopelka. Tu, wraz z Bolesławową córką i jej mężem, uwięził go książę kijowski Włodzimierz. Jak pisze Thietmar, Reinberna osadzono „w osobnej celi”²⁸, gdzie zmarł między rokiem 1013 a 1018.

Poselstwo do papieża?

Mnich i kardynał Piotr Damiani (1007-1072)²⁹, jeden z głównych propagatorów reformy gregoriańskiej, w swoim *Żywocie św. Romualda* (założyciela zakonu kamedułów) umieścił zdanie, którego interpretacja od dawna spędza sen z oczu historyków: „Miał zaś (Romuald – M. D.)

²⁵ O nim i jego biskupstwie ostatnio S. Rosik, *Conversio gentis Pomeranorum*, s. 21-44.

²⁶ O zjeździe gnieźnieńskim i jego konsekwencjach por. J. Strzelczyk, *Zjazd gnieźnieński* (Biblioteka „Kroniki Wielkopolskiej”), Wydawnictwo BW, Poznań 2000; R. Michałowski, *Zjazd gnieźnieński. Religijne przesłanki powstania arcybiskupstwa gnieźnieńskiego* („Monografie FNP”, seria Humanistyczna), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005.

²⁷ *Kronika Thietmara*, ks. VII, rozdz. 72, s. 570.

²⁸ *Tamże*.

²⁹ Por. Z. Kadłubek, *Św. Piotr Damiani* (Wielcy Ludzie Kościoła), WAM, Kraków 2006.

paradnego konia, którego podarował mu Bolesława, króla słowiańskiego, syn, uczyniony przez niego (Romualda – M. D.) mnichem³⁰.

Kim był ten tajemniczy syn Bolesława Chrobrego? Na ogół przypuszcza się, że chodzi tu o odsuniętego od tronu pierworodnego Bezpryma, który został przez ojca wysłany do dalekich Włoch i tam umieszczony w klasztorze. Dlaczego jednak świętobliwemu Romualdowi, który podróżował tylko pieszo lub na osle, ofiarowano wspańskiego rumaka? Jedną z hipotez zakłada, że Bolesław Chrobry zaraz po zakończeniu Zjazdu Gnieźnieńskiego wyprawił specjalne poselstwo z darami (m.in. z owym koniem) do papieża Sylwestra II, w celu uzyskania korony, obiecanej w trakcie zjazdu przez cesarza Ottona III. Bezprym – członek rodziny książęcej – uświetniał to poselstwo, które jednak, z powodu wybuchłych akurat walk o władzę nad Rzymem i papieżem, nie dotarło do adresata.

Jak było naprawdę, być może nigdy się nie dowiemy.

Wędrowny dwór pierwszych władców polskich

Średniowieczni władcy i ich dwory znajdowali się w ciągłym ruchu³¹. Do stałych podróży zmuszały ich warunki ekonomiczne (niemożność zapewnienia dłuższego wyżywienia przebywającemu w jednym miejscu dworowi), a przede wszystkim społeczno-ideologiczne (np. konieczność osobistego nadzoru, wykonywania sądownictwa oraz ściągania danin). Potrzeby władcy i jego dworu w trakcie tych podróży zaspokajali poddani, zobowiązani do oddawania tzw. stanu (stacji), czyli właśnie gościny³². Oto jak o obowiązku tym pisał ok. roku 1113, anonimowy autor pierwszej kroniki dziejów Piastów, tzw. Gall Anonim: „wszędzie (Bolesław – M. D.) miał swoje miejsca postojów i służby dla siebie ściśle określone i nie lubił (przebywać – M. D.) jak Numida

³⁰ Wzmiankę cytuje i gruntownie omawia T. Dunin-Wąsowicz, *Koń cenniejszy od złota*, „Rocznik Muzeum Narodowego w Warszawie”, nr 36, 1992, s. 81-88.

³¹ Podstawowe informacje M. Derwich, Z. Kurnatowska, *Organizacja państwa*, [w:] *U źródeł Polski. Do roku 1038*, red. M. Derwich, A. Żurek (Polska. Dzieje cywilizacji i narodu), Wydawnictwo Dolnośląskie-Świat Książki, Warszawa-Wrocław 2002, s. 190-195. Por. P. Willmes, *Der Herrscher-"Adventus" im Kloster des Frühmittelalters* (Münstersche Mittelalter-Studien 22), Fink, München 1976.

³² S. Russocki, *Stan*, [w:] *Encyklopedia historii gospodarczej Polski do 1945*, t. 2 (O-Ż), Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 335; Por. K. Modzelewski, *Organizacja gospodarcza państwa piastowskiego (X-XIII wiek)*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1975 i Wznowienia PTPN, Poznań 2000.

w namiotach lub na polach, lecz najczęściej przemieszkował w miastach i w grodach. A ilekroć przenosił miejsce pobytu z jednego miasta do drugiego, to rozpuściwszy na pograniczu jednych włodarzy i rządców, zastępował ich innymi. I żaden wędrowiec ani pracownik nie ukrywał podczas jego przemarszu wołów ani owiec, lecz przejeżdżającego witał radośnie biedny i bogaty, i cały kraj spieszył go oglądać”.

Królewska sprawiedliwość

Pokora i sprawiedliwość należały do podstawowych cech idealnego władcy średniowiecznego³³. Tak opisuje je Gall Anonim na przykładzie Bolesława Chrobrego, stanowiącego dlań wzór władcy polskiego: „Miał też (...) wybitną cechę sprawiedliwości i pokory: gdy mianowicie ubogi wieśniak lub jakaś kobiecina skarżyła się na któregoś z książąt lub komesów, to (...) nie pierwaj ruszył się z miejsca, aż po kolei wysłuchał skargi żalącego się i wysłał komornika po tego, na kogo się skarżono. A tymczasem samego skarżącego się powierzał któremuś ze swych zaufanych, który miał się o niego troszczyć, a za przybyciem przeciwnika sprawę podsunąć królowi – i tak wieśniaka napominał, jak ojciec syna, by zaocznie bez przyczyny nie oskarżał i aby przez niesłuszne oskarżenie na siebie samego nie ściągał gniewu, który chciał wzniecić na drugiego. (...) Gdy zaś przybył wielmoża, po którego posłano, nie okazywał mu (Bolesław – M. D.) niechętnego usposobienia, lecz przyjmując go z pogodnym i uprzejmym obliczem, zapraszał do stołu, a sprawę rozstrzygał nie tego dnia, lecz następnego lub trzeciego. A tak pilnie rozważał sprawę biedaka, jak jakiego wielkiego dostojnika. O jakże wielka była roztropność i doskonałość Bolesława”³⁴.

³³ Podstawowe informacje i literatura J. Strzelczyk, *Bolesław Chrobry* (Biblioteka „Kroniki Wielkopolski”), Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Poznaniu, Poznań, 1999; W. Uruszczak, *Historia państwa i prawa polskiego*, t. 1 (966-1795), Wolters Kluwer Polska Sp., Warszawa 2010. Por. także M. Bloch, *Królowie Cudotwórcy. Studium na temat nadprzyrodzonego charakteru przypisywanego władzy królewskiej zwłaszcza we Francji i w Anglii*, słowo wstępne J. Le Goff, przełożył J. M. Kłoczowski (Nowa Marianna), Volumen-Bellona Warszawa 1998.

³⁴ Anonim tzw. Gall, *Kronika Polska*, ks. I, rozdz. 9, s. 28-29.

Uciechy polskiego złotego wieku³⁵

Marcin Kromer swoje wydane drukiem w 1577 r. po łacinie dzieło *Polska, czyli o położeniu, ludności, obyczajach, urządach i sprawach publicznych Królestwa Polskiego księgi dwie* poświęcił w pierwszej części opisowi geografii³⁶, przyrody i społeczeństwa ziem polskich, w drugiej – ich ustroju i administracji. Bardzo ciekawe są jego opisy upodobań i zwyczajów XVI-wiecznych rodaków³⁷. Z pewną dezaprobatą autor pisze o zafascynowaniu Polaków obcymi przyzwyczajeniami³⁸: „więcej znajdują upodobania w tym, co za granicą, aniżeli we wszystkim, co krajowe. Dlatego też pilnie i z łatwością uczą się języków tych narodów, do których zawitają, a ponadto z rzeczy dotyczących odżywiania się, odzieży i obyczajów starają się przywieźć z sobą jakąś nowość z zagranicy i dopatrują się w tym powodu do chwały z tytułu wytworności”³⁹. Takiej krytyki nie znajdujemy natomiast w słowach opisu najwyraźniej rodzimej, dziś zanikłej rozrywki: „niedźwiedzie natomiast, choć to zwierz przeogromny, chwyta się i żywcem, zarzucając na nie sieci (...). Później, zależnie od upodobania, wypuszcza się zwierza urządzając widowisko i łowy, już to w mieście, już to na otwartej przestrzeni (...). Sam oglądałem kiedyś przedstawienie, na którym niewielki koń, i to kastrowany, toczył walkę z ogromnym niedźwiedziem”⁴⁰.

³⁵ Podstawowe informacje *Monarchia Jagiellonów. 1399-1586*, red. M. Derwich (Polska. Dzieje cywilizacji i narodu), Wydawnictwo Dolnośląskie-Świat Książki, Warszawa-Wrocław 2003, tu zwłaszcza M. Derwich, P. Krasny, J. Sokolski, *Renesans w Polsce*, s. 136-141.

³⁶ R. T. Marchwiński, *Geografia Polski Marcina Kromera*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1997.

³⁷ Por. P. Błażewicz, „Polonia” Marcina Kromera (*Kolonia 1589*) jako historyczne kreacje obrazu szesnastowiecznej Rzeczypospolitej, [w:] *Piśmiennictwo pragmatyczne w Polsce do końca XVIII wieku na tle powszechnym*, red. J. Gancewski, A. Wałkowski, Olsztyn 2006, s. 85-102.

³⁸ Por. *Swojskość i cudzoziemszczyzna w dziejach kultury polskiej*, PWN Warszawa 1973.

³⁹ M. Kromer, *Polska, czyli o położeniu, ludności, obyczajach, urządach i sprawach publicznych Królestwa Polskiego księgi dwie*, przekład S. Kazikowski, wstęp i opr. R. Marchwiński, Wydawnictwo Pojezierze, Olsztyn 1984, ks. I, s. 71.

⁴⁰ *Tamże*, s. 52.

Małgorzata Radziewicz
Muzeum w Nysie

**Potrzebujemy oświeconych entuzjastów,
czyli muzeum w służbie historii.
Refleksje z doświadczeń muzealnika**

Kocham zegary i zegarki. Szukam ich wszędzie, bo zawsze ich potrzebuję. Odkąd pamiętam, wyobrażam sobie rozliczne mechanizmy małych i dużych zegarów, tych oswojonych, z których jeden każdego dnia zakładam na przegub lewej ręki, gdyż bez tego atrybutu mój dzień i moje życie, nie tylko zawodowe, nie ma uporządkowanego rytmu. Intrygują mnie także te ściennie, których miarowe tykanie odmierza upływający czas z dala od wartkiego tempa życia w szerszym wymiarze. Przywiązuję się też do miejsc, których wielkie zewnętrzne mechanizmy zegarowe informują nas o tym, czy właśnie zdążyliśmy na ważne spotkanie bądź ostatni pociąg. Niezapomnianym stał się dla mnie dzień, w którym na wieży dzwonów w Nysie zamontowano wspaniały mechanizm zegarowy. Ilekroć przebiegam fragmentami rynku, wielokrotnie spoglądam na ten zegar, jakbym nigdy nie miała dość sprawdzania, a może nawet atawistycznego kontrolowania czasu. Moje uzależnienie od czasu ma też inny, bardziej subiektywny, swoiście indywidualny wymiar, którego siła i intensywność przeżywania ma ścisły związek z życiem emocjonalnym, wydarzeniami, na których jakoś mam jakiś wpływ, ale najczęściej go nie mam, gdyż dzieją się niezależnie od naszych intencji. Tak – w mojej ocenie – rodzi się historia, a my stajemy się jej uczestnikami i obserwatorami w bardzo prozaiczny sposób. Jaki jest nasz do niej stosunek? Trudno o jednoznaczną odpowiedź, bowiem historia w swoim bogactwie wieków minionych, czasów niezbyt odległych i tych, których ogniwami i poniekąd kreatorami jesteśmy my sami, dostarcza nam tak potężnego ładunku faktograficznego, że nie sposób go udźwignąć, ogarnąć, a nade wszystko kompetentnie usystematyzować. Wszystko zależeć będzie od tego, jaką przyjmiemy perspektywę, by – jak pisze Norman Davies – kątem widzenia stopniowo się zmieniał, jak w obiektywie ze zmienną ogniskową.

Sami historycy (ja do nich nie należę, jestem z wykształcenia pedagogiem kultury) w swoich poszukiwaniach, analizach i interpretacjach koncentrują się na wybranych wycinkach interesujących ich rozdziałów i epok historii, podziałów geopolitycznych, wielkich postaci, wydarzeń, ruchów kulturowych czy dominujących tendencji o charakterze socjoekonomicznym. Jak tę wiedzę zaangażować i w pełni wykorzystać w praktyce muzealnej, łącząc ją z innymi dziedzinami i aspektami pracy naukowej, konserwatorskiej, wystawienniczej i edukacyjnej takiej instytucji, to pytanie, na które trudno kategorycznie i jednoznacznie odpowiedzieć.

W swojej wieloletniej praktyce muzealnej i edukacyjnej z historią zderzam się nieustannie, mając ją za sprzymierzeńca, ale bywa, że i trudny do przyswojenia balast. W pracy z muzealiami nieustannie przychodzi nam konfrontować się z zagadnieniami historycznymi, by poddane analizie historycznej, artystycznej, estetycznej obiekty „ulokować” we właściwym miejscu, przestrzeni, czasie, kręgu kulturowym. Optymalnym rozwiązaniem byłoby móc zatrudniać w instytucjach muzealnych doświadczonych historyków, których specjalizacja naukowa mogłaby w pełni odpowiadać potrzebom, jakie stawiają muzealne zasoby. Ale to jest program nie do zrealizowania, a jedną z głównych barier są środki finansowe muzeów, które nigdy nie były wystarczające. Ten stan zapewne nieprędko się zmieni.

Muzealne zbiory, zaczynając od tzw. „masówki” archeologicznej, to tysiące przedmiotów, które muszą mieć swoje właściwe, dobrze opracowane miejsce w katalogu zabytków. A ten budowany jest przez wiele lat, nieustannie uzupełniany o nowe informacje, kolejne ustalenia, będące efektem badań, zastosowania właściwych dla pracy muzeów metod porównawczych, ekspertyz naukowych, danych konserwatorskich, poszukiwań bibliograficznych i wielu innych mniej lub bardziej absorbujących czynności. Pamiętać trzeba też i o tym, że najmniejszy nawet fragment większej całości stanowi element historycznej narracji, tworzy mikrohistorię, a suma takich małych narracji tworzy namacalny, realny obraz swojego czasu i choć jest tylko „niemym” świadkiem dawnych wydarzeń, zadaniem historyka i historyka sztuki czy archeologa jest konieczność wystawienia czegoś na kształt certyfikatu zgodności obiektu z historycznym kontekstem. Opracowując historycznie eksponaty, staramy się pamiętać także i o tym, iż „Niezależnie (...) od tego, kto historyczny temat wybrał, by utrwalić go środkami sztuki,

czy był to władca, kapłan, instytucja, czy sam artysta, tworzyli oni zawsze legendę i mit o przeszłości, w służbie teraźniejszości. Od talentu artysty, wyobraźni zamawiającego, a ponad wszystko od siły wyrazu użytych środków zależało do jakiego stopnia stworzony pod pędzlem czy dłutem artysty wizerunek kształtował historyczną wyobraźnię pokoleń¹. Dla skonstruowania tej opinii warto posłużyć się interpretacją z punktu widzenia hermeneutyki i jej genialnego przedstawiciela, Hansa-Georga Gadamera, który stwierdza, że „dla doświadczenia sztuki znamienne jest, że dzieło pozostaje zawsze w swoisty sposób współczesne, (...) jego historyczna geneza jest tylko warunkowo ważna, że w szczególności jest ono wyrazem prawdy, która bynajmniej nie pokrywa się z tym, co sobie w dziele zamyslił jego duchowy twórca. (...) świadomość estetyczna ma prawo twierdzić, że dzieło sztuki przekazuje się samo”². Hermeneutyka jako nauka objaśniania i pośredniego komunikowania, zajmując się dziedziną wypowiedzi sensownej i ogółem wypowiedzi językowych, w osobie Gadamera jasno konkluduje, że każde dzieło sztuki jest instrumentem przekazu, „(...) coś komuś mówi i to nie tylko tak jak historyczny dokument mówi coś historykowi – dzieło sztuki mówi coś każdemu, jakby zwracało się właśnie do niego, jako coś obecnego i współczesnego”³. Przytoczona wypowiedź zmarłego kilkanaście lat temu największego hermeneutyka naszych czasów, pozwala na umieszczenie dyskursu o muzeum, historii i sztuce we właściwym dla niego miejscu, stając się ważnym argumentem w dyskusji o istotności bądź nieistotności przekazu. Nie rozum jest źródłem wspólnoty, to wspólnota jest źródłem rozumu.

W stronę definicji

Muzeum jest jednym z tych miejsc, którymi kieruje historia, poszukująca najwyższej idei człowieczeństwa. Celem istnienia muzeów jest ochrona, konserwacja, opracowanie naukowe, nabywanie i ekspozycjonowanie muzealiów, przedmiotów kultury, artefaktów, dzieł sztuki. To jest oczywiście najkrótsza definicja ich funkcji i roli społecznej.

¹ A. Rottermund, Przedmowa do: *Sztuka i historia. Materiały Sesji Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, Kraków. Listopad 1988, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s.7.

² H. G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*. Wybór, opracowanie i wstęp K. Michalski, przekład M. Łukasiewicz i K. Michalski, PIW, Warszawa, 2000, s.132-133.

³ *Ibidem*, s. 137.

Ustawa o muzeach z dnia 21 listopada 1996 roku z późniejszymi nowelizacjami określa, że „Muzeum jest jednostką organizacyjną, nie nastawioną na osiągnięcie zysku, której celem jest trwała ochrona dóbr kultury, informowanie o wartościach i treściach gromadzonych zbiorów, upowszechnianie podstawowych wartości historii, nauki i kultury polskiej oraz światowej, kształtowanie wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz umożliwianie kontaktu ze zbiorami”, poprzez między innymi urządzanie wystaw, prowadzenie działalności edukacyjnej, udostępnianie zbiorów do celów naukowych i edukacyjnych, zapewnianie właściwych warunków zwiedzania i korzystania ze zbiorów.

„Od początku istnienia muzea gromadziły przedmioty, które – wybrane i wyłączone z codzienności na rzecz przedłużenia ich substancjalnego bytu, wystawione na pokaz – zyskiwały transcendentne wobec siebie znaczenia i wartości; otrzymywały status dóbr”, tak napisała Marta Krzemińska we wstępie do książki *Muzeum sztuki w kulturze polskiej*. Autorka, podejmując próbę zdefiniowania istoty muzeum, wyjaśnia, że muzeum „jako nowożytna instytucja społeczna jest nie tylko celowym, opartym na naukowych kryteriach zbiorem rzeczy, ale – uzależnione od warunków społecznych, politycznych, ekonomicznych – bywa środkiem do osiągnięcia celów wychowawczych, dydaktycznych czy rekreacyjnych”⁴.

Muzea, od chwili swoich narodzin jako instytucji dostępnej dla publiczności, spełniały ważną rolę w kulturze i życiu społecznym, stając się miejscami wyjątkowymi, bo przeznaczonymi do realizacji zadań o szczególnie szerokim spektrum, od kolekcjonerstwa zaczynając, na edukacji, wychowywaniu i szeroko rozumianej użyteczności publicznej kończąc. Wraz z doskonaleniem form ekspozycyjnych, zmieniała się także funkcja i znaczenie muzeów. Narodziny instytucji muzealnej jako jedyne miejsce eksponowania sztuki i pamiątek historycznych ma zapewne tyleż samo zwolenników, co adwersarzy. Epoka nowożytna, począwszy od XVI wieku, tworzyła miejsca dla kontemplacji sztuki; były to gabinety osobliwości, galerie portretów arystokracji rodowej, a w antykwariu można było obejrzeć genialne dzieła dłuta mistrza starożytności obok rzeźb współcześnie tworzonych. Dzieła sztuki nie należały wówczas kategorycznie i definitywnie do dziedziny historii czy nauk pozytywnych, które budowały powoli, lecz

⁴ M. Krzemińska, *Muzeum sztuki w kulturze polskiej*, PWN, Warszawa 1987, s. 8.

konsekwentnie swoją metodę badawczą, nie były też tylko obiektami do kontemplacji estetycznej. W prywatnej przestrzeni natomiast pełniły różnorodne funkcje: dekoracyjne, upamiętniające, reprezentacyjne lub sakralne⁵. W miarę upływu czasu zmieniały się kryteria, a w raz z ich zmianami gusta kolekcjonerskie. Dopiero XVIII wiek wprowadził zupełnie nowe, oświeceniowe i już bardzo nowoczesne zasady tworzenia dostępnych dla publiczności miejsc kontaktu ze sztuką i osiągnięciami nauki. Upublicznienie kolekcji w British Muzeum w Londynie, a następnie Luwru w Paryżu stało się kamieniem milowym w dziejach europejskiego kolekcjonerstwa, muzealnictwa i pasji tworzenia miejsc celebrowania nowego kultu *decorum*.

Droga, jaką przebyły muzea od greckiego *mouseionu* po czasy nam współczesne, znaczone jest wieloma wydarzeniami, których próba wymienienia w tym dość pobieżnym opracowaniu mija się z celem. Wspomnieć natomiast trzeba o roli, jaką odegrała Izabela z Flemingów Czartoryska dla polskiego muzealnictwa, która w Puławach celowo wzniosła dwa obiekty muzealne: Świątynię Sybilli w 1801 roku i Dom Gotycki w 1809 roku. Puławską dewizą Izabeli Czartoryskiej była idea „przeszłość przyszłości”. Był to decydujący krok w kierunku powiązania muzeum z nauką, uczynienia z muzeum narzędzia nauki historii i sztuki.

XX wiek przyniósł słowa ostrej krytyki muzeów, a jedną z pierwszych stała się wypowiedź Paula Valery w eseju *Problem muzeów*. Píše tam między innymi: „Niezbym lubię muzea. Jest wiele takich, które zasługują na podziw, ale nie ma żadnego, które budziłoby rozkosz. (...) Przy pierwszym kroku, który wykonuję w kierunku rzeczy pięknych, jakaś ręka porywa mi laskę, jakiś napis zabrania mi palić. (...) Dopada mnie święte przerażenie. Mój krok staje się nabożny. Mój głos zmienia się. (...) Chwilę później już nie wiem, po co przyszedłem do tych wypastowanych samotni, które mają w sobie coś ze świątyni i salonu, cmentarzyska i szkoły... Czyżbym się tam zjawił, aby się czegoś dowiedzieć, szukać zachwyty albo, by wypełnić obowiązek i uczynić zadość konwenansom? (...) Jedynie cywilizacja ani rozkoszna, ani rozumna mogła wznieść ten kościół niekoherencji. Jakiś bezsens wynika z sąsiedztwa umarłych wizji, które sobie zazdroszczą i nawzajem

⁵ K. Pomian, *Muzeum wobec sztuki swego czasu*, [w:] *Fermentum massae mundi. Jackowi Woźniakowskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Agora, Warszawa 1990, s.373.

wyrywają spojrzenie, darzące je życiem. Domagają się one ze wszystkich sił mojej niepodzielnej uwagi. (...) Muzeum ze stałą siłą przyciąga wszystko to, co robią ludzie. Utrzymuje je przy życiu człowiek: ten, który tworzy i ten, który umiera... Wszystko kończy się na ścianie lub za szybą wystawową. (...) Wychodzę z pękającą głową i na chwiejnych nogach z tej świątyni najszlachetniejszych rozkoszy. Potworne zmęczenie towarzyszy niekiedy niemalże bolesnej aktywności umysłu”⁶. Negatywna ocena P. Valery’ego dotyczy ekspozycji muzealnej w paryskim Luwrze, którego szczerze nie znosił, ale mimo to dość często odwiedzał. Przytoczone powyżej słowa krytyki instytucji muzealnej wypowiedziane zostały w latach 30. XX wieku, kiedy nie było jeszcze mowy o tzw. „nowej muzeologii”, a sposób eksponowania tradycyjny i schematyczny. Dziś muzea spełniają dużo bardziej złożone i różnorodne zadania, wśród których, obok prac dokumentacyjnych, konserwatorskich, inwentaryzacyjnych i naukowych, niezmiernie ważną rolę przypisuje się działalności dydaktycznej, by były „szkołą oka”, jak określił nieco później Paul Valery na ścianie pałacu Chaillot, zbudowanego specjalnie z okazji wystawy w 1937 roku, pisząc nad wejściem do tam utworzonego muzeum słowa: „od ciebie, przechodniu zależy, czy będę grobem czy skarbem, czy będę milczał lub mówił, od ciebie zależy, przyjacielu, nie wchodź tu bez pożądania”. Słowa sprzed niemal osiemdziesięciu lat dziś brzmią dość archaicznie i pusto, a muzea z coraz większym trudem bronią swojej tożsamości, często będąc postrzegane jako instytucje zachowawcze, skostniałe w swojej tożsamości, nie poddające się koniecznym zmianom dyktowanym realiami współczesności. Nelson Goodman, współcześnie działający amerykański filozof, odnosząc się do misji muzeów, porównał muzeum do biblioteki. Jego zdaniem „Biblioteki i muzea podobnie kolekcjonują i konserwują dzieła oraz udostępniają je publicznie. Zarówno biblioteki, jak i muzea pełnią przede wszystkim funkcję edukacyjną, nie zaś rekreacyjną. (...) gdy większość użytkowników biblioteki posiadała umiejętność czytania, większość odwiedzających muzeum nie potrafi patrzeć, lub patrzeć pod kątem zgromadzonych tam dzieł. Jeżeli muzeum (...) nie znajdzie sposobów na wpojenie umiejętności patrzenia oraz nie udzieli wsparcia przy ćwiczeniu tejże umiejętności, wtedy inne funkcje muzeum staną się

⁶ P. Valery, *Problem muzeów*, tłum. B. Mytych-Forajter i W. Forajter [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*. Wstęp i redakcja M. Popczyk, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2005, s.87-90.

bezcelowe, a jego dzieła tak samo niewykorzystane jak książki napisane w niezrozumiałym języku lub zamknięte przed czytelnikami. Jeżeli dzieła mają funkcjonować, muzeum musi działać jako instytucja zapobiegania ślepotcie i leczenia niewrażliwości na to, co widzimy. (...) Misja muzeum jest tak samo ważna, jak i trudna, i że wypełnienie jej zależy od tego, czy ciągle o niej pamiętamy”⁷. Próba precyzyjnego zdefiniowania muzeum, jego funkcji i celów nie jest do końca możliwa, jednakże nie można podjąć się arbitralnego ocenienia funkcji muzeum, nie biorąc pod uwagę jego historii i historycznego celu. W wydawnictwach Międzynarodowej Rady Muzeów (ICOM) odnajdujemy określenie, że muzeum to „instrument komunikacji artystycznej, kulturalnej i naukowej”, a które „winno zwracać się do ogółu zwiedzających, być wobec nich gościnne, łagodząc intymnością niezbędną dydaktykę”. A zatem dla muzeów nie ma jednej grupy docelowej, pracują one z myślą o każdym z osobna i wszystkich w rozumieniu uniwersalnym i ponadczasowym. W 1993 roku ICOM (International Council of Museums) wydał podręcznik dla muzeografów i muzeologów, w którym zostało określone, że muzea „są skarbami rodzaju ludzkiego, przechowują pamiątki narodów świata, ich kultur, ich nadziei (...) są instytucjami stałymi, otwartymi dla publiczności, które nie przynoszą dochodu i służą społeczeństwu i jego rozwijaniu się. Ich zadaniem jest zakup, konserwacja, badanie i wystawianie wszystkiego, co stanowi świadectwo materialne dotyczące człowieka i jego otoczenia, tak, aby mogło ono służyć badaniom naukowym, wychowywaniu, nauczaniu i użyteczności publicznej”.

Niezależnie od zacytowanych wyżej definicji, określających czym jest muzeum, tytułem uzupełnienia należałoby jeszcze dodać, że „są skarbnicami tego, co musi być zachowane, a jest zbyt delikatne, by zostało całkowicie pozostawione przypadkowi: to, co jest kolekcjonowane, ostatecznie odzwierciedla przemysł, który ze swej strony odbija się w całej historii sztuki”⁸. W latach 70. XX wieku modne stało się dążenie do tworzenia domów towarowych z kulturą, w których swoje miejsce miałyby także muzea. Z końcem lat 80. Diane Ghirardo dzieli muzea na sanktuaria, składnice, handlowe centra kultury, a także muzea

⁷ N. Goodman, *Koniec muzeum?*, tłum. M. Korusiewicz [w:] *Muzeum sztuki. Antologia*. Wstęp i redakcja M. Popczyk, Tow. Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2005, s. 124-133.

⁸ J. Margolis, *Koncepcja muzeum sztuki*, tłum. D. Mironowicz, [w:] *ibidem*, s. 151.

jako widowiska⁹. Na fali tej modnej tendencji powstało między innymi Centrum Pompidou w Paryżu. Takie totalne rozwiązania dotyczyły projektowania i budowania obiektów architektonicznych, które stać się miały nowoczesnymi miejscami szerokiej oferty kulturalnej z kinem, teatrem, muzeami, galeriami artystycznymi i handlowymi.

Reasumując mnogość wcześniejszych stwierdzeń – mniej lub bardziej ogólnych – każdy muzealnik musi pamiętać o spoczywającym na muzeach obowiązku misji ochronnej, misji kulturowej i edukacyjnej, nie zapominając o kodeksie etycznym, zwłaszcza w dobie prób skomercjalizowania muzeów, uczynienia z nich instytucji kapitałowych, goniących za dochodami.

Komplementarność i komunikatywność muzealnych wystaw

Od pewnego czasu digitalizacja coraz ostrzej przenika do rzeczywistości i pracy muzealnej, nawet tych najbardziej konwencjonalnych instytucji. Coraz częściej, zamiast kolorowego katalogu czy albumu, wydawane są płyty CD, które możemy nabyć, by w domowym zaciszu na ekranie komputera przyrzeć się wystawie, klikając na detale dla efektu powiększenia, ale czy głębszego poznania? Cyfrowe medium wszystkie przedmioty sprowadza do pewnej zunifikowanej i demokratycznej formy poznawczo-komunikacyjnej, gdzie obraz stanowi tylko „suchy”, bezemocjonalny przekaz. Zasadniczym zadaniem płyty jest przeprowadzenie widza-czytelnika od liniowej narracji, jaką mamy w przypadku książki do hipertekstów, które wprowadzą nas w sieć przestrzeni wirtualnej, adresów internetowych wybranych muzeów, stron z esejami na temat wystaw, adresów galerii internetowych itp. Możliwość wejścia w przestrzeń wirtualną, dzięki której, nie wychodząc z domu, możemy komfortowo, przy użyciu Internetu, bezpłatnie korzystać z bogactwa największych muzeów świata, poznając ich zawartość sala po sali, jest interesującym rozwiązaniem, ale czy w pełni satysfakcjonującym naszą potrzebę kontaktu z realnym przedmiotem, ocalałym dla historii? Jest to niewątpliwie doskonały sposób „podrózowania” po największych kolekcjach świata, pamiętajmy jednak, że nawet najlepsza cyfryzacja muzealnych ekspozycji nie zastąpi „żywego” kontaktu z przeszłością, bo tylko ten kształtuje nasze prawdziwe relacje

⁹ D. Ghirardo, *Architektura po modernizmie*, tłum. M. Motek. M. A. Urbańska, Wydawnictwo VIA, Toruń 1999, s. 82.

i postrzeganie świata, postrzeganie inteligentne, absorbujące wszystkie narzędzia poznawcze, jakimi dysponujemy. A jest to wartość bezcenna i nie do zastąpienia. Taki kontakt stymuluje wszystkie nasze zmysły, angażuje umysł, uruchamia wrażliwość, poszerza horyzont.

Refleksja nad współczesnym muzeum i muzeologią, rozumianą jako dziedzina wiedzy zajmująca się muzeami, historią i filozofią funkcjonowania, celami i rolą w postmodernistycznym społeczeństwie jest dyskursem ciągle otwartym, czekającym na kolejne próby oceny. Pojęcie „nowej muzeologii” wprowadził w obieg Peter Vergo w antologii *The New Museology*, opublikowanej w 1989 roku w Londynie. W opracowaniu tym poddał analizie zbiór problemów „stojących przed muzeum jako instytucją żywą, działającą wobec i dla społeczeństwa”¹⁰. Nietrudno się domyślić, że teoria „Nowej muzeologii” widzi konieczność przeprowadzenia zmian w sposobie funkcjonowania muzeów, proponując alternatywne rozwiązania i adaptację idei muzealnictwa do realiów współczesności, a także rewizję dotychczasowych form i metod pracy muzealnej, zwłaszcza w zakresie prac nad ekspozycjami muzealnymi, postulując poniesienie wystaw, którym towarzyszy wyczerpujący komentarz, odbierający widzom możliwość indywidualnej refleksji i oceny oglądanego „materiału” ekspozycyjnego. „Nowa muzeologia” sugeruje potrzebę uzupełnienia wystaw poprzez wprowadzenie i możliwie szerokie wykorzystanie technik multimedialnych, których adresatem jest nastawiona na multimedia, zwłaszcza młodzieżowa część muzealnej publiczności. Zdaniem Vergo, organizacja wystaw przekazujących założony przez muzeum program dydaktyczny winna iść w stronę szerokiego i zróżnicowanego komentowania w formie plansz informacyjnych, nagrań i materiałów audiowizualnych, z zachowaniem zasady użycia w jednej formie pisanej maksymalnie 180 słów, zaś sama wystawa winna być wspólnym dziełem przynajmniej kilkuosobowego zespołu merytorycznego, w którym znajdą się historycy, historycy sztuki, archeolodzy bądź etnologowie, w zależności od przyjętego do realizacji scenariusza i zakresu programowego planowanej wystawy. Wiele muzeów od pewnego czasu zdecydowanie podąża w proponowanym przez Vergo kierunku. W naszym kraju takie muzea jak Muzeum Powstania Warszawskiego czy Muzeum Fryderyka Chopina w Warsza-

¹⁰ A. Szczęsny, *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „Nowej muzeologii”*, [w:] *ibidem*, s. 337.

wie stanowią najlepszy przykład takich rozwiązań, powstawały bowiem przed kilkoma laty, a wykorzystane tam zdobycze nauki, wprowadzone nowoczesne techniki ekspozycyjne i potężne nakłady finansowe, pozwoliły na wizualizację tak skomplikowanych projektów. Istniejące od wielu lat muzea w naszym kraju, na miarę sił i środków, modernizują wybrane fragmenty ekspozycji bądź tworzą nowe, z wykorzystaniem atrakcyjnego wzornictwa, optoelektroniki, specjalistycznej obróbki i łączenia szkła, podnosząc tym samym poziom ochrony i bezpieczeństwa zbiorów. Na takie częściowe rozwiązania zdecydowały się między innymi takie muzea jak Muzeum Archeologiczne w Krakowie, Muzeum Narodowe w Poznaniu, Łazienki Królewskie w Warszawie czy Muzeum Etnograficzne w Warszawie. Muzeum Śląska Opolskiego w Opolu, dobudowując zupełnie nowe i bardzo nowoczesne rozwiązanie skrzydło, dwukrotnie powiększyło swoje możliwości ekspozycyjne. Ale na to mogły sobie pozwolić tylko bogate miasta.

Praktyka ekspozycyjno-edukacyjna Muzeum w Nysie

Muzeum w Nysie, istniejące od prawie 115 lat najstarsze muzeum na Śląsku, jest instytucją konwencjonalną, która realizuje wszystkie zadania wynikające z istoty i definicji muzeum, kładąc – bo takie są priorytety dla każdego poważnego muzealnika – największy nacisk na ochronę, konserwację i analizę naukową zasobów, a od niedawna także ich digitalizację. Mamy nadzieję, że cyfryzacja naszych zasobów, która potrwa przynajmniej kilka lat, w zasadniczy sposób ułatwi nam pracę z katalogami czy tematycznymi kolekcjami. Uznaliśmy także przed kilkunastoma laty, że położymy istotny nacisk na działalność wystawienniczą i edukacyjną, łącząc obie sfery ściśle i konsekwentnie. Muzeum jako magazyn eksponatów, dzieł sztuki, przedmiotów i dóbr kultury, z których część znajduje się na ekspozycjach stałych, a pozostałe zamknięte są w pilnie strzeżonych magazynach, do których dostęp ma jedynie garstka kustoszy, to dziś już nieaktualny, wręcz anachroniczny stan rzeczy.

Od wielu lat bacznie obserwuję toczące się zmiany w życiu kulturalnym miasta, regionu, kraju. Od pewnego czasu wszędobylska komercja wymusza także na muzeach wprowadzanie nowych form i poważnych zmian oferty adresowanej do poszczególnych grup wiekowych, środowisk społecznych i zawodowych. Publiczność muzealna jest różnorodna: turyści, wycieczki szkolne, goście zagraniczni, uczniowie

i studenci nie tylko kierunków artystycznych, krajoznawcy, badacze rozmaitych wycinków historii lokalnej, przewodnicy turystyczni, a także znaczna ilość zwykłych osób, dla których muzea są miejscami, które warto i trzeba „zaliczyć”. Każdy widz szuka czegoś innego, jednemu zupełnie wystarczy szybki i pobieżny spacer, bez głębszej refleksji, a inny widz potrzebuje bogatego kompendium informacji, a zdawkowa opowieść nie zadowoli jego historycznych oczekiwań. W praktyce muzealnej spotykamy się z bardzo różnymi postawami, zarówno po jednej, jak i po drugiej stronie relacji. Krążenie kreatywnej energii zmusza nas do ciągłego trzymania „ręki na pulsie”, by pomóc w dotarciu do informacji historycznej zwłaszcza wówczas, kiedy zasób wiedzy pracownika muzeum jest niewystarczający. Nie jesteśmy omnibusami, dokładamy jednakże wielu starań, by wciąż się rozwijać, uczyć, zawodowo doskonalić, myśleć kreatywnie, stale poszukując alternatywnych rozwiązań, by wypełnić możliwą do wypełnienia lukę w sposobie upowszechniania historycznego wizerunku miasta, środowiska, kręgu kulturowego.

Najdrobniejszy nawet zabytek musi mieć swoją kartę katalogową z możliwie najlepszą do wykonania fotografią i merytorycznie zwięzłą, ale niezmiernie ważną faktografią, z której musi wynikać, kiedy obiekt został pozyskany do zbiorów, od kogo pochodzi, jego datowanie, określenie twórcy, autora, wykonawcy lub tzw. „szkoły”, warsztatu. Muzealny przedmiot stanowi zawsze mniej lub bardziej element jakiejś historii, miejsca, środowiska, warsztatu. Nie egzystuje samotnie, stanowiąc artefakt istniejącego w przeszłości kontekstu historyczno-kulturowego. Zadaniem muzealnika, który nie zawsze jest z wykształcenia historykiem, jest osadzenie tego przedmiotu w historycznej ramie czasu i przestrzeni, podjęcie próby ustalenia maksimum faktów, pokrewieństw, podobieństw, analogii, opisanie i skatalogowanie. Dokonując wyboru muzealiów do wystawy, opracowuje się je zgodnie z przyjętym programem i scenariuszem wystawy. Jedno i drugie jest zwykle efektem pracy niewielkiego zespołu osób.

W swoich zmierzeniach wystawienniczych staramy się iść ku nowym rozwiązaniom wizualizacyjnym, ciągle jednak nie dość ofensywnie, a jedną z głównych barier nie jest brak odwagi, lecz powód dużo bardziej prozaiczny – niedostatek środków na realizację wystaw o wysokim poziomie nowoczesności możliwych do przyjęcia rozwiązań plastycznych, technicznych, oświetleniowych. Od kilkunastu lat wielu

muzealników, do których my także należymy, widzi potrzebę przeprowadzenia gruntownych zmian w sposobie aranżacji ekspozycji muzealnych, ich zawartości, sposobach pozawerbalnej, atrakcyjnej i nośnej komunikacji z potencjalnym widzem-odbiorcą. Od wielu lat instytucja muzealna w Nysie, opracowując ofertę wystawienniczą i zarazem edukacyjną, adresuje ją do określonego widza: dzieci, młodzieży, publiczności dojrzałej. Staramy się rozwijać i udoskonalać formy i metody pracy edukacyjnej, a każda kolejna zmiana poprzedzona jest wnikliwą obserwacją, korygowaniem ewentualnych usterek, a bywa, że i ewidentnych błędów, by na końcu tego procesu był uczestnik, który opuści instytucję zadowolony, mądrze zrelaksowany, ubogacony, z poczuciem dobrze wykorzystanego czasu.

Muzeum w Nysie zatrudnia: historyka, archeologa, historyka sztuki, muzeologa, pedagoga kultury, dyplomowanego konserwatora dzieł sztuki. Ten dość skromny zespół pracowników merytorycznych, o bardzo zróżnicowanych poziomach zawodowego doświadczenia, kontynuuje pracę naszych poprzedników i choć stan zaawansowania prac dokumentacyjnych, naukowych i konserwatorskich jest niemały, wciąż mamy bardzo wiele do zrobienia. Jesteśmy entuzjastami swojej pracy i miejsca zatrudnienia, nie wyobrażając sobie, by mogło być inne. Problemów, które musimy rozwiązać i rozwiązujemy każdego dnia jest wiele, a ambicje, by muzealną rzeczywistość zmieniać na lepsze, udoskonalać i stale uatrakcyjnić, wysokie.

Każda przygotowana przez nasz zespół wystawa tematyczna o charakterze tymczasowym, prezentowana przez okres maksymalnie dwóch-trzech miesięcy, której źródłem są zasoby własne, jest efektem długotrwałej pracy grupy ludzi, na czele której stoi kurator wystawy i to on decyduje o jej formie, kształcie, zasobności. Kurator wystawy jest osobą wykształconą, znającą temat i najbardziej zaangażowaną w realizację naczelnej idei, jakiej służyć będzie ekspozycja. Rzadko jest jednak tak, by przygotowywana wystawa mogła obejść się bez muzealnego wsparcia innych instytucji muzealnych, choćby tych usytuowanych najbliżej. Kwerendy muzealne, wyjazdy i niezbędne konsultacje naukowe, opracowania historyczne i archiwalne towarzyszące takim wystawom, selekcja materiałów do wystawy wymagają czasu i wysiłku historyków, historyków sztuki, konserwatorów i ekspertów zajmujących się konkretną dziedziną. Bywa też tak, że wypożyczenie z innej instytucji muzealnej bardzo cennego eksponatu nie jest możliwe, a najistotniejszą

barierą w tym przypadku są względy bezpieczeństwa podczas transportu i warunki ekspozycji, wymagające nowoczesnych systemów utrzymania stałych parametrów temperatury, wilgotności i światła. Tymczasem bez finansowego zaplecza ta muzealna logistyka staje się trudna do właściwego merytorycznie przeprowadzenia i zamierzonego powodzenia przyjętego programu prac. Kiedy wystawa jest już gotowa i dostępna zwiedzającym, konieczna staje się jej promocja i szeroko rozumiana popularyzacja medialna, akcja informacyjna, która dotrze do osób zainteresowanych, powodując efekt w postaci pojawiającej się publiczności, zainteresowanej naszą wystawą. Ambicją naszej instytucji jest organizowanie każdego roku przynajmniej kilku wystaw ze zbiorów własnych, lecz pamiętać musimy, że są to wystawy bardzo kosztowne i czasochłonne. Pracownicy muzeów bardzo rzadko i dość niechętnie mówią publicznie o „kuchni” organizowanych przez siebie wystaw, najczęściej wychodząc z założenia, że może to zaszkodzić instytucji, wytyczonym celom historycznym, moralnym, intelektualnym, zwłaszcza w fazie prac merytorycznych nad wystawą, kiedy trudno jest mówić czy pisać o czymś, co jest w trakcie tworzenia, a finał prac dość odległy i nikt z nas nie potrafi ocenić, na ile wystawa będzie sukcesem albo porażką. W każdym przypadku staramy się jednak uchwycić i zaakcentować związek między sztuką, jej historią a ideami, bez których sama prezentacja obiektów muzealnych byłaby tylko celem samym w sobie. Przyjęliśmy także i inne kryteria organizacji wystaw o krótkim horyzoncie czasowym, których przygotowanie i ekspozycja jest mniej angażująca i zdecydowanie „tańsza”. Mam tu na myśli wystawy kolekcjonerskie z zewnątrz oraz autorskie wystawy artystyczne z udziałem współczesnego artysty malarza, rzeźbiarza, grafika, ceramika, fotografika, stanowiące także element przyjętego programu upowszechniania sztuki, wychowania estetycznego opartego na tworzeniu sytuacji estetycznych, w których artysta-twórca pokazanych prac, ma bezpośredni kontakt z widzami-odbiorcami. Wystawy te mają specyficzny charakter, a także sobie właściwą treść i formę przekazu. Każdego roku Muzeum w Nysie organizuje od kilku do kilkunastu takich wystaw. Wystawy te cieszą się zmiennym powodzeniem, choć występuje tu pewna logika, a mianowicie największą „oglądalnością” cieszą się wystawy znanych lokalnych artystów, których renoma jest już ugruntowana, a dorobek niebanalny. Ciekawe są także doświadczenia w prezentowaniu zbiorów kolekcjonerskich, których twórcy i posiadacze dokonują stosownych zestawień,

by tymi przedmiotami opowiedzieć pewną historię bądź ciąg historycznych zdarzeń. Przez włączenie wybranych obiektów do wystawy, nobilituje się je do rangi reprezentantów pewnej kultury, grupy społecznej, dając możliwość narracji i wątku w dyskursie, który staje się tym samym fragmentem bardziej złożonej sieci znaczeń. Każda taka wystawa pozwala na poszerzenie kontekstów historycznych i kulturowych, pod jednakże jednym warunkiem, że zawartość wystawy zostanie nam – publiczności muzealnej, mądrze i atrakcyjnie przedstawiona. Dotykamy zatem kolejnego ważnego zagadnienia niezbędnego w każdej pracy upowszechnieniowej i edukacyjnej – kompetencji i atrakcyjności prezentacji wizualnej, informacyjnej i słownej. Stawiamy bowiem w szczególności na edukacyjną funkcję wystaw muzealnych, jednakże z doświadczenia doskonale wiemy, że sukces wystawy mierzony tylko jej frekwencją, to prymitywne uproszczenie zagadnienia i sprowadzenie do poziomu danych statystycznych. W dłuższej perspektywie ten model pracy z muzealną publicznością nie przyniesie zamierzonych i oczekiwanych rezultatów. Przecież zależy nam na wychowywaniu kolejnych pokoleń widzów, dla których muzeum nie będzie miejscem, w którym wieje nudą, sztaampą, a przewodnik czy kustosz „marudzi” znudzony powielaniem wciąż tych samych treści przy kolejnym mijanym zabytku. Jeśli raz zdarzyła nam się taka sytuacja, to kolejny raz do tego miejsca nie pójdziemy. Zbyt długo w instytucjach muzealnych obowiązywał pogląd, że muzealia na wystawie, nieważne czy stałej czy zmiennej, najlepiej pozostawić same sobie, aby mówiły same za siebie, zaopatrzone w lakoniczny podpis wyjaśniający z podaniem czasu powstania. Jeszcze i dziś w mentalności wielu osób tak w muzeach się pracuje, a zatem nie ma tam czego szukać. Wielokrotnie spotkałam się z podobnymi ocenami osób, które kiedyś były w muzeum, ale tam się przecież „nic nie zmienia”. Tymczasem zmiany dokonują się nieustannie nie tylko w zawartości ekspozycyjnej, ale przede wszystkim w metodach pracy edukacyjnej z publicznością muzealną, zwłaszcza uczniami wszystkich typów szkół. Po co to wszystko? Odpowiedź jest prosta; potrzeba nam muzeów i kultury, którą muzea współtworzą, kreując wrażliwość na historię, wieki minione, dziedzictwo cywilizacyjne i kulturowe, którego jesteśmy sukcesorami. Jak młody człowiek, uczeń gimnazjum lub szkoły ponadgimnazjalnej, może ocenić i interpretować otaczający go świat, opierając się na zdeformowanym obrazie rzeczywistości oglądanej w TV czy w sztucznej rzeczywistości gier,

symulowanych sytuacjach zwalniających od odpowiedzialności za cokolwiek. Sposobów myślenia i zachowań wobec ludzi i świata najczęściej uczą się od idoli młodzieżowych subkultur, bohaterów komiksów i kreskówek, gdzie dominacja, cynizm, arogancja i przemoc są celem i sensem życia, bo wygrywa tylko silniejszy. Dzisiejszy nauczyciel, wychowawca, pedagog stoi wobec niezliczonej ilości wątpliwości i pytań, każdego dnia musi dokonywać trudnych wyborów dotyczących metod i technik pracy wychowawczej, czy kłaść nacisk na rozwijanie myślenia i postaw twórczych, czy może bardziej na człowieczeństwo, tożsamość kulturową, historię i tradycje. A może uczyć wartości i wartościowania w oparciu o wzorce kulturowe, odsuwając na bok relatywizm wartości, czy kształcić i wychowywać człowieka sukcesu, dla którego porażka jest nieznanym zjawiskiem, a może podjąć próbę zintegrowania wartości w imię kompleksowego oddziaływania na ucznia, doskonalenie jego otwartej postawy wobec świata i szeroki rozwój osobowościowy. Z bólem serca obserwuję, jak współczesna pedagogika, pogrążona w poważnym kryzysie tożsamościowym, straciła podmiotowość ucznia i wychowanka, szukając po omacku, jak dziecko we mgle, właściwych dróg optymalnego kształcenia, uwrażliwiania na świat nam najbliższy, poszukiwania prawdy, otwartości myśli i postaw. Co ma do tego muzeum? Muzeum dysponuje poważnym kapitałem kulturalnym i historycznym, zdeponowanym w postaci z pozoru milczących obiektach, które można i trzeba stale ożywiać, by mówiły coraz więcej i coraz mądrzej. Tylko w okresie minionych dwóch lat stała ekspozycja muzealna uległa poważnym zmianom, wzbogacona o nowe muzealia, konserwowane w muzealnej pracowni konserwatorskiej lub pracowniach zewnętrznych. Ekspozycje Galerii Malarstwa Obcego i Działu Sztuki i Rzemiosła Artystycznego zostały istotnie wzbogacone ponad czterdziestoma wyprowadzonymi z magazynów meblami i sprzętami, kilkoma obrazami i rzeźbami. Powstały zupełnie nowe ekspozycje „Pradzieje Ziemi Nyskiej” oraz „Procesy o czary na ziemi nyskojesenickiej”. Kolejne miesiące przynoszą zmiany w zasobności i estetyce przestrzeni muzealnej. Każdego roku realizujemy od 250-300 lekcji muzealnych i wykładów o sztuce, które cieszą się niesłabnącą popularnością i frekwencją. Od trzech lat wydawany jest rocznik muzealny – *Nyskie Szkice Muzealne*, zawierający artykuły naukowe i popularno-naukowe, traktujące o pracy nad zbiorami, ich upowszechnianiem, konserwacją, opracowaniem merytorycznym. Zadania, jakie sobie sta-

wiamy są trudne, ale wykonalne. Dokładamy starań o jakość i temperaturę przekazu historycznego, w którym będzie miejsce na otwarty i kompetentny dialog muzealnika z uczniem i nauczycielem, muzealną publicznością. W tym przypadku konieczna jest korelacja oczekiwań adresatów oferty wystawienniczej i edukacyjnej muzeum z możliwościami interpretacyjnymi adiunkta czy kustosza w muzeum, który potrafi elastycznie, a nie arbitralnie, analizować oglądaną część przestrzeni ekspozycyjnej, uwypuklając najbardziej interesujące fakty z punktu widzenia historii, sztuki, dziejów rzemiosła, idei, mentalności. Temperament i zasób wiedzy muzealnika pracującego nad przygotowaniem kolejnej wystawy, lekcji, pokazu czy wykładu winien cechować się umiejętnością atrakcyjnego, ale też w miarę prostego przekazu informacji.

Janusz Kawalec
Instytut Historii
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

Klub Zachowawczo-Monarchistyczny jako próba konserwatywnej odpowiedzi na wyzwania XXI wieku

Klub Zachowawczo-Monarchistyczny powstał 7 marca 1988 roku w Warszawie, założony przez grupę sześciu szkolnych kolegów z 34 Liceum Ogólnokształcącego im. M. Cervantesa pod przewodnictwem Artura Górskiego. Funkcję prezesa klubu Górski pełnił aż do roku 2004, kiedy zrezygnował ze stanowiska zostając Honorowym Prezesem KZM. Jego następcą został Ludwik Skurzak, a 9 maja 2008 roku na funkcję tę został wybrany Adam Wielomski. We wrześniu 1988 roku ukazał się pierwszy numer pisma do dziś pozostającego organem KZM – „Pro Fide, Rege et Lege”. Pierwszy numer pisma, odbijany jeszcze na ksero, liczył zaledwie kilka stron i zawierał tylko trzy artykuły. I ten, i kilka następnych ukazał się w drugim obiegu. W 1990 roku Klub Zachowawczo-Monarchistyczny zarejestrował się sądownie jako stowarzyszenie i uzyskał zatwierdzenie swego statutu, zaś w 1991 roku „Pro Fide, Rege et Lege” zostało wpisane do sądowego rejestru czasopism i od tamtego czasu ukazuje się legalnie. Jeśli chodzi o działalność polityczną to na wzmiankę zasługuje fakt, iż w listopadzie 1989 roku członkowie KZM, chociaż było ich tylko kilkunastu i byli ludźmi bardzo młodymi, zorganizowali w Warszawie Kongres Prawicy Polskiej, w którym uczestniczyli przedstawiciele różnych nurtów szeroko pojętej prawicy. Oprócz prezesa KZM Artura Górskiego głos zabrali tam także: prezes Polskiej Partii Niepodległościowej Romuald Szeremietiew, prezes Unii Polityki Realnej Janusz Korwin-Mikke, prezes łódzkiego Klubu Konserwatywnego Jacek Bartyzel oraz wiceprezes Zjednoczenia Chrześcijańsko-Narodowego Marek Jurek. W następnym roku Klub podjął pierwsze działania na skalę przekraczającą granice Polski, organizując w Warszawie Europejski Kongres Monarchistyczny,

w którym wzięli udział przedstawiciele ruchów monarchistycznych z Węgier, Włoch, USA, Rosji, Bułgarii, Kanady i Wielkiej Brytanii¹.

Lata 90. ubiegłego stulecia upłynęły Klubowi na budowie struktur w poszczególnych częściach kraju oraz na rozwijaniu działalności edukacyjnej. Obecnie do najważniejszych działaczy KZM zaliczany jest: dr hab. Jacek Bartyzel, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, który przewodniczył do niedawna Straży KZM, także inny znakomity znawca myśli konserwatywnej dr Adam Wielomski, politolog i publicysta, redaktor naczelny „Pro Fide, Rege et Lege”, wykładowca Akademii Podlaskiej i Wyższej Szkoły Społecznej im. Bogdana Jańskiego. Oprócz nich nie można tu nie wymienić Artura Górskiego, który pełnił funkcję prezesa Klubu i redaktora pisma od ich powstania aż do 2004 roku, a obecnie nosi tytuł Prezesa Honorowego stowarzyszenia, oprócz tego jest posłem na Sejm RP z ramienia Prawa i Sprawiedliwości. Do członków zwyczajnych KZM należą lub należeli uczeni (m.in. dr Paweł Skibiński, specjalista od Hiszpanii gen. Franco), politycy (m.in. posłowie na Sejm RP Jan Filip Libicki i Artur Zawisza – PiS, posłanka Halina Nowina-Konopka z LPR, eurodeputowany Konrad Szymański – PiS) oraz znani prawnicy publicyści (m.in. dr Mariusz Affek, dr Paweł Milcarek, Ryszard Mozgol). Osobną kategorię stanowią członkowie honorowi Klubu, którą to godność otrzymują od jego władz osoby zasłużone dla idei monarchistycznej. Wyróżniono nią m.in.: wybitnego konserwatywnego publicystę Tomasza Gabisia, do niedawna redaktora naczelnego „Stańczyka”, Mariusza Dzierżawskiego, Aleksandra Popiela, Janusza Korwin-Mikkego, Marka Jurka czy eurodeputowanego PiS, kawalera maltańskiego Marcina Libickiego. Wreszcie, członkostwo honorowe Klubu przyznano osobie łączącej polskich monarchistów z ich przedwojennymi poprzednikami – nieżyjącemu już Stanisławowi Tarnowskiemu. Otóż pierwsze stowarzyszenie o nazwie Klub Zachowawczo-Monarchistyczny działało w latach 1926-1928, a przewodził mu Hieronim Tarnowski, ojciec Stanisława. W 1993 roku, Stanisław jako jego dziedzic, dokonał prawnego aktu przekazania powojennemu KZM praw do posługiwania się symboliką i nazewnictwem jego przedwojennego odpowiednika².

¹ A. Danek, *Odrodzenie ruchu monarchistycznego w Polsce po 1980 r.* Strona internetowa Organizacji Monarchistów Polskich, data pobrania 9 lipca 2008 r. Dostępny w Internecie: www.hagard.w.interia/prelekcja/html

² *Ibidem.*

Od początku swego istnienia Klub starał się dawać integralnie konserwatywną odpowiedź na dziejące się wokół niego wydarzenia. O ile zachowawcza treść tej odpowiedzi nie uległa zmianie, to w ciągu 20 lat istnienia Klubu zmieniały się jej formy. W niniejszym artykule postaram się przedstawić, jak na początku XXI wieku wygląda ta odpowiedź.

Przedstawienie działań Klubu zacznę od analizy jego dokumentów programowych, to znaczy statutu oraz dwóch dokumentów ideowo-programowych: *Deklaracji ideowej* i *Manifestu programowego Rady Głównej KZM. Statut Klubu Zachowawczo-Monarchistycznego* został przyjęty na spotkaniu założycielskim w marcu 1988 roku. Otwiera go preambuła, która wyjaśnia powód powstania Klubu: „Świadomi odrodzenia wartości konserwatywnych, postanowiliśmy połączyć się w Klubie Zachowawczo-Monarchistycznym. Zbliżył nas szacunek dla osoby ludzkiej, religii, etyki, tradycji, autorytetu i własności oraz poszanowanie prawa, a także odrzucenie metod rewolucyjnych. Uważamy, że powrotu do zasad i wartości konserwatywnych wymaga polska racja stanu”³. Rozdział II *Statutu* poświęcony jest celom i środkom działania. Wskazuje on na dwa główne cele Klubu: dążenie do wykształcenia elit ideowych o poglądach konserwatywnych, zdolnych wziąć czynny udział w życiu politycznym kraju oraz starania o odbudowę fundamentalnych wartości chrześcijańskiej cywilizacji łacińskiej, czyli godności, honoru, prawdy, wolności i odpowiedzialności. Jak widać są to cele dalekosiężne, nie nastawione na natychmiastowe efekty, ale wymagające wielu lat usilnej pracy. W sytuacji, w której powstawał statut, inne określenie celów działania (na przykład żądanie przywrócenia monarchii) byłoby z pewnością całkowitą utopią. W dążeniu do tych celów Klub miał opierać się o trzy fundamentalne zasady. Pierwsza, to prymat moralności w polityce, druga to rządy prawa zbudowane na nietykalności osobistej obywateli, nienaruszalności własności prywatnej, swobodzie działania w granicach wyznaczonych przez prawo i etykę katolicką, wolności słowa oraz autorytecie władzy, a trzecia zasada to rodzina oparta na autorytecie ojca i władzy rodziców nad dziećmi⁴.

³ *Statut Klubu Zachowawczo-Monarchistycznego*, za: strona internetowa Klubu Zachowawczo-Monarchistycznego www.konserwatyzm.pl, data pobrania 20.05.2008 r.

⁴ *Ibidem*.

Kolejny punkt *Statutu* wymienia sposoby realizacji wymienionych wyżej celów. Są to: wyrażanie opinii w sprawach publicznych i uczestnictwo w życiu publicznym, organizowanie zebrań, spotkań dyskusyjnych, odczytów, seminariów, konferencji i kongresów, współpraca z innymi organizacjami dla realizacji celów statutowych, organizowanie działalności kulturalnej, organizowanie życia towarzyskiego dla wszystkich członków Klubu, prowadzenie działalności dokumentacyjnej i wydawniczej oraz prowadzenie działalności gospodarczej zgodnie z zasadami Klubu i obowiązującymi przepisami. Jak widać środki działania KZM zostały określone dość standartowo i nie odbiegają od środków wykorzystywanych przez inne tego rodzaju stowarzyszenia ideowo-polityczne.

Natomiast kolejna kwestia dotycząca członkostwa jest wyraźnie wyrazem konserwatywnych przekonań członków KZM. Chodzi o członków Klubu oraz ich prawa i obowiązki. Statut wprowadza bowiem podział członków na zwyczajnych, wspierających i honorowych. Czym różnią się poszczególne kategorie członkostwa? Otóż członkiem zwyczajnym oraz wspierającym może być każdy, kto ukończył 18 lat, utożsamia się z celami Klubu, zapoznał się z programem działania Klubu, wypełnił deklarację członkowską oraz uiścił wpisowe. Członkiem wspierającym może być również obywatel innego państwa, ale bez możliwości zostania członkiem zwyczajnym. Członkiem wspierającym może być również osoba prawna. Natomiast członkiem honorowym może być osoba, która szczególnie zasłużyła się w realizacji celów Klubu. Jeśli chodzi o różnice między poszczególnymi rodzajami członkostwa, to członkowie zwyczajni mają prawo (obowiązek) uczestniczenia w Konwencie oraz bycia wybieranym do Rady Głównej i Komisji Rewizyjnej, podczas gdy członkowie wspierający praw takich nie mają⁵. Członkostwo wspierające jest więc swego rodzaju przedsiönkiem do członkostwa zwyczajnego, czyli pełnego, okresem, w którym dana osoba musi wykazać się swoją ideowością i udowodnić, że zasługuje na zaufanie i pełnię praw. Jest to wyraźnie konserwatywna i hierarchiczna konstrukcja, różnicująca prawa i obowiązki ludzi w zależności od ich zdolności, pracy i przymiotów ducha oraz charakteru. W praktyce wyraża się to między innymi tym, że członkowie zwyczajni mają więcej praw, ale i więcej obowiązków oraz płacą wyższe składki.

⁵ *Ibidem.*

Następny ważny punkt *Statutu* poświęcony jest władzom Klubu. Władzami Klubu są: Konwent, Rada Główna, Komisja Rewizyjna oraz Straż Klubu. Konwent jest walnym zebraniem członków zwyczajnych i zbiera się nie rzadziej, niż raz na rok. Jest najważniejszym ciałem stanowiącym stowarzyszenia. Konwent ma zatem prawo wyboru Prezesa Rady Głównej Klubu na pięcioletnią kadencję, przy czym ilość kadencji jest nieograniczona, a także odwołania Prezesa z jego funkcji poprzez wotum nieufności. Konwent wybiera również Komisję Rewizyjną, uchwała całociowy program działania oraz dokonuje zmiany Statutu większością 2/3 głosów. Z kolei Rada Główna to organ wykonawczy stowarzyszenia. Składa się z 5 członków: prezesa, dwóch wiceprezesów, skarbnika i sekretarza. Jak wspomniałem, tylko prezes jest powoływany przez Konwent. Obydwu wiceprezesów, skarbnika i sekretarza powołuje i odwołuje sam prezes Rady Głównej. Pierwszej osobie w organizacji zostawiono dużą swobodę w doborze swoich współpracowników, co istotnie umacnia jej pozycję. Do kompetencji Rady Głównej należy: kierowanie bieżącą działalnością Klubu, przyjmowanie i usuwanie członków Klubu, powołanie pięciu członków Straży Klubu w tym przewodniczącego, uzupełnianie składu organów Klubu do 2/5 w okresie kadencji oraz wyznaczanie terytorialnych delegatów do tworzenia oddziałów Klubu. Kolejnym organem Klubu jest Komisja Rewizyjna, czyli organ kontrolny stowarzyszenia, ale posiadający również uprawnienia sądowe. Do kompetencji Komisji Rewizyjnej należy: badanie prawidłowości działań Klubu ze szczególnym uwzględnieniem działalności finansowej, interpretacja Statutu, rozstrzyganie spraw spornych wewnątrz Klubu na zasadach sądu koleżeńkiego, w przypadku stwierdzenia nieprzestrzegania przez członka Klubu postanowień *Statutu* lub uchwał władz Klubu, a także działalności na szkodę Klubu wnioskowanie do Rady Głównej o wymierzenie członkowi Klubu określonej regulaminem kary, z wykluczeniem ze stowarzyszenia włącznie, kontrola – na wniosek Straży Klubu lub Prezesa Honorowego KZM – zgodności działań Rady Głównej z całociowym programem działania, uchwalanym przez Konwent, a w przypadku stwierdzenia niezgodności, wnioskowanie do Konwentu o głosowanie wotum nieufności wobec Prezesa Rady Głównej. Widać więc, że Komisja Rewizyjna dba o prawidłowość działania Klubu nie tylko pod względem finansowym i prawnym, ale także programowym i ideowym. Ciekawym i rzadko spotykanym organem jest Straż Klubu. Ma ona charakter

opiniotwórczy i doradczy. Do szczególnych kompetencji Straży Klubu należy: określanie ideowego kierunku działalności edukacyjnej w Klubie, przygotowywanie merytoryczne inicjatyw edukacyjnych, stanie na straży linii ideowej w wydawnictwach Klubu, zawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów zagranicznych i naukowych, wyrażanie opinii w sprawach fundamentalnych dla Narodu i Państwa oraz wnioskowanie do Komisji Rewizyjnej o zbadanie zgodności działań Rady Głównej z całościowym programem działania, uchwalonym przez Konwent. Jest więc to ciało dbające o czystość ideową Klubu i czuwające nad realizacją jego działalności ideowo-programowej, która jest głównym zadaniem stowarzyszenia. Straż Klubu może liczyć do 15 członków, z czego pięć osób, w tym przewodniczącego, powołuje Rada Główna jednomyślną decyzją spośród członków zwyczajnych i honorowych. Pozostałe osoby są przyjmowane na zasadzie kooptowania przez dotychczasowych członków Straży spośród osób, które szczególnie zasłużyły się w realizacji celów Klubu. Na zakończenie tej części prezentacji Klubu warto jeszcze wspomnieć o oddziałach terenowych Klubu. Oddział terenowy Klubu może być utworzony po wyznaczeniu przez Radę Główną Klubu delegata terenowego. Działając zgodnie ze *Statutem* i postanowieniami Rady Głównej Klubu, oddział posiada autonomię, co do podejmowanych inicjatyw i form pracy na wyznaczonym przez Radę Główną Klubu terytorium, a także własne władze: Konwent oddziału, Radę oddziału, Komisję Rewizyjną oddziału⁶. Obecnie istnieje 11 oddziałów terenowych Klubu. Spośród nich najbardziej aktywnie działa Oddział Wielkopolski KZM⁷.

W dalszej kolejności chciałbym przedstawić dwa dokumenty programowe Klubu. Pierwszy z nich *Deklaracja ideowa* pochodzi z 1988 roku i został przyjęty na zebraniu założycielskim 7 marca tegoż roku. Członkowie-założyciele stowarzyszenia w dziesięciu punktach określili swoje wytyczne ideowe będące wyrazem ich konserwatywno-monarchistycznych przekonań i chęci odwołania się do tradycji polskich ruchów zachowawczych czasów II Rzeczypospolitej. Punkt pierwszy poświęcony jest religii. Członkowie Klubu stwierdzają w nim, że będą bronić religii i jej miejsca w życiu publicznym. Choć zdają sobie

⁶ *Ibidem*.

⁷ Więcej na temat jego działalności: strona internetowa Klubu Zachowawczo-Monarchistycznego Ziemi Wielkopolskiej: www.konserwatyzm/wielkopolska, dostęp dnia 20 maja 2008 r.

sprawę, że stosunek do Boga jest wewnętrzną sprawą każdej osoby, to religia powinna mieć zagwarantowaną obecność w życiu publicznym, a religia katolicka winna być uznana za panującą w państwie polskim przy zachowaniu tolerancji dla innych wyznań. W kolejnym punkcie podkreślona jest rola etyki w stosunkach społecznych, która nakazuje piętnować wszelką niesprawiedliwość popełnianą wobec jednostek przez systemy polityczne. Co więcej, Klub deklaruje weryfikację przez doświadczenie historii wszelkich programów historycznych i społecznych. Trzeci punkt podkreśla wartość tradycji rodzinnej, narodowej i cywilizacyjnej. Wspólna tradycja jest bowiem, jak uważają autorzy deklaracji, „czynnikiem scalającym społeczeństwo oraz wytwarzającym poczucie jedności narodowej”⁸.

Kolejny ustęp dokumentu poświęcony jest gospodarce. Deklaruje on „świętość” własności prywatnej oraz wskazuje, że samoregulujący się mechanizm gospodarki rynkowej musi być otoczony hamulcami moralnymi, umożliwiającymi pełną wolność życia gospodarczego. Następny akapit podkreśla organiczny charakter społeczeństwa, w którym panuje naturalna wspólnota dążeń ku realizacji wspólnego celu. Szósty punkt wskazuje na dążenie Klubu do ustanowienia rządów Prawa opartych na założeniu, że wobec niego wszyscy są równi, z podkreśleniem jednak naturalnych nierówności między ludźmi wynikających z samej istoty natury ludzkiej. Członkowie KZM zadeklarowali także walkę z rewolucjonizmem zawartym w demokracji i komunizmie, który niszczy stare, po wielokroć wypróbowane prawa oraz instytucje, a także konieczność utrzymania ciągłości przy wprowadzaniu wszelkich zmian. Następny ustęp poświęcony jest fundamentalnemu postulatowi ustrojowemu, jakim jest restauracja monarchii. Republikańska demokracja prowadzi bowiem do panowania liczby nad wiedzą i rozumem, a materii nad duchem, a także prowadzi do zaniku autorytetu politycznego i do anarchii. Zaś „organiczna wizja społeczeństwa uporządkowanego hierarchicznie oraz afirmacja elity implikują potrzebę autorytetu jako koniecznego zwieńczenia ładu społecznego”, przy czym władza monarchy „jest pojmowana jako wykonywanie i strzeżenie prawa Bożego na ziemi”. Ostatni ustęp poświęcony jest sposobom realizacji postulatów ideowych. Członkowie KZM deklarują prymat ideowo-politycznego wychowania społeczeństwa nad działalnością polityczną i stwierdzają,

⁸ *Deklaracja ideowa*, za: www.konserwatyzm.pl

że „naszym zwycięstwem nie będzie ilość miejsc w parlamencie, lecz stopień wyrobienia kierunku zachowawczego w elicie inteligenckiej oraz całym społeczeństwie”. W efekcie, „gdy społeczeństwo dojrzeje, samoistnie zaistnieje dogodny ład społeczny oparty na prawdziwych wartościach ducha. Zapanuje hierarchiczny porządek, na którego szczycie stanie monarcha namaszczony przez Boga, jako gwarant wolności i dobrobytu”⁹.

Uzupełnieniem tej deklaracji jest drugi dokument zatytułowany: *Manifest programowy Rady Głównej KZM. Kontrrewolucja XXI wieku. Idee Fundamentalne*, który został opublikowany na łamach „Myśli Polskiej” 23 marca 2003 roku, a więc w 15 lat po pierwszej deklaracji. Rada Główna stwierdza w nim, że KZM nie jest „środowiskiem skupiającym arystokratów i książąt krwi. Nie zakładamy paradnych cylindrów i fraków. Nie jeździmy karetami”. Jako realiści zdają sobie sprawę, że „Polska nie ma żywej tradycji królewskiej i nie ma nikogo, kogo można by uznać za pretendenta do tronu. Nasz monarchizm jest przeto raczej postulatem ideowym niż politycznym”. Dlaczego jednak zatem monarchizm we współczesnym świecie? Twórcy deklaracji wyjaśniają to w następujący sposób: „Jesteśmy monarchistami w tym sensie, iż traktujemy idee królewskie jako antytezę kompletną otaczającego nas świata demoliberalnego. Przeciwno rozwydrzonemu «demosowi» i jego demokratycznym orgiom – opartym na wierze, że «wszelka suwerenność pochodzi od ludu» – wnosimy tradycjonalistyczną zasadę, iż «wszelka władza pochodzi od Boga». Nasz monarchizm należy więc traktować jako wyraz radykalnego sprzeciwu wobec demokracji bezmyślnie igrającej Religią, Państwem, Tradycją i Własnością”. Czyli monarchia, nie jako tęsknota za minionymi formami, ale za treściami, których była zwieńczeniem w czasach przedrewolucyjnych. Nie, jako wyszukiwanie najlepszego pretendenta do tronu, ale obrona wartości konstytuujących cywilizację europejską¹⁰.

Dla realizacji tego celu Klub łączy w sobie ludzi wyznających pewne postawy. Jakie są to postawy? „Po pierwsze, jesteśmy katolickimi tradycjonalistami i z dużym sceptycyzmem podchodzimy do reprezentującego Rewolucję modernizmu, który szaleje obecnie w Kościele Katolickim”. Sprzeciwiają się zatem wszelkim prądom, które rozwinęły

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Manifest programowy RG KZM*, za: www.konserwatyzm.pl

się w Kościele po II Soborze Watykańskim, a które zmierzają do jego „udziśniewania”, poprzez przystosowanie go do „powszechnego relatywizmu cechującego świat demoliberalny”. Wśród tych prądów wymieniają wszelkie próby demokratyzacji Kościoła, idee ekumenizmu, w którym katolicy dokonują „ustępstw” kosztem niezmiennego Magisterium, próby pogodzenia Kościoła ze sprzecznymi z jego nauczaniem ideami rewolucji 1789 roku oraz ideologią praw człowieka. Konsekwencją takiej postawy jest również sprzeciw wobec agnostycyzmu państwa demokratycznego, „gdzie nikt nie wie czy prawda w ogóle istnieje lub uważa się ją za niepoznawalną”. Zdaniem KZM państwo pozbawione wiary w wartości obiektywne przestaje być wspólnotą polityczną, stając się tylko luźnym zbiorem jednostek nie mogących znaleźć zgody co do podstawowych pojęć moralnych i etycznych. System prawny takiego państwa traci swój naturalny fundament i w efekcie nie może już dziwić akceptacja dla zabijania dzieci poczętych i zbrodni seksualnych. Jedyne wyjście z takiej sytuacji wiedzie przez udoskonalenie religijno-moralne ludzi i narodów¹¹.

Druga postawa charakteryzująca członków Klubu to antydemokracizm. Dlaczego? „Demokrację rozumiemy jako jedną z przewodnich idei Rewolucji, która zanegowała naturalny porządek rzeczy o pochodzeniu władzy od Boga, wprowadzając w to miejsce irracjonalną teorię immanentnego pochodzenia władzy od samych rządzonych”. Tak więc antydemokracizm to sprzeciw wobec bezustannych walk partii o władzę, chronicznych kryzysów gabinetowych, nieustających afer, korupcji, nacisków różnorodnych lobbies krajowych i zagranicznych. Wobec tego „byliśmy, jesteśmy i będziemy autorytarystami, acz w warunkach obecnego «despotyzmu wolności» i jego materialno-medialnej przewagi wszelkie precyzyjne planowanie ustroju «po demokracji» uważamy za przedwczesne i bezproduktywne”¹².

Trzeci składnik postawy, o którym mówi Rada Główna KZM w swoim dokumencie, to antysocjalizm. Wynika on z przekonania, że idea suwerenności ludu prowadzi do narastania postaw roszczeniowych. Masy traktują demokrację jako narzędzie do redystrybucji własności na swoją korzyść. Wszelki zaś proces redystrybucyjny prowadzi do wzrostu podatków, rozrostu etatyzmu i mnożenia urzędów. Dlatego, według

¹¹ *Ibidem.*

¹² *Ibidem.*

opinii członków Klubu, „demoliberalizm współczesny możemy zdefiniować jako system polityczny, gdzie pod pozorem ideologii indywidualizmu codziennie postępuje socjalizm, zagrażający wolności jednostki i rodziny, przekształcający społeczeństwo z naturalnego stanu organicznego w mechaniczny, zarządzany przez lewicowych techników od planowania życia społecznego”¹³. Co więcej, uważają, że socjalizm ma swoje korzenie w idei demokratycznej i nie można być konsekwentnym antysocjalistą nie będąc antydemokratą.

Wreszcie czwarty element postawy KZM to eurosceptycyzm. Nie oznacza to jednak sprzeciwu wobec idei zjednoczonej Europy, ale sprzeciw wobec jej formy proponowanej przez chadecję i socjalistów. Zdaniem Klubu Europa winna być zjednoczona na gruncie fundamentalnych wartości, stanowiących esencję naszej cywilizacji, a nie ideologii demokracji i praw człowieka. Klub opowiada się za Europą stanowiącą konfederację suwerennych państw narodowych i mających prawo swobodnego wyjścia ze struktur unijnych. Krytykuje Komisję Europejską, która powstała dla znoszenia barier dla gospodarki pomiędzy krajami członkowskimi, a obecnie przeistoczyła się w „karykaturalne socjalistyczne i biurokratyczne monstrum krępujące gospodarki państw członkowskich setkami zbędnych dyrektyw i przepisów”. KZM nie zgadza się również na obligatoryjną zasadę nadrzędności prawa unijnego nad krajowym i na koncepcję, iż państwo członkowskie może zostać przegłosowane przez inne państwa i zmuszone do realizacji polityki, którą postrzega jako sprzeczną ze swoją racją stanu. Wyrazem tych tendencji był projekt konstytucji europejskiej, którego Klub był zadeklarowanym przeciwnikiem. Ponieważ naród polski nie został jeszcze dotknięty tak mocno ateizmem i demoralizacją jak inne narody europejskie, to zdaniem Klubu ma obowiązek bronić się przed niebezpieczeństwami szerzącego się postrewolucyjnego modelu Europy. Będzie to możliwe jednak po spełnieniu dwóch warunków. Pierwszy z nich to oparcie się przez polski Kościół tendencjom modernistycznym i laickim, co jest warunkiem utrzymania wiary Polaków. Drugi zaś warunek jest taki, aby państwo polskie stało się bogatym i silnym, co jest konieczne, by Polska mogła się opierać naciskom zewnętrznym¹⁴.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

W przekonaniu Rady Głównej KZM te cztery wymienione wyżej „Idee Fundamentalne” powinny stanowić fundament, na którym należy budować współczesną kontrrewolucję. KZM dostrzega wiele środowisk, które podzielają te poglądy, ale widzi także, że podziały o charakterze partyjnym, historycznym, częstokroć problemy wynikłe z posługiwania się innym językiem doktrynalnym powodują, że środowiska te nie chcą lub nie umieją ze sobą rozmawiać i budować wspólnego frontu. Jakże zatem Rada Główna widzi wyjście z takiej sytuacji? Jaka ma być rola Klubu Zachowawczo-Monarchistycznego? Ponieważ KZM ma formułę klubu, zatem z samej definicji nie jest ośrodkiem stanowiącym konkurencję dla partii i stowarzyszeń mających ambicje bezpośredniego udziału w polityce. Może więc być dobrym miejscem do spotkań dla ludzi z różnych środowisk, które zgadzają się co do wymienionych wcześniej czterech „Idei Fundamentalnych”, a które działają osobno i bez kontaktu ze sobą. Ambicją Klubu jest zatem stworzenie agory dla dyskusji i poznania się wszystkich tych środowisk, które można nazwać mianem prawicy niesystemowej. Takie rozumienie formuły klubowej każe patrzeć na Klub Zachowawczo-Monarchistyczny jako na luźną federację różnych środowisk i osób, złączonych przez wspólne idee, dla których prawda ma charakter uprzedni niż partyjne podziały¹⁵.

Wyżej przedstawione dokumenty programowe to oczywiście nie cały dorobek ideowy Klubu Zachowawczo-Monarchistycznego. Jest on znacznie bogatszy i wypełniają go liczne wypowiedzi i teksty członków Klubu, przede wszystkim J. Bartyzela, A. Wielomskiego czy A. Górskiego¹⁶. Nie temu jest jednak poświęcony mój artykuł. Warto jednak w tym miejscu zauważyć, że treści programowe sytuują Klub wyraźnie w ramach myśli konserwatywnej. Kwestie ideowe zawarte w omówionych dokumentach w pełni wypełniają to, co można by nazwać konserwatywnym wzorcem czy też konserwatyzmem integralnym¹⁷. Dlatego musi budzić polemikę fakt zaliczenia Klubu przez Tomasza Koziello do nurtu myśli konserwatywno-narodowej¹⁸. Jeśli już, to można

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Więcej na ten temat zob. T. Koziello, *Myśl konserwatywno-narodowa*, [w:] *Myśl polityczna w Polsce po 1989 roku*, pod red. E. Maj i A. Wójcik, Lublin 2008, s. 81-112.

¹⁷ Określenie K. Wandowicza dla opisanego nurtu konserwatyzmu reprezentowanego przez KZM, K. Wandowicz, *Współczesny konserwatyzm polityczny w Polsce (1989-1998)*, Wrocław 2000, s. 212-213.

¹⁸ T. Koziello, *op. cit.*, s. 81.

by określić opisane tam organizacje, w tym KZM, jako konserwatywno-monarchistyczne, w odróżnieniu od przedstawionego we wcześniejszym artykule nurtu konserwatywnego (bez przymiotników)¹⁹.

Główną formą działalności Klubu i prezentowania jego dorobku stała się strona internetowa www.konserwatyzm.pl. Jest mocno rozbudowana i posiada wiele ciekawych zakładek. Zasadnicza część strony dzieli się na trzy części. Z lewej strony znajdują się podstawowe informacje dotyczące Klubu. W zakładce Władze Klubu mamy zatem podane składy Rady Głównej, Komisji Rewizyjnej, Straży Klubu, wymienionych wszystkich członków zwyczajnych oraz podane oddziały Klubu. Niżej znajdują się dokumenty: Statut, Manifest Programowy oraz Deklaracja Ideowa. Kolejna zakładka dotyczy członkostwa. Wskazuje ona jak zostać członkiem wspierającym Klubu. Następny ustęp poświęcony jest wieściom klubowym – te z maja 2008 roku dotyczyły ostatniego konwentu KZM i wyboru nowego prezesa. Poniżej mamy akapit „Wesprzyj Kontrrewolucję”, który zawiera prośbę o datki na utrzymanie i rozwój strony wraz z numerem konta. Dalej jest link do pisma „Pro Fide, Rege et Lege”. Następna zakładka to FAQ, czyli odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania. Jakie to są pytania? Np. *Czy KZM chce restaurować monarchię? Czy aby zostać członkiem trzeba być szlachcicem? Na czym polegają idee KZM?* Kolejne części strony to forum i chat. Można się na nich zarejestrować i uczestniczyć w dyskusjach na różne tematy. Poniżej znajduje się newsletter, gdzie można się zapisać, aby otrzymywać wiadomości z działalności KZM oraz artykuły publikowane na stronie.

O ile wyżej wymieniona część strony poświęcona jest sprawom organizacyjnym, to część wydzielona niżej dotyczy spraw ideowych. Tak więc mamy tu zakładkę „Postęp w natarciu”, w którym autorzy wysmiewają się z różnych przejawów „postępu”, głównie z homoseksualistów i ich poczyznań. Przykłady takich tekstów to: *Biskupka w Anglii, Czy szympans jest człowiekiem?, Lesbianki – przedszkolanki czy Paryż stolicą Hominternu*. Po tym satyrycznym wstępie kolejna zakładka to „Artykuły”, poświęcone nie bieżącym komentarzom, ale opracowaniu pewnych kwestii o charakterze ściśle naukowym. Przykładowe teksty to: *O wyjątku w kanonach i konstytucji. Przypadek Carla Schmitta A. Wielomskiego, Społeczne Panowanie Chrystusa*

¹⁹ Zob. B. Borowik, *Mysł konserwatywna*, [w:] *Mysł polityczna...*, s. 61-80.

Króla w tradycyjnym nauczaniu Kościoła J. Bartyzela czy *Amerykański konserwatyzm. Tradycjonaliści* R. Gwiazdowskiego. Niżej mamy wywiady z różnymi ciekawymi postaciami. Znajdziemy tu wywiad z księdzem profesorem Andrzejem Maryniarczykiem, kierownikiem Zakładu Metafizyki KUL o ojcu profesorze M. Krapcu, z Johnem Ritchie, dyrektorem studenckiego oddziału Stowarzyszenia Obrony Tradycji, Rodziny i Własności w USA, a także z W. Cejrowskim, R. Ziemkiewiczem, ks. T. Isakowiczem-Zaleskim czy K. Kawęckim. Kolejna zakładka to „Publicystyka”, a w niej bieżące komentarze polityczne, polemiki. Poniżej dział „Tradycjonalizm katolicki”, a w nim artykuły poświęcone tradycjonalizmowi oraz wiadomości z obozu tradycji. Dwie kolejne zakładki to interesujące pozycje naukowe, czyli „Encyklopedia polityki” oraz „Słownik biograficzny”. Pierwsza z nich, to 223 hasła poświęcone polityce poczynając od „absolutyzmu” a kończąc na „wronskizmie” autorstwa J. Bartyzela i A. Wielomskiego, druga to 112 pozycji poświęconych wybitnym postaciom prawicy, pióra J. Bartyzela – na razie doprowadzona do litery G²⁰. Kolejno mamy dział „Recenzje książek”, a nim 7 pozycji. To między innymi recenzje A. Wielomskiego książek *Współczesny konserwatyizm polityczny w Polsce 1989-1998*, K. Wandowicza i *Konserwatyizm bez kompromisu* J. Bartyzela czy Ludwika i Joanny Skurzak pracy *Dekalog konserwatysty* A. Wielomskiego. Niżej znajduje się „Kącik poetycki”, a nim 32 utwory, głównie autorstwa M. Kunca i M. Siedleckiego, ale także wiersze K. I. Gałczyńskiego. Ostatnia zakładka tej części to „Nekrologium prawicy XXI wieku” dzieła J. Bartyzela obejmujące lata 2001-2006, a w nim krótkie wspomnienia o zmarłych ludziach prawicy lub zmarłych postaciach ważnych dla prawicy, na przykład: A. Bocheński, R. Nozick, ks. M. Poradowski, R. Reagan, gen. A. Pinochet czy też Jan Paweł II.

Kolejny dział tej części strony to różnego rodzaju materiały w wersji elektronicznej. Pierwsza zakładka to „Czytelnia”, a w niej linki do około 100 pozycji książkowych pogrupowanych w osiem działów tematycznych. Znajdziemy tu między innymi encyklikę *Spe salvi* Benedykta XVI, dzieła F. Konecznego, R. Dmowskiego, J. de Maistre, Platona oraz Arystotelesa. Kolejna zakładka „Galeria” jest pusta, w przeciwieństwie do „Video”, gdzie znajduje się 28 pozycji – relacji z różnych wydarzeń, na przykład: pogrzebu gen. Pinocheta czy manifes-

²⁰ W obu przypadkach stan na czerwiec 2008 roku.

tacji zorganizowanej przez LPR i UPR pod Sejmem 12 marca 2008 roku. Czwarta część tego działu to „Materiały dźwiękowe”, a w niej zapisy dźwiękowe wystąpień między innymi J. Bartyzela, A. Wielomskiego, J. Korwina-Mikke, A. Szczęśniaka, S. Michalkiewicza czy R. Gwiazdowskiego. Dalej, w kolejnej wydzielonej części, mamy zakładkę „Inne strony”, a tam około 40 linków do różnych wartych uwagi stron internetowych pogrupowanych w siedem działów, m.in.: pisma, księgarnie, organizacje, blogi i strony personalne. Na dole tej części strony mamy jeszcze wydzielony link do strony ProPolonia.pl oraz dział „Promocja książek”. Wśród polecanych pozycji *Demokracja – opium dla ludu?*, *Przeciw duchowi czasu* E. von Kuehnelt-Leddihn, *Konserwatyzm* oraz *Hiszpania Franco* A. Wielomskiego, *Rewolucja i kontrrewolucja* P. Correa de Oliveira czy *Niepoprawna politycznie historia Stanów Zjednoczonych* T. Woodsa. Środkowa część strony konserwatyzm.pl poświęcona jest w całości bieżącej publicystyce. Tworzą ją zarówno pozycje autorów związanych z Klubem, jak i „przedruki” artykułów prawniczych dziennikarzy, jak na przykład R. Ziemkiewicza.

Prawa część strony zaczyna się od „Ogłoszeń”. Znajdziemy zatem tu reklamę nowego numeru pisma Klubu „Pro Fide, Rege et Lege” oraz I tomu *Biblioteki konserwatyzm.pl*, czyli książki P. Bały i A. Wielomskiego *Carl Schmidt a Konstytucja RP. Studium przypadku ratyfikacji Traktatu Lizbońskiego – rola Prezydenta RP*. Niżej mamy wzmiankowany już wcześniej „Postęp w natarciu”, gdyż tu jest jego podstawowe miejsce. Dalej mamy „Sondę”, gdzie można odpowiadać na różne pytania, na przykład: *Karę śmierci winno się w Polsce wykonywać przez: (...)* lub *Czy Lech Kaczyński ulegnie naciskom i podpisze Traktat reformujący?*. Poniżej znajdują się „Wieści klubowe”, a tu relacja z Konwentu KZM, na którym wybrano nowego prezesa – A. Wielomskiego, list J. Bartyzela do A. Wielomskiego z tej okazji oraz oświadczenie Rady Głównej KZM w związku z referendum w Irlandii i odrzuceniem Traktatu Lizbońskiego. Kolejno mamy „Nowości”, czyli ostatnio dodane artykuły oraz zakładkę „Szukaj”. Poniżej wymienieni są administratorzy strony. Na końcu tej części jest zakładka „Polecamy”, a tam szczególnie polecane inne strony internetowe. Mamy tu wymienione blogi A. Wielomskiego, L. Skurzaka, K. Broniszewskiego (prezesa Młodzieży Wszechpolskiej), strony internetowe czasopism „Myśl Polska” i „Teologia Polityczna”, Fundacji „Servire Veritati” i Fundacji PAFERE oraz prawnicze portale prawy.pl, mysl.pl, kapitalizm.pl.

Na zakończenie jeszcze parę zdań o nagłówku strony. Tworzy go symbol Klubu na tle średniowiecznej katedry oraz linki do stron „Pro Fide, Rege et Lege”, oddziału wielkopolskiego KZM, poloniachristiana.pl oraz księgarń gloria24.pl i „Capital Book”, a także adres korespondencyjny Klubu.

Druga forma działalności Klubu to pismo „Pro Fide, Rege et Lege”. Na wiosnę 2008 roku ukazał się już 60. numer pisma. Jest ono wydawane trzy razy w roku od początku powstania KZM. Początkowo ukazywało się w formie odbitek, ale już od początku lat 90. ubiegłego wieku zaczęło wychodzić w twardej oprawie. Od 1997 roku okładka pisma jest kolorowa. Jego nakład wynosi około 1400 egzemplarzy, rozprowadzanych głównie w sieci „Empik” oraz przez Klub. Jak twierdzą przedstawiciele Klubu większość egzemplarzy się sprzedaje²¹. Pismo w ciągu 20 lat swego istnienia ewaluowało. Jak pisze redaktor naczelny A. Wielomski: „zaczynaliśmy jako pismo zajmujące się historią królów i myśli politycznej. Złośliwcy (...) mawiali o naszym kwartalniku, że ma charakter «antykwaryczny»”. Z tego powodu redakcja postanowiła dostosować pismo do wymogów współczesności, ponieważ „świat się zmienił i nie można do niego odwrócić się plecami. Konserwatysta musi odwrócić się ku temu światu i zainteresować się jego problemami, gdyż to świat, w którym przyszło mu żyć”²².

Pismo otwiera słowo wstępne pióra prof. J. Bartyzela. Zwykle jest ono poświęcone ważnym sprawom bieżącym, na przykład atakom medialnym na Radio Maryja, wyborowi papieża Benedykta XVI czy tak zwanemu „Marszowi Tolerancji”, który w 2004 roku przeszedł przez Kraków. „Pro Fide, Rege et Lege” jest podzielone na działy. Pismo ma pięć stałych działów, które zwykle są w każdym numerze. Są to: Idee, Religia, Filozofia, Lektury i Historia. Dział Idee ma zazwyczaj główny wątek. Może to być omówienie twórczości jakiegoś myśliciela (na przykład E. Burke, C. Schmitta, E. Voegelina, F. Dostojewskiego), jakiejś koncepcji politycznej (chrześcijańskiej demokracji²³, nacjonalizmu²⁴) lub jakiegoś problemowi ideowemu (krytyka demokracji²⁵). Podobnie sekcja Filozofia poświęcona jest głównie wybitnym filozofom,

²¹ Informacje własne.

²² www.konserwatyzm.pl/profide/

²³ „Pro Fide Rege et Lege” (dalej PFReL) nr 3/4/2006.

²⁴ PFReL nr 2/2006.

²⁵ PFReL nr 1/2008.

takim jak św. Tomasz²⁶ czy Arystoteles²⁷. Z kolei dział Religia poświęcony jest różnym kwestiom teologicznym²⁸, zakonom²⁹, tradycji³⁰ czy wybitnym postaciom w historii Kościoła³¹. Bardziej zróżnicowana jest Historia, gdyż artykuły tam zamieszczone dotyczą bardzo różnorodnej tematyki. Można tam bowiem znaleźć pozycje poświęcone wybitnym postaciom konserwatywnej polityki³², ugrupowaniom konserwatywnym II RP³³ i współczesnym³⁴, roli ziemiaństwa³⁵ czy historii Rzeczypospolitej szlacheckiej³⁶. Dział „Lektury” to recenzje książek konserwatywnych, poświęconych konserwatyzmowi lub bliskich sercom konserwatystów³⁷ lub fragmenty tekstów konserwatywnych³⁸. Prócz stałych mamy także w „Pro Fide Rege et Lege” działy, które pojawiają się okazjonalnie. Zwykle poświęcone są jakiejś szczególnej kwestii. Są to na przykład: Polityka³⁹, Kultura⁴⁰, Demony demokracji⁴¹ czy Kонтrewolucja⁴².

Podsumowując krótko dorobek Klubu Zachowawczo-Monarchistycznego, można go opisać następująco: konserwatywny w treści, nowoczesny w formie. Czyli idee konserwatywne, bardzo tradycyjne są podawane w nowoczesnej, interesującej formie (pismo,

²⁶ PFReL nr 1/2008.

²⁷ PFReL nr 2/2006.

²⁸ Ks. E. Skotnicki, *Rozum i wiara w procesie poznania Boga*, PFReL nr 3/4/2006.

²⁹ J. Szafranec, *Polski zakon rycerzy Chrystusa*, PFReL nr 2/2006.

³⁰ M. Buszewski, *Quo vadis Econe?*, PFReL nr 2/2006.

³¹ R. Mozgol, *Św. Jadwiga patronka Śląska*, PFReL nr 1/1997, C. Lipka, *Św. Książę kijowski Włodzimierz*, PFReL 1/2005.

³² P. Styrna, *Falanga, karlizm i El Caudillo*, PFReL nr 3/4/2006.

³³ W. Dziedzic, *Wytyczne dla konserwatywnej konstytucji według «Naszej Przyszłości»*, PFReL nr 3/4/2006.

³⁴ G. Strządała, *Ruch Młodej Polski – korzenie narodowo-konserwatywnej prawicy*, PFReL nr 4/2003.

³⁵ E. Polak-Pałkiewicz, *Kulturowa i społeczna rola rodzin ziemiańskich w Polsce*, PFReL nr 1/2006.

³⁶ P. Sosiński, *Projekt wzmocnienia Rzeczypospolitej Jana III Sobieskiego*, PFReL nr 1/2005.

³⁷ P. Doerre, *Rycerz Maryi – Plinio Correa de Oliveira*, PFReL nr 1/2005.

³⁸ J. Bobrzyński, *Etatyzm czy indywidualizm w gospodarce państwowej (1927)*, PFReL nr 4/2003.

³⁹ PFReL nr 1/2008.

⁴⁰ PFReL nr 2/3/2005.

⁴¹ PFReL nr 1/2005.

⁴² PFReL nr 3/4/2004.

Historia drogą w różnych kierunkach

strona internetowa). Na ile jest to skuteczne? Zważywszy jednak na elitarny charakter Klubu, to można uznać efekty działań stowarzyszenia za zadawalające. Prawie tysiąc egzemplarzy „Po Fide Rege et Lege” sprzedawanych trzy razy w roku oraz ponad 100 tysięcy wejść na stronę internetową to wynik warty odnotowania. Mimo więc pewnych wątpliwości można stwierdzić, że Klub znajduje dobre odpowiedzi na wyzwania XXI wieku.

Tadeusz Zdanowicz
Towarzystwo Przyjaciół
Fortyfikacji Twierdza Nysa

Znaczenie historii dla rozwoju regionu na przykładzie fortyfikacji nyskich

Jestem Ślązakiem

W Nysie spędziłem całe życie, poza czasem studiów we Wrocławiu, którym notabene do dzisiaj jestem oczarowany. **Urodziłem się w Nysie, a więc jestem Ślązakiem** – zapewne wiele osób uzna to stwierdzenie, za co najmniej dziwne. Deklaracja ta jest małą prowokacją, mającą zwrócić uwagę na ważną, moim zdaniem, sprawę regionalizmu w naszym życiu. Nysa jest częścią historycznego Śląska i powinniśmy o tym pamiętać. Przeciętny Polak kojarzy Śląsk z czarnym Górnym Śląskiem, zapominając, że mieszkańcy Dolnego Śląska są też Ślązakami. Napisałem tu nieprzypadkowo o Dolnym Śląsku. Nie identyfikuję się ze Śląskiem Opolskim, który uważam za sztuczny twór pruskiej administracji z początków XIX wieku, niemający ani podstaw historycznych, ani kulturowych. Decyzja ta spowodowała rozerwanie wielowiekowych więzi Nysy z Wrocławiem, a więc i Dolnym Śląskiem. W gonitwie codziennego życia zapominamy o odrębnościach historycznych poszczególnych krain (regionów), a co najgorsze przestajemy je szanować. Mieszkamy na pograniczu polsko-czeskim, ale zapominamy, że za granicą mamy historyczne Morawy, zamieszkane przez naszych sąsiadów Morawian, dla niektórych z nich jest to istotne rozróżnienie. A tak na marginesie – jedna z podmiejskich osad Nysy zwała się *Mahrengasse* (Morawski Zaulek – dzisiejsze Zawodzie).

Nysa leży na pograniczu śląsko-morawskim. Stąd też przez wieki miasto i jego okolice (dawne księstwo nyskie) było swoistym tygłem kulturowym, w którym ścierały się wpływy polskie, flamandzkie, niemieckie, czeskie i austriackie. Jednak, aby to wszystko zrozumieć, trzeba poznać historię swojej *Małej Ojczyzny*. Wówczas dopiero można mieć pełną świadomość swojego miejsca na Ziemi. Moim zdaniem istotne jest też identyfikowanie się z regionem.

Moje spotkanie z historią

Jestem z wykształcenia fizykiem. Jednak od 1986 r. zacząłem fizykę zdradzać. Pochłonęła mnie informatyka. Jako umysł ścisły, żyłem w świecie wzorów, liczb, algorytmów, zer i jedynek. Widocznie potrzebowałem odmiany. Po „powodzi tysiąclecia” wpadliśmy z kuzynką na pomysł organizowania corocznych zjazdów rodzinnych. Dziesiątki wysłuchanych historii rodzinnych skłoniły nas do napisania kroniki rodzinnej. No i zaczęło się. Poznawanie historii kresów, gromadzenie literatury, starych map i planów wciągnęło mnie na dobre. Po napisaniu kroniki rodzinnej spojrzałem na otoczenie szerzej. W zasadzie całe życie przepracowałem w jednej szkole – Szkole Podstawowej nr 7 w Nysie. Nie ruszałem się z miejsca, ale pewnego dnia okazało się, że już pracuję w Gimnazjum nr 1, a młodzież, którą uczyłem nazwano gimnazjalistami. Historia działa się na naszych oczach. Postanowiłem zająć się historią naszej szkoły. Zacząłem pisać monografię szkoły. Przeszukując archiwa szkolne, dowiedziałem się, że nasza szkoła wzięła swój początek, podobnie jak Liceum Ogólnokształcące Carolinum, z Państwowego Gimnazjum Męskiego powstałego w 1945 r. Niepostrzeżenie fascynacja historią pochłaniała mnie coraz bardziej. Kolejnym, trzecim, kręgiem zainteresowań stało się moje miasto, a jeżeli miasto to i Twierdza Nysa. By być bliżej różnych ciekawych wydarzeń, zostałem członkiem Towarzystwa Przyjaciół Fortyfikacji i zająłem się zgłębianiem historii nyskiej twierdzy.

Historia Twierdzy Nysa

Nysa jako osada handlowa, powstała tysiąc lat temu, na skrzyżowaniu starych szlaków handlowych, u zbiegu dwu rzek – krnąbrnej oraz groźnej Nysy Kłodzkiej i trochę spokojniejszej Białej (zwanej dzisiaj Białą Głuchołaską)¹, niosących wartkie wody z pobliskich gór. Leżała na terenach kasztelanii otmuchowskiej, należącej do dóbr biskupów wrocławskich. Ziemia tu była żyzna, ale bagnista. Biskup Wawrzyniec na te trudne tereny sprowadził kolonizatorów flamandzkich, a w 1223 r. nadał Nysie prawa miejskie (lokacja na prawie flamandzkim). Flamandzcy kolonizatorzy musieli włożyć wiele pracy w osuszenie terenów pod zabudowę. Od 1290 r. Nysa stała się stolicą

¹ Funkcjonuje hipoteza dowodząca, że tą drugą rzeką była odnoga Nysy Kłodzkiej, por. A. Klose, *Festung Neisse*, Hagen 1980, s. 7-8.

biskupiego księstwa nyskiego. Miasto od zarania swojego istnienia do 1740 r. było własnością biskupów wrocławskich. Dzięki ich mecenatowi szybko się rozwijało. W średniowieczu Nysa była jednym z największych i najbogatszych miast śląskich. Dlatego też musiała bronić swoich obywateli i bogactw, wznosząc około 1350 r. mury obronne przed fosą miejską. Okalały one Nowe Miasto wraz z zamkiem biskupim. Z obwarowań średniowiecznych do dzisiaj zachowały się tylko dwie wieże przybramne (Wrocławska i Ziębicka), dwie baszty zamkowe i nieliczne relikty murów obronnych oraz pozostałości fosy miejskiej (odcinek południowo-zachodni oraz południowo-wschodni).



Fot. 1. Nysa. Widok ogólny od strony północnej, ok. 1639-1642, Mateusz Merian (ze zbiorów Muzeum w Nysie)

W 1594 r. świątły biskup Andrzej Jerin, w obliczu zagrożenia wojennego, podjął się unowocześnienia zapóźnionych nyskich fortyfikacji. Zlecił Janowi Schneiderowi z Lindau zaprojektowanie nowoczesnych obwałowań bastionowych. Jednak jego śmierć w 1596 r. przerwała na długie lata budowę obwałowań (powstał tylko bastion przy zamku oraz trzy bastiony i półbastion Starego Miasta). Prawdopodobnie dopiero na początku XVIII wieku skończony był pierścień obwałowań ziemnych z dziesięcioma bastionami, poprzedzony szeroką zewnętrzną fosą (od strony miasta została zachowana stara fosa średniowieczna). Było to kompromisowe wykorzystanie zalet nowowłoskiej i nowoholenderskiej szkoły wznoszenia fortyfikacji. Nysa stała się jedną z najsilniejszych śląskich twierdz. Strzegła szlaków handlowych i przełęczy górskich wiodących przez Morawy na południe Europy (Wiedeń, Rzym). Do czasów współczesnych austriacki narys bastionowy również zachował się szczątkowo – pozostał tylko bastion IX (Bastion św. Jadwigi przy ul. Piastowskiej), który i tak był w znacznej mierze przebudowany w czasach pruskich.

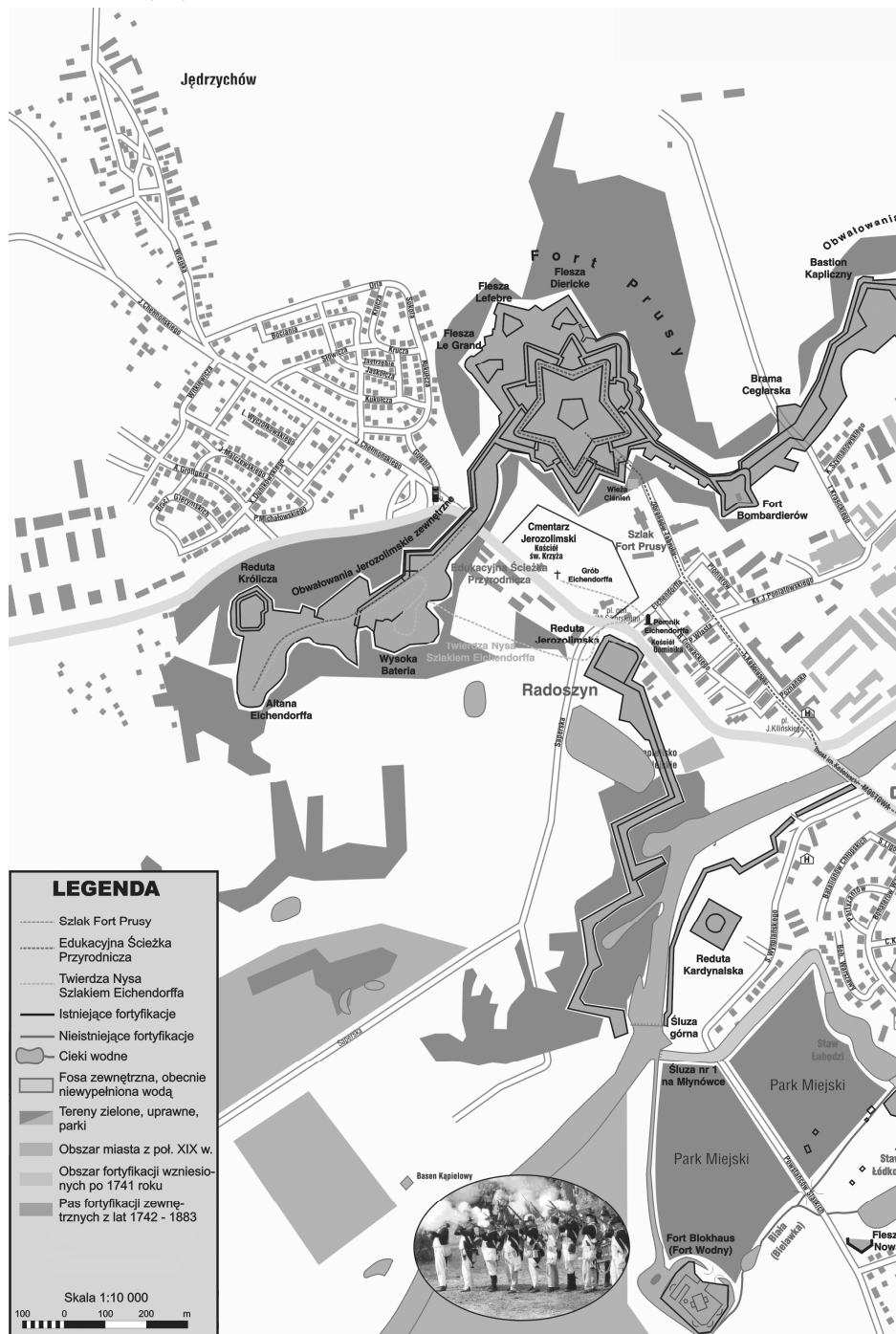
W 1741 r. wojska pruskie zdobyły Nysę – na przeszło 200 lat przeszła we władanie pruskie/niemieckie. **Fryderyk II przekształcił Nysę w nowoczesną silną twierdzę.** Miasto stało się perłą w śląskiej koronie króla Prus, a bronił go silny garnizon wojskowy. Od momentu zdobycia miasta jego fortyfikacje były poprawiane i rozbudowywane przez fortyfikatorów różnych narodowości (m.in. Korneliusa Walravego, von Wredego, Lefevre'a, von Castillona). Król osobiście nadzorował prace projektowe i budowlane. Główne roboty budowlane przy obwałowaniach miejskich i lewobrzeżnych zostały wykonane w latach 1742-1756, a dalsza rozbudowa nastąpiła w latach 1767-1791 (król zmarł w 1787 r.). Fortyfikacje fryderycjańskie (szkoła staropruska) zachowały się do naszych czasów w dość dobrym stanie (poza obwałowaniami miejskimi) i stanowią najcenniejszą część zachowanych fortyfikacji Twierdzy Nysa.

W pierwszym etapie prac modernizacyjnych miejskie fortyfikacje bastionowe zostały w latach 1742-1745 wzmocnione dodatkowymi pierścieniami obwałowań na przedpolu twierdzy – kosztem resztek przedmieść pas obrony został pogłębiony o około 300 m. Pierwszy pierścień wspierał się o fosę i składał się z na przemian położonych przeciwstraży strzegących bastiony oraz silnych rawelinów osłaniających kurtyny (wały między bastionami). Z zewnątrz osłaniała je fosa wypełniona wodą – tzw. fosa środkowa. Dalej następował szeroki pierścień obwałowań ziemnych – przeciwstraży kleszczowych. Całość była chroniona szeroką fosą zewnętrzną – do dzisiaj zachowała się ta fosa z nielicznymi relikdami przeciwstraży kleszczowych.

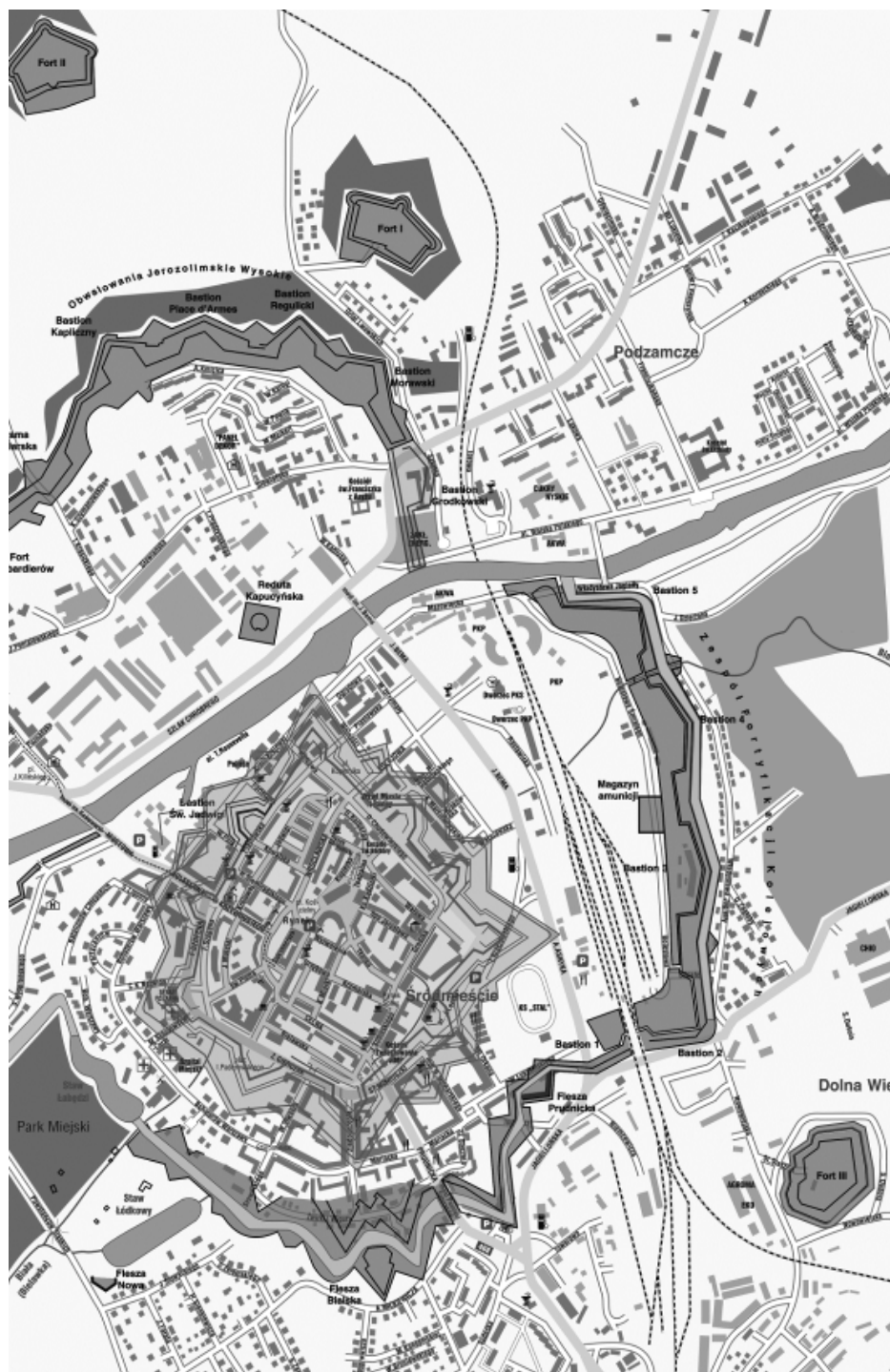
Lewobrzeżne wzgórza (wznoszące się na wysokość ok. 30-35 m) stanowiły duże zagrożenie dla twierdzy, gdyż usytuowana tam coraz donośniejsza artyleria oblężnicza potrafiła zasypać miasto gradem pocisków – tak stało się w czasie styczniowego oblężenia Nysy przez Fryderyka II w 1741r. Dlatego tak ważne stało się dla króla ufortyfikowanie tej strony rzeki. Zlokalizował tam nowe miasto o nazwie Friedrichstadt (dzisiejszy Radoszyn), pełniące rolę obozu warownego. Otoczył je fortyfikacjami mającymi bronić obu miast. Nowe fortyfikacje, z powodu braku wody, otoczone były suchymi fosami – zaliczane są do typu fortyfikacji górskich (tylko część „nizinna” miała tradycyjne fosy wypełnione wodą). W pierwszej kolejności powstał w latach 1743-1745 fort Prusy – potężna dwukondygnacyjna cytadela, wybudowana na planie pięcioramiennej gwiazdy, zdolna do samodzielnej obrony.

Zarządzanie wiedzą w regionie. Nyski Festiwal Nauki

Fot. 2. Plan rekonstrukcyjny Twierdzy Nysa, wydany w 2005 r. przez TPF, opracowany na podstawie opracowania E. Małachowicza i A. Stupaka, pt. *Nowożytne fortyfikacje Twierdzy Nysa*, Wrocław 1986



Historia drog w różnych kierunkach



Do 1746 r. nad rzeką wybudowano dwie bliźniacze reduty – na wschodzie Redutę Kapucyńską, a na zachodzie Kardynalną (niepoprawnie zwaną Kardynalską). Na bazie tych redut i fortu Prusy do 1756r. wybudowano obwałowania chroniące Friedrichstadt – ze wschodu utworzono Obwarowania Kapucyńskie z fortem Bombardierskim, a od zachodu Obwarowania Jeruzolimskie Wewnętrzne.

Wojna siedmioletnia przerwała prace fortyfikacyjne. Lata 1767-1791 przyniosły rozbudowę górnych obwałowań. Na Górze Króliczej (właściwie wzgórzu leżącym naprzeciw kościołka Jeruzolimskiego) powstały Obwarowania Jeruzolimskie Zewnętrzne (Reduta Królicza, Wysoka i Dolna Bateria oraz Wysoki Redan) mające poszerzyć obronę od strony tych wzgórz. Rozrastający się garnizon potrzebował nowych terenów, w związku z tym twierdza przejęła tereny Zawodzia, a w celu jego ochrony wzniesiono Obwarowania Wysokie ciągnące się od fortu Prusy, za kościołem kapucynów (dzisiaj pw. św. Franciszka), aż do rzeki. Pas pięciu bastionów poprzedzała głęboka sucha fosa.

Wiek XIX przyniósł, pomijając drobne prace modyfikacyjne, przerwanie prac fortyfikacyjnych. Dopiero przygotowania Prus do wojny z Austrią (1866), a później z Francją (1870-1871) wymusiły zdecydowaną przebudowę północno-wschodniej części fortyfikacji. Rozwój artylerii z lufami gwintowanymi obnażył słabość fortyfikacji starego typu. Punkty obrony (forty) trzeba było przenieść na przedpola twierdzy, aby chronić miasto-garnizon przed bezpośrednim ostrzałem. Rozbudowę wymusiło zagrożenie, jakie niosła linia kolejowa Nysa-Brzeg – początkowo dworzec znajdował się poza linią Obwarowań Wysokich na Zawodziu. Do ochrony tej linii kolejowej wybudowano w latach 1865-1873 fort I i fort II, natomiast w latach 1866-1878 wzniesiono fort III na Dolnej Wsi przy linii kolejowej Nysa-Koźle. Te trzy forty artyleryjskie oraz mały fort Blokhause (przebudowany w latach 1878-1880) stanowiły wczesną formę nowoczesnej twierdzy fortowej (pełny pierścień takich fortów nie był planowany). Decyzja komendantury twierdzy o wprowadzeniu linii kolejowej w obręb miasta wymusiła częściowe zniwelowanie wschodniej części pierścienia obwałowań za wieżą Wrocławską, w celu zrobienia miejsca na linię kolejową i przesunięcie fortyfikacji za teren dworca kolejowego. W latach 1876-1879 powstały Obwarowania Kolejowe (narys pięciobastionowy). Drobniejsze prace modernizacyjne prowadzono jeszcze do 1888 r. Powstałe w XIX wieku fortyfikacje (szkoła nowopruska) zachowały się w całkiem dobrym stanie.

W związku z rozwojem artylerii oraz sytuacją geopolityczną (Nysa leżała przy względnie bezpiecznej granicy z Monarchią Austro-Węgierską), Twierdza Nysa (niem. *Festung Neisse*) pod koniec XIX wieku straciła znaczenie militarne. Po większych konfliktach zbrojnych Niemcy wykorzystywali fortyfikacje jako obozy jenieckie, np. w forcie Prusy więziono markiza de La Fayette'a (1794) i generała Charlesa de Gaule'a (1916), a w bastionie VI więziono powstańców śląskich. Od 1903 r., gdy Nysa utraciła oficjalnie status twierdzy, rozpoczęła się jej likwidacja. Wyburzono prawie połowę dzieł fortyfikacyjnych. Dzięki temu miasto straciło ciasny gorset utrudniający jego rozwój. Dzieła fortyfikacyjne w zasadzie utraciły funkcje obronne, ale skazamatowane forty i reduty pełniły funkcję magazynów wojskowych aż do końca XX wieku.

Po zakończeniu II wojny światowej, wojsko polskie przejęło większość obiektów fortecznych (przynajmniej te, które można było zamknąć). Dzięki temu nie zostały one zdewastowane i przetrwały w dobrym stanie do naszych czasów. Pozostałe obiekty porastały dziką roślinnością i ulegały powolnej degradacji. W czasach budowy zrębów socjalizmu władze nie miały czasu na ratowanie pruskich obiektów militarnych. Dewastacja wzmożła się od momentu przeniesienia nyskiego garnizonu do Kłodzka w 2001 r. Opuszczone forty (tak nysanie potocznie nazywali miejskie fortyfikacje) stały się ostoją dla „eksploratorów” oraz „pozyskiwaczy” złomu, którzy w szybkim tempie dewastowali obiekty, przykładem może być kaponiera położona przy ul. Orłąt Lwowskich, która została pozbawiona wszystkich stropowych stalowych belek – aż dziw, że jeszcze nie runęła. Niektóre obiekty przez lata obrastały wianuszkami szopek, zagród lub garaży. W tym czasie przeciętny nysanin fortyfikacje kojarzył z zarośniętymi chaszczami ruinami, w których „kwiat młodzieży” mógł spokojnie wypić wino. Tam nie chodziło się na spacer rodzinny.

Twierdza Nysa jest jedną z najlepiej zachowanych nowożytnych śląskich warowni. Jest przykładem wysokiego poziomu sztuki fortyfikacyjnej XVIII i XIX wieku i dlatego zasługuje na ochronę oraz konserwację. Pruskie fortyfikacje przez dziesiątki lat były traktowane po macoszemu. Zwrócił na to uwagę Waldemar Łysiak (architekt i pisarz), pisząc: „Żaden rodzaj budownictwa nie został tak źle potraktowany w rejestrze zabytków polskich jak budownictwo wojskowe XIX stulecia. (...) a przecież jest to jedyny rodzaj budownictwa, który nie ma już

współczesnej kontynuacji i bezpowrotnie odszedł w przeszłość. Tym większa jego wartość zabytkowa”². Dopiero ostatnie dziesięciolecie przyniosło zdecydowaną poprawę sytuacji w tym zakresie. W związku z zapaścią przemysłu, władze samorządowe dążą do wykorzystania fortyfikacji dla promocji miasta.

Promocja Twierdzy Nysa

Z inicjatywy pasjonatów nyskich fortyfikacji, w grudniu 1999 r., powstało Towarzystwo Przyjaciół Fortyfikacji. Celem stowarzyszenia jest rewitalizacja i ochrona nyskich fortyfikacji. Burzliwy okres historyczny naszego regionu zostawił nam w spadku wspaniałe zabytki dawnej architektury militarnej, której dzięki staraniom TPF przywracana jest zapomniana wartość i piękno. Członkowie towarzystwa samodzielnie wyremontowali fort Blokhaus na swoją siedzibę i ratowali Fort Prusy przed dalszą degradacją. Już w 2000 roku TPF zorganizował Krajowe Seminarium Naukowe „Twierdza Nysa”, na którym powstały zreby projektu Parku Kulturowo-Przyrodniczego Twierdza Nysa. Co prawda na realizację projektu trzeba było czekać kilka lat, ale było warto. W ramach projektu, współfinansowanego z funduszy unijnych, w latach 2007-2008 rewitalizacji poddano fort Blokhaus (błędnie zwany Fortem Wodnym) oraz Bastion św. Jadwigi. Obydwa obiekty są dzisiaj perełkami architektonicznymi, a ich odtworzony historyczny wygląd cieszy oczy nie tylko turystów, ale zyskał też uznanie fachowców – Bastion św. Jadwigi został wybrany najlepszą przestrzenią publiczną regionu w konkursie ogłoszonym w 2009 r. przez Zarząd Województwa Opolskiego.

Jednak droga do zaakceptowania fortyfikacji przez nysan była długa. Ponieważ tradycyjne sposoby promowania zabytków (wycieczka, prelekcja itp.) nie są zbyt atrakcyjne, więc w TPF wypracowano ciekawy i nowatorski w skali kraju sposób popularyzowania historycznych obwarowań. Pomysł polegał na ustaleniu corocznego święta fortyfikacji, połączonego z dużą batalistyczną imprezą plenerową w zabytkowych fortyfikacjach – **Dni Twierdzy Nysa**. Impreza narodziła się w 2001 roku i szybko zyskała akceptację mieszkańców miasta. Fortyfikacje ożywały – chociaż na kilka dni – a ich przestrzeń wypełniali żołnierze w historycznych mundurach. Dzięki takim działaniom, udało się „otworzyć” nysan i władze samorządowe na problem zabytków militarnych.

² W. Łysiak, *Po baroku jeszcze coś było*, „Polityka”, 26 marca 1977 r.

Narastała świadomość, że Nysa ma fortyfikacje będące jedną z największych atrakcji turystycznych Śląska i warto je rewitalizować oraz ożywić.

Głównym i najciekawszym dla publiczności elementem Dni Twierdzy Nysa jest inscenizacja fragmentu historycznej bitwy z 1807 r., kiedy to po trwającym 114 dni oblężeniu przez wojska generała Vandamme'a pruska twierdza skapitulowała. Należy tu podkreślić, że inscenizacje nie odtwarzają nigdy całej bitwy o Nysę, a jedynie pokazują możliwości taktyczne historycznych jednostek wojskowych na polu walki. Impreza jest silnie osadzona w realiach historycznych. Rokrocznie w inscenizacji pojawiają się nowe elementy mające ją uatrakcyjnić i lepiej odtwarzać realia epoki napoleońskiej. Minęło dziesięć lat, a każda impreza, każda bitwa była inna.

Od samego początku z nyskim świętem związał się klub historyczny „Cesarska Gwardia Miejska w Złotyach Horach”. To właśnie występy czeskich „wojaków” obudziły w członkach Towarzystwa Przyjaciół Fortyfikacji fascynację wojskiem historycznym. W 2003 r. powstał projekt utworzenia podobnego oddziału w Nysie. Od razu pojawiło się pytanie: jakie wojska odtwarzamy? Nie ulegało wątpliwości, że musi to być oddział, który rzeczywiście istniał w Nysie. A więc austriacki, pruski? Trochę głupio odtwarzać wraże wojska. Co z przekazem patriotycznym? Krótkie badania historyczne pozwoliły ustalić, że w Nysie formowały się w 1807 r. dwa pułki piechoty i szwadron ułanów Legii Polsko-Włoskiej (wywodzące się z dawnych legionów generała Jana Henryka Dąbrowskiego powracających z Włoch). Decyzja była prosta. Jeździć konno nikt nie umiał, więc przy TPF powstała Grupa Rekonstrukcji Historycznych (GRH) „Pierwsza kompania grenadierów, I batalionu, 1-go Pułku Legii Polsko-Włoskiej”. Nyscy fascynaci czasów napoleońskich chcieli promować narodową historię i najszczytniejsze tradycje legionów polskich. Kompanię grenadierów wspomagały dwie małe armaty, wypożyczone z Nyskiego Domu Kultury. Zapał był tak wielki, że w ciągu niecałych dwóch miesięcy grupa była umundurowana i częściowo uzbrojona. Dowódcą został Marek Szczerski (jednocześnie prezes Towarzystwa Przyjaciół Fortyfikacji do roku 2006). Chęć wystąpienia przed nyską publicznością w czasie III Dni Twierdzy Nysa dodawała im sił. Chrzest bojowy wojacy mieli w Nysie, a jeszcze w grudniu 2003 r. grupa wzięła udział w wielkiej bitwie pod Austerlitz. Każdego roku legioniści wyjeżdżali

średnio na 8 imprez plenerowych w kraju, w Czechach i na Węgrzech. Grupa szybko się rozwijała i dopasowywała do standardów krajowych. W 2006 r. posiadała już sztandar, nowe, poprawione mundury, karabiny skałkowe i dużą armatę. Wyszkoeniem nie odbiegała od innych grup.

Przełomowy dla grupy był rok 2007. Szeregi grupy wzmocnili nowi członkowie i dokonano podziału na trzy suwerenne GRH:

- kompania grenadierów Legii Polsko-Włoskiej dowodzona przez Marka Gniewka,
- działon artylerii pieszej Legii Włoskiej dowodzony przez Sławomira Cwalinę,
- Artillerie Garnison Kompagnie von Neisse, pod dowództwem Andrzeja Stadnika (po dwóch latach grupa usamodzielniała się i odeszła ze struktur TPF).



Fot. 3. Legioniści z TPF – grenadierzy, artyleria i markietanki na tle Bastionu św. Jadwigi (2008)

Aktywność samodzielnych grup wzrosła, przy czym grupa grenadierów jest najliczniejsza i najbardziej aktywna. Głównym nurtem działania grup jest udział w rekonstrukcjach i inscenizacjach batalii wojennych, organizowanych w kraju i za granicą, a także uczestnictwo w uroczystościach poświęconych polskiemu wysiłkowi zbrojnemu od

Insurekcji Kościuszkowskiej do Powstania Listopadowego. W ten sposób legioniści promują narodową historię i tradycje, przypominając Europie o polskim ruchu narodowo-wyzwoleńczym epoki napoleońskiej. Uczestniczą rokrocznie w bez mała dwudziestu rekonstrukcjach bitew historycznych z czasów napoleońskich. Są to kilkudniowe imprezy plenerowe, swoiste spektakle teatralne z udziałem setek, a nawet tysięcy żołnierzy rekonstruktorów. Od lat jest ambasadorem ziemi nyskiej i naszego miasta nie tylko w kraju, ale i za granicą (Niemcy, Czechy, Węgry, Francja). Poprzez swoją działalność w atrakcyjny sposób promuje nyskie fortyfikacje.

Powróćmy jeszcze do Dni Twierdzy Nysa. Pięć pierwszych edycji imprezy organizował TPF przy współpracy z Urzędem Miasta i Gminy Nysa oraz Nyskim Domem Kultury, a widowisko odbywało się na majdanie (dziedzińcu) fortu Blokhaus. W końcu impreza swoim rozmachem przerosła siły stowarzyszenia, opierającego się na pracy społecznej wolontariuszy. Od 2006 r. organizatorem święta nyskich fortyfikacji jest Urząd Miasta i Gminy Nysa. W związku z większą skalą widowiska pole bitwy przeniesiono na przedpole fortu II (teren byłego poligonu).

Towarzystwu Przyjaciół Fortyfikacji udało się wypracować niekonwencjonalny sposób promowania fortyfikacji poprzez organizowanie Dni Twierdzy Nysa – dużej imprezy plenerowej z wykorzystaniem wojsk historycznych, występujących w scenerii zbytkowych obiektów fortyfikacyjnych. Są to żywe lekcje historii, a także patriotyzmu. A wszystko podawane widzom dyskretnie w formie zabawy. Dzięki zainteresowaniu mediów (prasy lokalnej, radia i telewizji) o naszej imprezie było coraz głośniejsze, najpierw w województwie, a potem w kraju. Stała się ona okazją do rodzinnych i towarzyskich spacerów, a przy okazji do poznania tak mało znanej, zabytkowej części naszego miasta. Nysanie odkryli ze zdziwieniem, że w Nysie są forty, które mogą stać się kolejną atrakcją turystyczną. Miasto, dzięki takim imprezom, otwiera się coraz bardziej na fortyfikacje. Dzisiaj Twierdza Nysa funkcjonuje w świadomości zarówno mieszkańców, jak i władz samorządowych – pojęcie to przestało być abstrakcyjnym tworem. Świadczyć o tym mogą rzesze nysan i turystów przybywające na naszą imprezę – w ostatnich latach ilość widzów dochodzi do 8-10 tysięcy.

Kronika Dni Twierdzy Nysa znajduje się na stronie internetowej:
<http://www.dni.twierdzanysa.pl>

Nie można tutaj zapomnieć o innych grupach zajmujących się rekonstrukcjami historycznymi. Trzy grupy odtwarzają oddziały z II połowy XVIII i początku XIX wieku (w tym dwie – wojska pruskie):

- Klub Historyczny gen. Jana Henryka Dąbrowskiego – *Arme d'Italir Legie Polone*, istnieje od 2007 r., odtwarza Legię Włoską (nazwa może myląca, ale legionieści polscy),
- Grupa Rekonstrukcji Historycznej Nysa 32, istnieje od 2007 r., odtwarza 32 Pułk Piechoty im. von Treskowa (niem. *Infanterie Regiment von Treskow Nr 32*) stacjonujący w Nysie w latach 1745-1787,
- Kompania artylerii garnizonowej w Nysie (niem. *Artillerie Garnison Kompagnie von Neisse*) – stacjonowała w Nysie w latach 1741-1806, grupa istnieje od 2007 r.

Natomiast epokę średniowiecza odtwarzają:

- Bractwo Rycerskie „Księstwo Nyskie” istnieje od 2001 r.,
- Kurkowe Bractwo Strzeleckie działające od 2009 r.

Co prawda dzisiaj w Nysie nie stacjonuje już garnizon wojskowy, ale *odrodzony historyczny „Garnizon Nysa” może łącznie wystawić prawie 150 obrońców naszego grodu i Księstwa Nyskiego. Hufce średniowieczne dysponują ponad 30 uzbrojonymi ludźmi. Wojska z okresu XVIII i XIX wieku są w stanie postawić pod broń wielką, jak na warunki polskie, grupę liczącą około 115 uzbrojonych żołnierzy-rekonstruktorów. W piechocie (infanterii) służy 55 rekonstruktorów (nie licząc kilkunastu doboszy i flecistek). Do nyskiej artylerii, dysponującej kilkunastoma armatami i moździerzami, zaciągnęło się około 36 artylerzystów. Natomiast kawaleria liczy 12 ułanów. W wykazie tym nie można zapomnieć o wielu markietankach, dzielnie wspomagających żołnierzy cierpiących na polu walki i w obozie³.*

Znaczenie rekonstrukcji historycznych dla promowania Twierdzy Nysa

W swojej kilkunastoletniej historii Towarzystwu Przyjaciół Fortyfikacji udało się skutecznie wypromować zarówno Twierdzę Nysa, jak i Dni Twierdzy Nysa – stowarzyszenie było *spiritus movens* tych działań. Oczywiście TPF nie przypisuje sobie całości zasług, ale

³ Na podstawie ankiet przeprowadzonych przez autora w nyskich grupach rekonstrukcji historycznych (GRH) w sierpniu 2010 r.

zainicjowania tych działań i aktywnego w nich uczestniczenia nie można towarzystwu odmówić.

Działania te na pewno nie byłyby skuteczne, gdyby zabrakło odwołania do historycznych wydarzeń i postaci. Ważne jest umiejscowienie tych działań w czasie i przestrzeni. To właśnie kontekst historyczny wzbogaca przekaz. Staje się bardziej nośny w dzisiejszych czasach. Niesłychanie ważne jest zaangażowanie, zarówno do oprowadzania turystów po fortach (fort II), jak i w czasie święta twierdzy, żołnierzy w epokowych mundurach. Nie bez znaczenia jest epokowa muzyka towarzysząca przemarszom i bitwie w wykonaniu pułkowych doboszy oraz flectistów. To wzbogaca przekaz i pozwala widzom, chociaż na godzinę, przenieść się do czasów wojen napoleońskich.

Właśnie rekonstruktor jest ważnym pośrednikiem między zabytkiem a widzem. Jest źródłem emocji związanych z tym przekazem. Żyjemy w czasach obrazów-ikon. Rekonstruktor pozwala na wywołanie z pamięci wcześniej zakodowanych obrazków z kart podręcznika historii, z filmu. Przekaz staje się bardziej emocjonalny, a co za tym idzie łatwiej zapada w pamięć i wywołuje pozytywne skojarzenia z Nysą i fortyfikacjami. Zwłaszcza, że sami rekonstruktorzy bardzo emocjonalnie podchodzą do swojego udziału w imprezach batalistycznych. Stają się aktorami, chcącymi jak najlepiej odegrać swoje role. Nierzadko ponosi ich temperament i, zamiast realizować scenariusz, twórczo włączają się do odtwarzanych wydarzeń (zmieniając ich bieg). Czasem media określają ich mianem *statystów*. Statysta to zawód, to „bezmyślny” odtwórca. A rekonstruktor odtwarza życie w nowym wcieleniu i podchodzi do tego emocjonalnie. Widać to częstokroć w oczach rekonstruktorów w trakcie inscenizacji turniejów lub bitew. Adrenalina pozwala im dotrwać do końca boju, mimo olbrzymiego zmęczenia (ciężki strój, upał, mróz lub deszcz), a czasem nawet ran. To jest magia. To jest życie w innym świecie, do którego przenoszą się na kilka lub kilkanaście weekendów w roku. Porzucają świat pełen nienawiści i polityki – uciekają do swojej epoki, ażeby zapomnieć o trudach dnia codziennego. Jest to świat porównywalny do tego, jaki młodzież zna z gier RPG (komputerowe gry fabularne, z ang. *role-playing game*). Tyle, że w „realu”.

Do takiego świata Was zapraszam!

Znaczenie Twierdzy Nysa dla promowania miasta i regionu

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku autor przewodnika po mieście pisał, że Nysa „stanowi centrum atrakcyjnego regionu turystycznego, ważny ośrodek przemysłowy oraz stolicę zasobnego w żyzne gleby rolniczego powiatu”⁴. Patrząc z dzisiejszej perspektywy na ten opis, z przykrością musimy skonstatować, że po ośrodku przemysłowym pozostały tylko wspomnienia, a z żyznych gleb coraz trudniej rolnikom się utrzymać. Pozostała turystyka, na którą władze miejskie kładą od lat duży nacisk.

Nyska turystyka koncentruje się na trzech produktach turystycznych: Jezioro Nyskie, Twierdza Nysa oraz Nysa – Śląski Rzym. A całość jakoby klamrą powinno spinać Księstwo Nyskie (całokształt działań promocyjnych, skupionych wokół tego hasła-idei, silnie identyfikujący je z ziemią nyską). Jezioro jest w zasadzie atrakcją wakacyjną, a i to głównie przy słonecznej pogodzie. Myśląc poważnie o turystyce, musimy zatrzymać turystę przez cały rok, bez względu na pogodę. Działania wojenne (i powojenne) zabrały ogrom zabytków sakralnych i świeckich Śląskiego Rzymu. W związku z tym **główną siłą pociągową rozwoju turystyki powinna stać się Twierdza Nysa** – najsilniejsza śląska twierdza XVIII i XIX wieku. Twierdza Nysa, jako jedyny na Opolszczyźnie tak atrakcyjny zabytkowy krajobraz forteczny, musi być promowana przez władze wojewódzkie – powinna stać się jedną z najważniejszych atrakcji turystycznych regionu. Niewątpliwie **Twierdza Nysa stała się już marką**, na którą można stawiać, planując rozwój miasta, a docelowo – regionu.

Obwałowania lewobrzeżne oraz Reduta Kardynalna i Obwałowania Kolejowe powinny zostać włączone jak najszybciej do Parku Kulturowo-Przyrodniczego Twierdza Nysa. Zielone obszary fortyfikacji, łącznie z obszernymi i długimi suchymi fosami, powinny stać się terenem rekreacyjnym i wypoczynkowym, a także miejscem aktywnego wypoczynku (*jogging, Nordic Walking*, turystyka rowerowa itp.), zarówno dla mieszkańców, jak i turystów. Dla przyciągnięcia wycieczek szkolnych powinien powstać tam linowy park przygody, pole do *paintballu*, kolejka forteczna (ułatwiająca zwiedzanie fortyfikacji rozsianych na obszarze 230 ha) itp. Te pojemne tereny powinny tętnić życiem prawie przez cały rok. Bo przecież oczyma wyobraźni można zobaczyć nawet mini wyciąg narciarski i tor saneczkowy dla dzieci, np. na

⁴ T. Chruścicki, *Miasto Nysa. Przewodnik*, Kraków 1965.

wzgórzu za Rogatką Ceglarską. Jak widać, mogą powstać tu alternatywne propozycje dla turystów preferujących zwiedzanie, rekreację lub aktywny wypoczynek.

Niewątpliwie do wypromowania nyskich fortyfikacji przyczyniły się Dni Twierdzy Nysa. Wpisały się one na stałe do krajowego kalendarza imprez historycznych i cieszą się dużym zainteresowaniem zarówno nysan, turystów, jak i grup rekonstrukcji historycznych. Dzięki organizacyjnemu oraz finansowemu zaangażowaniu Urzędu Miasta i Gminy Nysa, święto Twierdzy Nysa od lat uznawane jest za jedno z największych widowisk tego typu w Polsce – za nami 10 lat tradycji.

Mamy silny atut w postaci fortyfikacji i musimy dobrze, a zarazem twórczo, ten fakt wykorzystać. O ile już raz żołnierze (członkowie Towarzystwa Przyjaciół Fortyfikacji) pomogli wypromować twierdzę, to dziś trzeba pójść za ciosem i wprowadzić etatowych „żołnierzy” w historycznych mundurach do zrewitalizowanych obiektów fortecznych w postaci przewodników, pracowników obsługi itp. W sezonie turystycznym po centrum miasta powinien chodzić patrol wojskowy (turyści chętnie robią sobie zdjęcia z żołnierzami). Mogłyby powstać obiekty gastronomiczno-hotelarskie o charakterze wojskowym – karczma „żołnierska”, hotel – koszary itp., a raz w tygodniu odbywać się mała plenerowa impreza batalistyczna w wykonaniu „zawodowych” żołnierzy – historyczny obóz wojskowy, potyczka wojskowa, efekty pirotechniczne itp.

Dzięki takim różnorodnym, kompleksowym działaniom powstałby w pełni dopracowany „produkt turystyczny” – Twierdza Nysa, który będzie silnie utożsamiał się z miastem i regionem. Stanie się ich wizytówką.

„Historia nauczycielką życia”

Krzysztof Grygajtis
Instytut Historii
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

U źródeł sowieckiej strategii ekspansji. Uwagi do sowieckiej polityki zagranicznej czasów dyktatury Józefa Stalina

Wstęp

Nauka o stosunkach międzynarodowych wyrasta z historii politycznej¹. Współcześnie stanowi ona jedną z gałęzi nauk o polityce². Bezpośrednią inspiracją do jej powstania były wydarzenia lat pierwszej wojny światowej, a w szczególności potrzeba stworzenia „profesjonalnej dyscypliny, której celem stało się badanie polityki światowej”³. Bliskie związki nauki o stosunkach międzynarodowych z naukami politycznymi oraz z naukami historycznymi uwypukla to, iż jej obszar badawczy, w tym i przedmiot badań, nie ograniczają się do polityki między państwami. Jeżeli historycy opisują relacje międzynarodowe poprzez formy wypowiedzi, sądy, wyrażane oceny, preferencje oraz sposób decyzji poszczególnych polityków, to stosunki międzynarodowe odnoszą się do gry politycznej uczestników relacji międzypaństwowych⁴. Stąd przedmiotem badań nauki o stosunkach międzynarodowych pozostają „główni aktorzy systemu międzynarodowego, to jest państwa oraz relacje i interakcje, jakie między nimi zachodzą, ich polityka zagraniczna, jej istota i treść”⁵. Innymi słowy, „przedmiotem stosunków są działania wykraczające poza granice jednego państwa”⁶.

Z naukami politycznymi stosunki międzynarodowe wiążą wspólne płaszczyzny badawcze – procesy gospodarcze i społeczne,

¹ K. von Beyme, *Współczesne teorie polityczne*, Warszawa 2007, s. 80, 82-83 sqq.

² T. Żyro, *Wstęp do politologii*, Warszawa 2006, s. 135.

³ T. Łoś-Nowak, *Wstęp do teorii stosunków międzynarodowych*, Poznań 1999, s. 12.

⁴ S. D. Tansey, *Nauki polityczne*, Poznań 1997, s. 61.

⁵ T. Łoś-Nowak, *Wstęp do teorii...*, s. 14.

⁶ J. Z. Pietraś, *Wybrane zagadnienia z teorii stosunków międzynarodowych*, [w:] *Współczesne stosunki międzynarodowe*. Pod red. T. Łoś-Nowak, Wrocław 1995, s. 12.

migracje ludności, idee, systemy polityczne, partie i ich działalność polityczna, sposoby zarządzania, czyli wszystko to, co tworzy tkankę życia wewnątrzpaństwowego⁷. Sytuacja wewnątrz poszczególnych państw pozostaje najsilniejszym i najważniejszym czynnikiem ich międzynarodowej aktywności, stanowiąc o ich wielkości, sile i dynamice w środowisku międzynarodowym. Ma ona wpływ na otoczenie międzynarodowe, warunkując postępowanie danego państwa, rozumienie jego bezpieczeństwa przez elity polityczne oraz wytyczając jego szanse i drogi rozwoju. W szczególny sposób tę zależność uzewnętrzniała polityka międzynarodowa Związku Sowieckiego.

Kryteriów, którymi określane jest miejsce państwa w świecie, pozostaje zdecydowanie więcej. Składają się na nie takie czynniki jak: położenie geograficzne, potencjał gospodarczy i demograficzny, zasoby gospodarcze, poziom egzystencji mieszkańców oraz ich zamożność, problemy społeczne i kwestie równowagi społecznej, spójność wewnętrzna, obronność i zdolność ekspansji, przepływ informacji i sposoby podejmowania decyzji, edukacja i tradycje historyczne. Kształtują one także przebieg, zakres i intensywność relacji międzynarodowych postrzeganych jako proces wzajemnych interakcji wszystkich ich uczestników⁸. Ma to niewątpliwie wpływ na rozwój trendów badawczych, różnych orientacji i prób ich kategoryzacji, interpretacje makrogeograficzne oraz wykorzystywane metody badawcze. Wielu badaczy ogranicza to podejście do własnego doświadczenia naukowego, orientacji i pól zainteresowań oraz do własnych potrzeb. Należy jednak zauważyć, iż nauka o stosunkach międzynarodowych, mając charakter interdyscyplinarny, wykorzystuje metody i osiągnięcia badawcze wielu innych nauk⁹, m.in. ekonomii, socjologii, kulturoznawstwa oraz wspomnianej już politologii¹⁰.

Nie ma do tej pory jednej ogólnie akceptowanej definicji stosunków międzynarodowych jako nauki. Tym samym nie istnieje też

⁷ D. Marsh, G. Stoper, *Teorie i metody w naukach politycznych*, Kraków 2006; R. A. Dahl, B. Stinebrickner, *Współczesna analiza polityczna*, Warszawa 2007.

⁸ J. Bryła, *Czynniki kształtujące stosunki międzynarodowe*, [w:] *Międzynarodowe stosunki polityczne*, pod red. W. Malendowskiego i Cz. Mojsiewicza, Poznań 1997, s. 25.

⁹ E. Cziomer, L.W. Zyblikiewicz, *Zarys współczesnych stosunków międzynarodowych*, Warszawa 2005, s. 24.

¹⁰ A. Dybczyński, *Stosunki międzynarodowe jako dyscyplina naukowa*, [w:] *Współczesne stosunki międzynarodowe*, pod red. T. Łoś-Nowak, Wrocław 2010, s. 16-17.

jednoznaczne określenie stosunków międzynarodowych¹¹. Poszczególni badacze różnie dostrzegają zasięg problemowy, odmiennie pola poznania naukowego, a w związku z tym przydzielają tej nauce zróżnicowane cele. Pole eksploracji badaczy relacji międzynarodowych pozostaje tak różne, jak różne są przedmioty i zakres ich badań. Nie oznacza to, iż w ostatnich dziewięćdziesięciu latach nie zdołano zdefiniować przedmiotu badawczego nauki o relacjach międzynarodowych, stworzyć metod badawczych oraz teorii przedmiotu badawczego, a także systemu organizacyjnego, w ramach którego była rozwijana wspomniana już dyscyplina naukowa¹².

Zakres przedmiotowy nauki o stosunkach międzynarodowych zależy od nurtów, modeli badawczych i obszaru pola eksploracji¹³. Tradycyjnie przyjmuje się, że przedmiot badań stanowią państwa, jako najważniejsi uczestnicy stosunków międzynarodowych, interakcje międzypaństwowe i ich konsekwencje¹⁴, co każe spojrzeć na problem jako na jedną z dziedzin stosunków międzynarodowych – na międzynarodowe stosunki polityczne¹⁵. Znacznie szersza definicja przedmiotu nauki o relacjach międzynarodowych wskazuje, że przedmiotem badań pozostają „wielopoziomowe i wieloaspektowe polityczne, ekonomiczne, społeczne i strategiczne działania stosunków międzynarodowych wykraczające poza granice jednego państwa”¹⁶.

Polityka na poziomie międzynarodowym odzwierciedla ciągłość dziejów, jak też zachodzące w nich zmiany. Pozostaje ona syntezą czynników historycznych i powstałych nam współcześnie, a w wielu wypadkach daleko posuniętą transsubstancjacją obu. Stąd też w jej poznaniu ogromnego znaczenia nabiera doświadczenie naukowe historyków. Ich badania mają podstawowe znaczenie w politologicznym

¹¹ P. Ostaszewski, *Międzynarodowe stosunki polityczne. Zarys wykładów*, Warszawa 2008, s. 11.

¹² *Ibidem*, s. 15.

¹³ T. Łoś-Nowak, *Nurty i paradygmaty w nauce o stosunkach międzynarodowych*, [w:] *Współczesne stosunki międzynarodowe*, pod red. T. Łoś-Nowak, Wrocław 2010, s. 25-52.

¹⁴ J. Z. Pietraś, *Uczestnicy stosunków międzynarodowych*, [w:] *Współczesne stosunki międzynarodowe*, pod red. T. Łoś-Nowak, Wrocław 1995, s. 41.

¹⁵ P. Ostaszewski, *op. cit.*, s. 12; por. B. Molo, *Podstawowe pojęcia i kategorie międzynarodowych stosunków politycznych*, [w:] *Międzynarodowe stosunki polityczne*, pod red. E. Cziomera, Kraków 2008, s. 23-24, 27.

¹⁶ T. Łoś-Nowak, *Wstęp do teorii...*, s. 15.

spojrzeniu na świat. Ich opis relacji międzynarodowych ma często charakter badań mikroskalowych. Mieszczą się one jednak w zauważalnej tendencji zwrotu zainteresowań badawczych w stronę mniejszych społeczności, elit politycznych i działań politycznych wybitnych jednostek. Mocną stroną badań historycznych relacji międzynarodowych jest to, że historia polityczna bazuje na faktach, a nie na teorii, co sprawia, że prace historyków mogą prowadzić do rozwoju nauki o stosunkach międzynarodowych.

Rosja z racji bezpośredniego sąsiedztwa z Polską stanowi cenny obiekt badań. Jej dotychczasowa polityka zagraniczna i wewnętrzna pozostawały w bardzo wysokim stopniu narzędziem walki i oddziaływania politycznego i ideologicznego. Były one produktem określonego kręgu cywilizacyjnego i mentalności grupy rządzącej. Wyrazem konkretnych poglądów politycznych, filozoficznych i społecznych. W państwie sowieckim polityka zagraniczna została sprzęgnięta z ideologią komunistyczną, stając się najbardziej charakterystycznym i najskuteczniejszym orężem oddziaływania ideologicznego. W rezultacie, oprócz konkretnych działań w sferze relacji międzynarodowych, dostarczała ona uzasadnienia dla „eksportu” rewolucji, a w sferze działań ukierunkowanych do wewnątrz, jeszcze większej dumy z powodu własnej potęgi.

Narastający od początków odrodzenia Polski konflikt z bolszewikami stanowił konsekwencję realizowanej przez Moskwę polityki ekspansji. W sferze pozamilitarnej przynosił on gloryfikację przemocy oraz transponował konflikty teraźniejsze w odległą przeszłość. W zakłamywaniu teraźniejszości znaczącą rolę odegrał fakt, iż przywódcy komunistycznej Rosji sądzili, iż niepodległość państwa polskiego należy do bezpowrotnej przeszłości. Nikt w Bolszewii nie sądził, że państwo polskie może stać się na powrót trwałym podmiotem polityki europejskiej. Toteż nieliczenie się z Polską stanowiło trwały element bolszewickiej polityki zagranicznej. Udział Moskwy w likwidacji odradzającej się Rzeczypospolitej nie mógł więc być czymś nagannym, skoro komuniści mieli inną wizję powojennej, zbolszewizowanej Europy. Wobec nieistnienia w XIX w. państwa polskiego bolszewicy, podobnie jak carat, nie uwzględniali sprawy polskiej w swojej polityce. Powstanie w 1918 roku Polski skłaniało rosyjskich komunistów do przekonania, że nowe państwo pozostanie krótkotrwałym zjawiskiem, które zniknie wraz z bolszewizacją Europy Środkowej i Zachodniej.

Prolog

Dyktatury W. I. Lenina i J. W. Stalina w Rosji przeszły do historii jako czas, w którym dokonana się zasadnicza zmiana oblicza i charakteru tego państwa. Upadek carskiego imperium zmienił międzynarodową pozycję Rosji. W ciągu kilkunastu miesięcy kraj ten utracił pozycję europejskiego mocarstwa, a kryzys 1917 r. wystawił go na pastwę bolszewików. Nie ma potrzeby rozpisywania się nad głównymi błędami i słabościami władz carskich u schyłku „wielkiej wojny”, które zaowocowały wewnętrznym osłabieniem Rosji. Nie bez znaczenia dla przyszłości imperium były również podjęte przez Niemców udane próby przekształcenia układu sił w Europie. Zmiany te znacząco osłabiły dominującą rolę państwa Romanowów, wprowadzając na arenę międzynarodową nowego ważnego gracza politycznego – rosyjskich komunistów.

7 XI 1917 roku na gruzach demokratycznej Rosji, rozsadzonej od wewnątrz przez agentów cesarskich Niemiec, powstała swoiście „teokratyczna” despotia rządzona przez partię komunistyczną – Socjaldemokratyczną Partię Robotniczą Rosji (bolszewików) – SDPR(b)¹⁷. Stworzono państwo-kryminal, a przez to na wskroś niewolnicze, wypełnione strachem, nienawiścią i terrorem oraz półprawdami i bezczelnym kłamstwem jako „naukowym światopoglądem”. Powstała antydemokratyczna republika, której przewodzili przedstawiciele wrogich prawosławnej Rosji mniejszości narodowych, bolszewicki „wódz” wraz z grupą pomniejszych „wodzów”, zięjących nienawiścią do Rosjan, do rosyjskich chłopów, inteligencji, arystokracji, do społeczeństwa o głęboko ugruntowanej wierze w Boga i zakorzenionej we wschodniochrześcijańskiej kulturze. Pogardę dla Rosjan, a także i strach przed nimi, bolszewicy maskowali źle ukrywanym potępieniem anemicznego nacjonalizmu wielkoruskiego¹⁸. Nienawidzili oni chrześcijaństwa, w szczególności rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej, którą zniszczyli, by ją odbudować na swój sposób jako „czerwoną” agenturę, narzędzie służące unicestwieniu Kościoła, jako *campus ubi Troia fuit*¹⁹.

¹⁷ W 1918 r. zmieniła ona nazwę na Rosyjską Komunistyczną Partię (bolszewików) – RKP(b), w 1925 r. na Wszechzwiązkową Komunistyczną Partię (bolszewików) – WKP(b), a w 1952 r. na Komunistyczną Partię Związku Sowieckiego – KPZS.

¹⁸ J. Smaga, *Rosja w 20 stuleciu*, Kraków 2002, s. 70.

¹⁹ J. Smaga, *op. cit.*, s. 45; B. Williams, *Lenin*, Wrocław 2002, s. 146.

Chcąc opisać ówczesny świat z bolszewickiej perspektywy, należy rozpocząć od „zagrożenia kapitalistycznego” – głównego wyzwania dla rosyjskich komunistów. Nie należy przy tym zapominać, że Rosja była krajem, który pomimo załamania gospodarczego, anarchizacji życia wewnętrznego oraz puczu bolszewickiego, nie stracił chęci, aby odzyskać swą mocarstwową pozycję. Zdobyte władzy przez komunistów sprzyjało tym zamierzeniom. Dyktatorskie rządy W. I. Lenina, przywódcy skutecznego i bezwzględnego, który silną ręką dość szybko opanował chaos lat wojny i „rewolucji”, spowodowały, że Rosja uzyskała nowe oblicze i nowe, większe możliwości gospodarcze oraz polityczne. Osłabienie wojną oraz kryzys społeczny i gospodarczy w państwach europejskich zachęcały bolszewików do „eksportu” komunizmu. Lenin postanowił z tego skorzystać, burząc ustalone zasady i normy postępowania w sferze relacji międzypaństwowych, uciekając się do działań wywrotowych, polityki terroru, faktów dokonanych, szantażu, egzekwowania siłą swych racji, odzyskiwania dotychczasowych stref wpływów oraz do bezwzględnej polityki imperialnej. Dość szybko komunistyczna Rosja stała się nie tyle partnerem państw europejskich, co ich rywalem na arenie międzynarodowej, aby w ten sposób ponownie wyznaczyć drugi biegun porządku światowego. W 1917 r. wydawało się, że upadek imperium carów wytwarzał znaczącą próżnię w układzie sił w Europie i na świecie. W rzeczywistości zapowiadał on stworzenie geopolitycznego porządku, który miał być niezwykle korzystny dla Moskwy.

Zdumiewa fakt długiego trwania komunistycznego imperium, które nie miało szans na egzystencję, szczególnie po wycofaniu z okolic St. Petersburga wojsk niemieckich ochraniających „czerwonych” puczystów. Niezmiernie dziwi, że przy stosunkowo dużej wiedzy europejskich elit politycznych o sytuacji w Rosji udzielano temu *quasi*-państwu wsparcia, doprowadzając do sytuacji, kiedy to od 1939 r. aż po schyłek 1991 r. pozostawało ono realnym zagrożeniem dla Europy i świata.

Agresorski charakter państwa bolszewików pozostaje zasadniczo dziełem kilkunastu osób: Włodzimierza Iljicza Lenina (właśc. W. I. Uljanow) 1870-1924, Lwa Dawidowicza Trockiego (właśc. Lejba D. Bronstein) 1879-1940, Jakowa Michajłowicza Swierdłowa 1885-1919, Feliksa Edmundowicza Dzierżyńskiego 1877-1926, Józefa Wissarionowicza Stalina (właśc. J. W. Dżugaszwili) 1879-1953, Grigorija

Jewsiejewicza Zinowiewa (właśc. G. J. Radomyński) 1883-1936, Lwa Borysowicza Kamieniewa (właśc. L. B. Rosenfeld) 1883-1936, Aleksieja Iwanowicza Rykowa 1881-1938, Michaiła Pawłowicza Tomskiego 1880-1936, Michaiła Wasilewicza Frunze 1885-1925, Nikołaja Iwanowicza Bucharina 1888-1938, a później Maksima M. Litwinowa 1876-1951, Wiaczesława Michajłowicza Mołotowa (właśc. Skriabin) 1890-1986, Michaiła Iwanowicza Kalinina 1875-1946, Michaiła N. Tuchaczewskiego 1897-1937 i Klimenta J. Woroszyłowa 1881-1969 oraz kolejnego pokolenia Giorgija M. Malenkowa 1902-1988 i Ławrientija P. Berii 1899-1953.

Imperium Lenina i Stalina niesławny żywot rozpoczęło w szczególnych okolicznościach. Pozostawało ono dziełem bandy międzynarodowych terrorystów, którzy z pomocą Niemiec unicestwili Rosję, a upojeni sukcesami w walce z jej ludnością zapragnęli podboju świata²⁰. Od chwili puczu bolszewickiego w 1917 r. kwestia przyszłości państwa komunistycznego przestała być problemem dotyczącym jedynie jego najbliższego sąsiedztwa. Eksport „rewolucji” i związane z tym napięcia w stosunkach międzynarodowych pozostawały skutkiem ekspansjonistycznych dążeń jego nowych władców²¹. Działania te miały wpływ na politykę wewnętrzną, zagraniczną i wojskową Bolszewii. Było przy tym sprawą oczywistą, że zarówno polityka zagraniczna ZSSR, jak i polityka wewnętrzna, były od siebie uzależnione. Rozwój sytuacji wewnętrznej w Rosji decydował o aktywności komunistów w sferze międzynarodowej.

Za twórców imperium sowieckiego uważa się Włodzimierza Iljicza Lenina oraz jego następcę Józefa Wissarionowicza Stalina, z urodzenia Gruzina. Nie negujemy przy tym udziału innych bolszewików w krwawym podboju Rosji. Kult Stalina w Gruzji także jest wciąż żywy. Jego wyrazem były stojące tam do niedawna pomniki dyktatora. Największy z nich stanął w jego rodzinnym Gori i ostał się aż do roku 2010²². Stalin należy do najbardziej znanych i kontrowersyjnych

²⁰ J. Smaga, *op. cit.*, s. 24; P. de Villemarest, *Źródła finansowe komunizmu i nazizmu, czyli w cieniu Wall Street*, Warszawa 1997, s. 84-91.

²¹ J. Smaga, *op. cit.*, s. 57-59; B. Williams, *op. cit.*, s. 172.

²² J. Prus, *Rosyjskie święto ze Stalinem*, „Rzeczpospolita”, 24-25 kwietnia 2010, s. A13; J. Prus, *Stalin zniknął pod osłoną nocy*, „Rzeczpospolita”, 26-27 czerwca 2010, s. A11; W. Górecki, *Dzieje jednego upadku*, „Rzeczpospolita”, 3-4 lipca 2010, s. P14.

polityków sowieckich XX w. To postać pełna „zagadek”²³. Jedną z najważniejszych, najbardziej mrocznych postaci najnowszej historii, która będzie budziła skrajne oceny i naukowe kontrowersje²⁴. Z jego blisko trzydziestoletnią działalnością polityczną wiąże się jeden z najtragiczniejszych okresów w mrocznych siedemdziesięcioczworoletnich dziejach Związku Socjalistycznych Sowietckich Republik (ZSSR)²⁵.

Agresywna polityka zagraniczna Kremla oraz bolszewickie zbrodnie stanowią najbardziej rozpoznawalne cechy stworzonego przez komunistów Związku Sowietckiego. Przedsięwzięcia Moskwy w środowisku międzynarodowym były dziełem kilku osób, niewielkiego kolegium, wśród których decydujący głos należał do sekretarza generalnego (*gensjeka*) WKP(b). Tych kilku towarzyszy decydowało o najważniejszych sprawach w ZSSR i miało swój niebagatelny udział w rozpętanii II wojny światowej²⁶ oraz w przygotowaniach do III wojny światowej.

²³ B. Bażanow, *Stalin widziany z bliska*, [w:] *Stalin i stalinizm. Rozmowy George'a Urbana*, [Warszawa ok. 1985], s. 11-31; T. Torańska, *Oni*, Londyn 1985, s. 88.

²⁴ M. Mikeln, *Stalin*, Warszawa 1990; R. Conquest, *Stalin*, Warszawa 1996; R. Conquest, *Stalin i zabójstwo Kirowa*, Warszawa 1989; R. Conquest, *Wielki terror*, Warszawa 1997; D. Wołkogonow, *Stalin*, t. 1-2, Warszawa 1998; S.S. Montefiore, *Stalin. Dwór czerwonego cara*, Warszawa 2004; A. Bullock, *Hitler i Stalin. Żywy równoległy*, t. 1-2, Warszawa [ok. 2005]; L. Rees, *Hitler i Stalin. Wojna stulecia*, Warszawa [ok. 2005]; R. Miedwiediew, *Ż. Miedwiediew, Nieznany Stalin*, Katowice 2006; R. Overy, *Dyktatorzy. Hitler i Stalin*, Wrocław 2009; A. Awtorchanow, *Zagadka śmierci Stalina*, Londyn 1983.

²⁵ E. Morin, *O naturze Związku Radzieckiego*, Warszawa 1990; D. R. Marples, *Historia ZSRR od rewolucji do rozpadu*, Wrocław 2006.

²⁶ A. Bregman, *Najlepszy sojusznik Hitlera. Studium o współpracy niemiecko sowieckiej 1939-1941*, Warszawa 1989 (I wyd. Londyn 1958); W. Suworow, *Lodołamacz*, Warszawa 1992; E. Topitsch, *Wojna Stalina. Długofalowa strategia radziecka wobec Zachodu jako racjonalna polityka siły*, Wrocław 1996; R. C. Raack, *Polska i Europa w planach Stalina*, Warszawa 1997; W. A. Niewieżyń, *Tajne plany Stalina. Propaganda sowiecka w przededniu wojny z Trzecią Rzeszą 1939-1941*, Kraków 2001; M. Kornat, *Polska 1939 roku wobec paktu Ribbentrop-Mołotow. Problem zbliżenia niemiecko-sowieckiego w polityce zagranicznej II Rzeczypospolitej*, Warszawa 2002; S. Dębski, *Między Berlinem a Moskwą. Stosunki niemiecko-sowieckie 1939-1941*, Warszawa 2003; W. Materski, *Na widocie. II Rzeczypospolita wobec Sowietów 1918-1943*, Warszawa 2005; K. Grygajtis, *Sowiecka strategia geopolityczna a Polska 1924-1943*, Elbląg 2006; B. Musiał, *Na zachód po trupie Polski*, Warszawa 2009; P. Wiczorkiewicz, *Polska w planach Stalina w latach 1935-1945*, [w:] *W objęciach wielkiego brata. Sowietci w Polsce 1944-1993*. Pod red. K. Rokickiego i S. Stępnia, Warszawa 2009, s. 21-34.

Obecna sytuacja polityczna w Rosji nie służy wyjaśnieniu ani „zagadki” Lenina i Stalina, ani licznych bolszewickich zbrodni, ani istoty polityki „eksportu” komunizmu. Pełne odtajnienie sowieckich materiałów odnoszących się do okresu dyktatury Stalina współcześnie nie jest możliwe. W dzisiejszej Rosji nie oddano sprawiedliwości pokoleniom, które doświadczyły stalinowskich zbrodni²⁷. Zadania nie ułatwiają ani kwerenda w prasie codziennej, gdyż „gazeta sowiecka nie podaje nigdy prawdy”²⁸ ani analiza tekstów pism i wypowiedzi bolszewickich dygnitarzy²⁹, ani też oficjalnych biografii W. I. Lenina³⁰ i J. W. Stalina³¹. Konglomeratem kłamstw i świadomych uproszczeń pozostaje reżimowa historia WKP(b), której wartość poznawcza jest bardzo specyficzna, a przez to niezwykle kontrowersyjna³².

Ogromne zamieszanie w poznaniu istoty komunistycznej rzeczywistości sprawia traktowanie piśmiennictwa bolszewickiego jako filozofii. Z trudem do świadomości badaczy przebija się ta prawda, że rosyjski marksizm to prostacka ideologia, która służyła ukryciu programu zdobycia przez bolszewików władzy³³. W warstwie opowiadającej dostrzegamy rozważania polityczne i *quasi*-socjologiczne. Miały one „unaukować” bolszewickie wezwania do walki. Metodą komunizmu pozostawała przemoc, terror, kłamstwo i demoralizacja. Nie przeszkadzało to Włodzimierzowi Majakowskiemu w 1918 roku wspierać przemienianie przez bolszewików wolnych ludzi w niewolników, niszczenie i grabienie w Rosji cudzej własności, gloryfikować okrutny „świat przemocy” oraz antymoralność i antyprawo:

²⁷ G. Jonkajtys-Luba, „Was na to zdieś priwiezli, sztoś wy podochli”. *Kazachstan 1940-1946*, Lublin 2002 oraz „Biblioteka Zesłańca” pod. red. A. Kuczyńskiego; A. Ścios, *Powtórne kłamstwo katyńskie*, „Nowe Państwo. Niezależna Gazeta Polska”, 2010, nr 11, 64-66.

²⁸ S. Mackiewicz (Cat), *Myśl w obcęgach. Studia nad psychologią społeczeństwa sowieckiego*, Warszawa 1998, s. 11.

²⁹ A. Krzyżanowski, *Raj doczesny komunistów. Dzieje Rosji w XX w.*, Kraków 2008, s. 127.

³⁰ W. I. Lenin. *Krótki zarys życia i działalności*, Warszawa 1949.

³¹ J. Aleksandrow (i inni), *Józef Stalin. Krótki życiorys*, Warszawa 1949.

³² *Historia Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii (bolszewików). Krótki kurs*, Warszawa 1949.

³³ R. Pipes, *Komunizm*, Warszawa 2008, s. 41, 43, 51, 56; R. Pipes, *Rewolucja rosyjska. Trzy pytania*, Warszawa 2007, s. 55, 56-57, 59, 60, 61.

„Dostyc już żyliśmy w glorii
praw, które dał Adam i Ewa:
Zajeźdźmy kobyłę historii! –
Lewa!
Lewa!
Lewa!”³⁴

W 1927 roku w skutecznie już okratowanej Bolszewii stać go było jedynie na napisanie, że „socjalizm: wolna praca wolnych, zrzeszonych ludzi”.

Zdaniem wielu badaczy „podstawy systemu, który potem określano mianem «stalinizmu», były dziełem Lenina. To on wymyślił kult jednostki, jednego nieomylnego przywódcę, monopartyjne państwo oraz rozbudowane organa bezpieczeństwa z wszechobecnym systemem kontroli i siecią obozów pracy przymusowej dla sterroryzowania przeciwników reżymu”³⁵. Można bez większego ryzyka stwierdzić, że w tej sytuacji krwawy następcą Lenina jawi się jako modernizator „imperium zła”.

Nowy przywódca i stare cele

Dla badaczy zagadką pozostaje zjawisko niejednokrotnie określane jako fenomen Stalina³⁶. Zostało ono na dziesięciolecia zdeformowane „tajnym” referatem N. S. Chruszczowa, który świadomie w wystąpieniu na XX zjeździe KPZS winnym wszelkiego zła w Sowietach uczynił nieżyjącego sekretarza generalnego WKP(b)³⁷. Ta udana próba obarczenia Stalina odpowiedzialnością za nieszczęścia, terror i nadużycia władzy sprawiła, że ze świadomości kolejnych pokoleń udało się wymazać to, co stanowiło fundament „imperium zła” – zjawisko piętrowej, realizowanej na wszystkich szczeblach władzy państwowej, kolektywnej zbrodni. Jej obraz pogłębiało w różnym wymiarze uczestnictwo w niej sporej części sowieckiego społeczeństwa. Całkowite wydobyć na światło dzienne komunistycznych manipulacji nie jest łatwe. Szczególnie współcześnie. Częściowo umożliwiły to

³⁴ W. Majakowski, *Lewą marsz*, 1918, tł. A. Słonimski 1919.

³⁵ Ch. Andrew, W. Mitrochin, *Archiwum Mitrochina. KGB w Europie i na Zachodzie*, t. 1, Warszawa 2001, s. 85.

³⁶ A. Bowin (i inni), *Fenomen Stalina*, Warszawa 1989.

³⁷ J. Smaga, *op. cit.*, s. 177-178.

dopiero prace byłego agenta sowieckiego wywiadu wojskowego GRU – Wiktora Suworowa, które tu przywołujemy: „Rosja nie ma przed sobą jasnej przyszłości. Musi więc zwracać się do jasnej przeszłości. Jej też nie ma, ale przeszłością łatwiej manipulować”³⁸.

Nadzwyczajność dyktatury Stalina brała się z nieustającego powiększania zastępów gorliwych wykonawców jego rozkazów. Bez nich sekretarz generalny nigdy by nie posiadał tyle władzy i nie zdołał dokonać tylu okrutnych zbrodni. Na siłę stworzonego przez partię komunistyczną systemu władzy złożyło się wsparcie udzielane partii- państwu przez tysiące karierowiczów, fanatyków, kłamców, oszustów i donosicieli, osób bez jakichkolwiek zasad moralnych oraz wszelkiej maści zwyrodnialców, których najwięcej odnajdujemy w policji politycznej CzK (Nadzwyczajna Komisja do Walki z Kontrrewolucją i Sabotażem), GPU (Państwowy Zarząd Polityczny) i NKWD (Ludowy Komisariat Spraw Wewnętrznych). Donos, kłamstwo, strach i terror umożliwiły Stalinowi zdobycie władzy i wymordowanie „starych” bolszewików. Ale te same czynniki stały się przyczyną jego „niespodziewanego” upadku: odsunięcia od władzy na XX zjeździe WKP(b)-KPZS w 1952 roku i tajemniczej śmierci sprokurowanej przez najbliższych współpracowników w 1953 roku.

Rządy Stalina charakteryzowały się zawłaszczaniem przez sekretarza generalnego i jego współpracowników coraz większej przestrzeni życia państwowego, likwidacją realnej opozycji w partii oraz w państwie oraz niszczeniem wszystkich stref wolności i nachalną indoktrynacją, tworzeniem potężnego przemysłu wojennego, skolektywizowaniem rolnictwa i zniewoleniem społeczeństwa³⁹. Po II wojnie światowej pretorianie Stalina wywalczyli dla siebie większą samodzielność, a zakres jego politycznych możliwości dramatycznie się skurczył, co można było dostrzec od jesieni 1952 r.

Opisywanie Stalina jako polityka, szefa sowieckiej partii komunistycznej czy najwyższego dowódcy w wojnie sowiecko-niemieckiej lat 1941-1945 jest niezmiernie trudne. „Stalin – według Krystyny Kersten – nie napisał pamiętników, jak Churchill; radzieccy dyplomaci nie opubli-

³⁸ P. Zychowicz, *Sowieci przegrali II wojnę. Z Wiktorem Suworowem rozmawia...*, „Rzeczpospolita”, 19-20 VI 2010, s. P21.

³⁹ R. Pipes, *Komunizm*, s. 69; D. Wołkogonow, *Fenomen Stalina*, [w:] A. Bowin (i inni), *Fenomen Stalina*, Warszawa 1989, s. 104-118.

kowali wspomnień⁴⁰, jak ich angielscy i amerykańscy koledzy. Radzieckie zbiory dokumentów są tendencyjnie wybiórcze. O celach polityki radzieckiej można sądzić jedynie na podstawie analizy podejmowanych przez ZSSR działań i ich skutków. Nie pozwala to na ustalenie związku tych działań z długofalowymi celami radzieckiej polityki zagranicznej. Nie wiemy nawet, czy takie cele były wówczas formułowane (...). Stalin w polityce międzynarodowej (jak i w polityce wewnętrznej) był przede wszystkim pragmatykiem. Jego dążenia koncentrowały się na władzy, i to władzy rozumianej jako bezpośrednie podporządkowanie wszystkich podmiotów. Działając wielowariantowo, zależnie od warunków i możliwości, konsekwentnie budował imperium – radzieckie imperium. Dlatego też nie tolerował samodzielności komunistów, bał się sukcesów, jakie niektóre komunistyczne ruchy odnosiły bez jego pomocy (...). Nie popierał dążenia komunistów do objęcia władzy, jeżeli nie było to równoznaczne z uzależnieniem od Moskwy⁴¹.

J. W. Stalin uważał siebie za jedynego interpretatora myśli W. I. Lenina. Wielokrotnie wcielał się on w strażnika czystości doktryny. Czuł się jedynym wykonawcą testamentu „wodza” rewolucji. Jako następca „genialnego” przywódcy widział siebie w roli budowniczego wszechświatowej Republiki Rad, którą zamierzał stworzyć, wywołując wojnę „imperialistyczną”. Potrzebował on też wojny dla ocalenia siebie i partii komunistycznej przed zemstą nienawidzących go mieszkańców Rosji⁴².

Badacze, opisując polityczne działania najwyższych komunistycznych kręgów władzy ZSSR – sowieckiej *wierchuszki*, posługują się trafnym, aczkolwiek mało precyzyjnym określeniem Kreml. I nie jest to bynajmniej jakaś skaza metodologiczna, ile wskazówka, co do nietypowego sposobu podejmowania istotnych dla partii i państwa decyzji. Kreml to kolektywny zarząd państwem sowieckim realizowany przez Stalina, jego najbliższych współpracowników oraz przez aparat partyjny. To zaledwie kilku ludzi, do których należała najwyższa władza w państwie, zwierzchnictwo nad polityką zagraniczną, armią, policją polityczną i gospodarką, z rodzącym się kompleksem wojskowo-

⁴⁰ Wyjątek stanowią wspomnienia Iwana Majskiego.

⁴¹ K. Kersten, *Jalta w polskiej perspektywie*, Londyn 1989, s. 33.

⁴² D. Wołkogenow, *Stalin*, t. 1, s. 155-163.

przemysłowym oraz powiązana z centralną administracją partyjną biurokracja, elity i hierarchia przywódców⁴³. Fundamentem opisanego układu pozostawała stworzona przez Stalina nomenklatura, zakres kompetencji instancji partyjnych w stosunku do stanowisk kierowniczych w sowieckich instytucjach politycznych i urzędach i zrodzony z niej system korporacyjny.

Posługując się pojęciem Kreml, należałoby widzieć konkurujące ze sobą partyjne centra, w których płaszczyzny władzy nieprzypadkowo na siebie zachodziły. Były to ośrodki władzy o sektorowym charakterze. Kreowało to wymóg podzielenia się władzą przez *genseka* z towarzyszami z *politbiura*, przy jednoczesnym zabezpieczeniu sobie przez szefa partii kontroli nad kluczowymi, z punktu widzenia rzeczywistej władzy, strukturami państwa. Tę współzależność pomiędzy Stalinem a członkami Biura Politycznego WKP(b)-KPZS (*politbiuro*) i sekretarzami KC WKP(b) eksponują meandry najważniejszych decyzji *genseka*, gry pozorów, zachowywana kolegalność podejmowanych decyzji, ideologiczna dysputa i konsultacje. Wiele z tych praktyk miało niewątpliwie charakter asekurancki.

Istotę dyktatury Stalina wyrażały decyzje kolektywnie zapadające w jego rezydencji w Kuncowie pod Moskwą. „Legalizowano” je poprzez dekrety i uchwały Rady Najwyższej ZSSR, Radę Komisarzy Ludowych ZSSR i poszczególne ministerstwa. *Gensek* na ogół przestrzegał zasad „gry zespołowej”. Nie oznacza to, iż nie szukał on okazji do przekształcenia dyktatury kolektywnej w jedynowładztwo, co doprowadziło do jego klęski na XIX zjeździe WKP(b) – KPZS. W walce o supremację w partii-państwie Stalin posługiwał się Komitetem Centralnym i Biurem Politycznym, Inspekcją Robotniczo-Chłopską, Międzynarodówką Komunistyczną (*Komintern*), sowiecką bezpieką oraz ludźmi „głębokiego zaplecza” – m.in. N. S. Chruszczowem, Ł. Bериą i G. Malenkowem⁴⁴.

Wokół Stalina dostrzegamy dwa bardziej czytelne kręgi doradczo-decyzyjne: „większy”, tj. członkowie Biura Politycznego WKP(b), i „mniejszy”. Ten „większy” tworzyli w różnym czasie „ludzie” Stalina: Wiaczesław Mołotow, Ławrientij Beria, Łazar Kaganowicz, Anastas Mikojan, Kliment Woroszyłow, Geоргij Malenkow, Nikita Chruszczow,

⁴³ *Ibidem*, t. 1, s. 229.

⁴⁴ D. Rayfield, *Stalin i jego oprawcy. Szefowie stalinowskiej bezpieki*, Warszawa 2009.

Lew Mechlis i Michaił Susłow. Krąg „mniejszy” uosabiał Aleksandr Poskriebyszew i jego otoczenie oraz każdorazowo dobierani przez *genseka* eksperci, z których opiniami Stalin się liczył⁴⁵. Według A. Mikojana na naradach u Stalina „najczęściej było nas pięć osób. Spotykaliśmy się późnym wieczorem lub w nocy, z reguły bez informacji o porządku narady. W trakcie takich posiedzeń nie prowadzono protokołu ani żadnych notatek”⁴⁶. Podobny sąd wypowiedział marszałek G. Żukow, który twierdził, że ważne dla państwa decyzje zapadały na posiedzeniach Biura Politycznego KC, w Sekretariacie KC oraz w willi Stalina, do której *gensek* zapraszał najbliższych mu członków Biura Politycznego⁴⁷.

Naiwne jest przekonanie o decydującej roli osobowości dyktatora w procesie kształtowania się stalinowskiego jedynowładztwa. Badaczom znany jest fakt, iż kompetencje *genseka* świadomie pozostawały niedoprecyzowane. Stalin wieloma sprawami kierował zza kulis, a jego zbrodnicze decyzje miały akceptację w Biurze Politycznym, Sekretariacie KC oraz w samym Komitecie Centralnym. *Gensek* posługiwał się też armią popleczników, z pozyskaniem których nie miał on na ogół kłopotu⁴⁸.

Kolektywne podejmowanie decyzji skutkowało w przypadku niepowodzeń brakiem winnych albo też „czystką”. Charakterystyczne dla tego systemu decyzyjnego było zamazywanie odpowiedzialności, zaciemnianie obrazu tego, co się zdarzyło, by nie dojść winnego albo szukanie sprawcy spoza własnego kręgu dla zapewnienia sobie bezpieczeństwa. Istotę tych działań najlepiej opisać słowami: grabić, dezinformować i zaprzeczać. Jeżeli „pracą z oczyszczaniem szeregów partii z wrogów, którzy się do niej przedostali, kierował towarzysz Stalin”, to wykonawstwo „dzieła” spadało na barki jego najbliższego otoczenia, które „wyjeżdżając w teren w celu kierowania represjami podkreślało, że występuje na polecenie tow. Stalina” i, co więcej, ochoczo je realizowało, co uprzytamnia przykład Nikity Chruszczowa. *Gensek* według Roja Miedwiediewa „kierując osobiście represjami w kraju, poganiał i ponaglał swych pomocników”.

⁴⁵ R. A. Miedwiediew, *Ludzie Stalina*, Warszawa 1989; W. Suworow, *Dzień „M”*, Poznań 2008, s. 62, 70.

⁴⁶ W. Suworow, *Dzień „M”*, s. 70.

⁴⁷ G. Żukow, *Wspomnienia i refleksje*, Warszawa 1970, s. 377.

⁴⁸ W. Suworow, *Dzień „M”*, s. 64-65.

Stalin swoje rządy opierał na setkach, jeśli nie na tysiącach zdeprawowanych pomocników knujących intrygi oraz toczących walkę o wpływy i władzę. Istotę stworzonego jeszcze przez Lenina syndykatu zbrodni najtrafniej ujął przywoływany przed chwilą badacz, wskazując, że *gensek* „dostatecznie dobrze zdawał sobie sprawę, z jakimi ludźmi ma do czynienia. Z punktu widzenia Stalina cechowała ich jednak ta zaleta, że byli całkowicie od niego zależni, bo obdarzył ich niemal nieograniczoną władzą. Z kolei ludzie ci gotowi byli, nie namyślając się i nie robiąc sobie wyrzutów sumienia, wykonać każdy rozkaz Stalina. Tak zresztą postępowało wielu tyranów i despotów w przeszłości”⁴⁹.

Sowiecką rzeczywistość polityczną charakteryzowała walka partyjnych koterii prowadzona nieomal do śmierci Stalina⁵⁰. Walki frakcyjne w WKP(b) niejednokrotnie były inspirowane przez *genseka*, który w antagonizowaniu liderów *kompartii* dostrzegał sposobność na jeszcze większą kontrolę własnych rywali.

Rola rządu sowieckiego została sprowadzona do wykonywania decyzji Biura Politycznego WKP(b), które w tym czasie liczyło 15 członków: 10 członków (z prawem głosu) i 5 zastępców członka (bez prawa głosu). W rzeczywistości polecenia wydawało *nadpolitbiuro*, które tworzyli najbliżsi współpracownicy Stalina. Najmocniejszą pozycję wśród „ludzi” Stalina dzierżył W. Mołotow, któremu w 1939 r. *gensek* powierzył doprowadzenie mocarstw zachodnich do wypowiedzenia wojny III Rzeszy Niemieckiej i do podpisania z Hitlerem paktu o podziale Europy Środkowo-Wschodniej. W czasie II wojny światowej Mołotow odgrywał rolę nieustępliwego, nieskorego do kompromisu członka ścisłego kierownictwa *kompartii*⁵¹.

Pieriekowka

Istotą dyktatury bolszewickiej w Rosji były działania zmierzające do ustabilizowania „czerwonej” dyktatury poprzez totalną pacyfikację społeczeństwa, co można było osiągnąć poprzez „wymianę” jego poszczególnych warstw. Wspomniane przedsięwzięcie miało charakter niespotykanej dotąd nigdzie zbrodni. Ofiarami systemu stworzonego

⁴⁹ R. Miedwiediew, *Pod osąd historii. Geneza i następstwa stalinizmu*, t. 2, Warszawa 1990, s. 27.

⁵⁰ J. Smaga, *op. cit.*, s. 74-77.

⁵¹ A. Bregman, *Dzieje pustego fotela. Konferencja w San Francisco i sprawa polska (1945-1946)*, Warszawa 2009, s. 81-87.

przez Lenina, Stalina i ich ludzi byli mieszkańcy ZSSR, obywatele państw sąsiedzkich oraz jeńcy wojenni, których traktowano jako przedstawicieli „wrogich klas”. Przywódcy komunistyczni w swoich wystąpieniach często wzywali do „bezlitosnej walki” z „wrogami ludu”⁵².

Era stalinizmu rozpoczęła się od odebrania społeczeństwu podstaw jego egzystencji poprzez swoiste „uspółdzielczenie” (właściwie była to konfiskata) ziemi chłopskiej, a w miastach poprzez likwidację prywatnego średniego i drobnego handlu oraz prywatnych zakładów przemysłowych i rzemieślniczych. Na jej początek przypadła eksterminacja chłopstwa jako obcej klasowo systemowi warstwy społecznej. Kolektywizacja w rolnictwie w zamyśle Stalina miała dostarczyć nowej siły roboczej do pospiesznie wznoszonych sowieckich fabryk zbrojeniowych, ułatwić kontrolę społeczeństwa oraz ogołocić z siły roboczej rosyjską wieś, rozsądnik „kонтrewolucji”, gdzie wpływy komunistów były znikome⁵³.

Dyktatura Stalina przyniosła śmierć milionom mieszkańców Rosji, społeczną degrengoladę, patologię życia społecznego, cywilizacyjną zapaść, powszechną nędzę, czystki etniczne, deportacje, usuwanie chłopów z ich ziemi, połączone z niewyobrażalnym cierpieniem, prześladowania chrześcijan, muzułmanów i Żydów, próby „zmajstrowania” „nowego człowieka”, forsowną industrializację, współodpowiedzialność za wybuch II wojny światowej, podbój Europy Środkowej i Bałkanów oraz zamiar rozciągnięcia władzy Kremla na Chiny⁵⁴.

W sowieckich archiwach zachowały się materiały wskazujące na swoistego rodzaju „czyny produkcyjne” związane z likwidowaniem w ZSSR „wrogów ludu” oraz pisemne zgody sekretarza generalnego na „przekraczanie planu”⁵⁵. O rozmiarach zabójstw politycznych czasów rządów Stalina informują odkrywane miejsca kaźni. Utajniono liczby ofiar częstych w Sowietach klęsk głodu, deportacji, kolektywizacji, ofiar sowieckich agresji w 1939 i 1940 roku⁵⁶. Dotąd nie opublikowano szczegółowych, niezafałszowanych danych ostatniego przedwojennego

⁵² D. Wołkogonow, *Stalin*, t. 1, s. 230.

⁵³ G. Szygalin, *Gospodarka ZSRR w czasie Wielkiej Wojny Narodowej*, Warszawa 1962, s. 43-44.

⁵⁴ M. Sołonin, *23 czerwca: dzień „M”*, Poznań 2008, s. 14.

⁵⁵ H. Kuromiya, *Głosy straconych*, Warszawa 2008, s. 14.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 30.

spisu ludności, co miało uniemożliwić oszacowanie rozmiarów komunistycznych zbrodni⁵⁷. Ofiary „czerwonego” terroru wliczono do strat ludnościowych II wojny światowej, której sprawstwo przypisano Hitlerowi. Miejsca pochówków setek i tysięcy niewinnych ofiar reżimu zajęły ośrodki wypoczynkowe NKWD (Katyń). Prymitywne szamba miały fekaliami zalewać kości tych, których Bolszewia uznała za wykluczonych z komunistycznego społeczeństwa.

Unicestwiając dotychczasowe warstwy społeczne, komuniści, po dodaniu odpowiedniego „zaplecza”, wykreowali coś, co współcześnie określilibyśmy „czerwonym” „ładem korporacyjnym”, stworzonym przez stalinowską plutokrację dla dziedziczenia władzy w tzw. aparacie, pozycji społecznej i dostępu do wielu dóbr materialnych. Układ korporacyjny „porządkował” sowieckie „bezklasowe” społeczeństwo, nadając mu strukturę rodowo-„plemienną”⁵⁸. Doprowadził też do rozrostu w ZSSR partyjno-państwowej biurokracji, którą Stalin posłużył się likwidując „elitę” bolszewicką⁵⁹. Stworzone przez komunistyczną *wierchuszkę* państwo to melanz upiornej indoktrynacji, rządów partyjnej nomenklatury i policji politycznej. Rzeczywistość, w której społeczeństwo zostało pozbawione wszelkich praw i wolności oraz możliwości działania w sferze ekonomicznej i politycznej podmiotowości, a dygnitarze *kompantii* żyli w niebywałym luksusie.

Niewielu bolszewików miało jakiegokolwiek doświadczenie w kierowaniu gospodarką⁶⁰. To oczywiście nie przeszkadzało im w „dostosowywaniu” ekonomii do rewolucyjnych wyobrażeń. W tych sprawach przykładem był sam Lenin, który „dobrze zapamiętał zasadniczą tezę Marksa, że dla przejścia do gospodarki socjalistycznej konieczne jest uprzednie zaistnienie szeregu ekonomicznych i społecznych przesłanek, i do tej tezy usiłował dostosować cały system swojej polityki rewolucyjnej”⁶¹. Jego następca myślał bardziej realistycznie. Poprzez szybką industrializację zamierzał on osiągnąć wiele zarówno w polityce zagranicznej, jak i wewnętrznej. U podstaw jego myślenia

⁵⁷ Innego zdania jest A. Krzyżanowski: A. Krzyżanowski, *Raj doczesny komunis-tów. Dzieje Rosji w XX wieku*, Kraków 2008, s. 131.

⁵⁸ W czasach ZSSR powstał następujący kawał: Czy syn generała Armii Sowieckiej może zostać marszałkiem Związku Sowieckiego? Nie, gdyż marszałek też ma synów!

⁵⁹ W. Bieszanow, *Kadry decydują o wszystkim*, Warszawa 2009.

⁶⁰ S. Swianiewicz, *Lenin jako ekonomista*, Wilno 1930, s. 3.

⁶¹ *Ibidem*, s. 87.

o gospodarce oficjalnie znajdował się imperatyw „dogonienia i prześcignięcia przodujących krajów kapitalistycznych” poprzez „realizację szybkiego tempa rozwoju naszego kraju”⁶². W rzeczywistości szło o coś więcej niż o uzyskanie analogicznego poziomu rozwoju gospodarczego z USA i Wielką Brytanią.

Kierownictwo partii bolszewickiej, w tym i sam Stalin, pod wpływem niemieckich ekspertów zdołało zmienić własne spojrzenie na zagadnienie wojny, zwracając uwagę na rosnące znaczenie gospodarki dla ekonomicznego niszczenia przeciwnika (co Niemcy spraktykowały na Polsce – „wojna celna”). Gospodarka miała niebagatelny wpływ na zmiany w sposobie prowadzenia działań militarnych, na uzbrojenie oraz na sposób planowania wojennego, czego skutkiem było przeświadczenie, iż pozostaje ona ważnym instrumentem polityki. Ekspansjonistyczne cele realizowane przez Moskwę w sferze międzynarodowej sprawiły, że istotę polityki ekonomicznej ZSSR cechowało podyktowane „zagrożeniem” wojennym dążenie do samowystarczalności. Nie uchroniło to Sowietów od importu nowoczesnych technologii i sprzętu wojennego z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Włoch i z USA.

Rozwój przemysłu w Bolszewii umożliwił przenoszenie przez *genseka* konfrontacji z wrogami ZSSR z płaszczyzny militarnej na płaszczyznę gospodarczą. Ofiarami prowadzonej przez Kreml wojny gospodarczej były między innymi Polska oraz Japonia. Punktem wyjścia dla tych działań pozostawało rozumowanie, że własne bezpieczeństwo należy umacniać poprzez osłabianie siły sąsiada, co sugerowało, że agresja jest jedynym i najważniejszym środkiem zapewnienia państwu bezpieczeństwa. Przekonanie to towarzyszyło złowrogo relacjom międzynarodowym w całym okresie międzywojennym i później, aż do śmierci Stalina w 1953 r.

Do „osiągnięć” rządów *genseka* możemy zaliczyć wybudowanie za kredyty niemieckie i amerykańskie oraz przy wsparciu niemieckich i amerykańskich doradców fabryk, hut, kopalń, linii kolejowych oraz dróg bitych. Nie wydaje się, ażeby kredytowanie przez Niemców i Amerykanów rozwoju przemysłu wojennego w ZSSR można było tłumaczyć kryzysem gospodarczym powojennego świata. Wiele wskazuje na to, że w Berlinie i w Waszyngtonie zamierzano powrócić do przedwojennych stosunków gospodarczych, że dostrzegano w tych

⁶² A. Krzyżanowski, *op. cit.*, s. 242.

relacjach szanse na zwielokrotnienie zysków, które wiązały się z niskimi cenami eksportowanych przez ZSSR surowców.

Przyspieszona industrializacja stanowiła pierwsze ogniwo sowieckich przygotowań do wojny, które Stalin zrealizował w latach pierwszych pięciolatek, kiedy udało się mu przejąć kontrolę nad przemysłem, usunąć od wpływu na WKP(b) wielu „starych” bolszewików, zlikwidować chłopską „opozycję” oraz przejąć pełnię władzy nad sowieckim aparatem terroru. Na początku trzeciej pięciolatki, poprzez liczne procesy polityczne podporządkował on sobie armię oraz „oczyścił” *kompartię* z ludzi, którzy nie dawali rękojmi bezwzględne wykonywania poleceń Kremla. Mordowanie „przeciwników” „z grubsza” zakończyło się w końcu 1938 roku. Zdaniem Antoniego Zambrowskiego „Stalin wymordował wtedy całą partię leninowską i zbudował na jej miejscu partię nowego typu, jaką znamy z własnego doświadczenia”⁶³.

Zgłębiając problem industrializacji Bolszewii, nie należy zapominać o jej zbrodniczych celach i o rozmiarach tragedii towarzyszących tym działaniom. O tysiącach ofiar Kołymy i Workuty, Kanału Moskwa-Wołga i Kanału Białomorsko-Bałtyckiego, o wielotysięcznej umieralni w leżącym nad Morzem Ochockim Magadanie, o ofiarach wyrębów syberyjskich lasów, budowy linii kolejowych, o tych, którzy nie przeżyli akcji osiedleńczej i zmarli z zimna i z braku wody w transportach deportacyjnych. Obraz czasów stalinowskich ilustrują powstałe na trzydzieści lat przed *Archipelagiem Gulag* Aleksandra Sołżenicyna wspomnienia Iwana Sołoniewicza *Rosja w łagrze*⁶⁴. Problem można byłoby sparafrazować fragmentem wiersza W. Majakowskiego *Włodzimierz Iljicz Lenin* (1924 r.): „Jednostka – zerem, jednostka – bzdurą”.

Wyróżnikiem komunistycznego „eksperymentu gospodarczego” było dotąd niespotykane zniszczenie środowiska przyrodniczego, związane z rabunkową eksploatacją zasobów naturalnych oraz trudne do opisanie skażenie dziewiczych terenów. Okres stalinowski to również degeneracja biologiczna ludności ZSSR, pozostająca skutkiem trwającego dziesięcioleciem niedożywienia, gruźlicy, alkoholizmu, terroru fizycznego i psychicznego oraz wyniszczającej pracy w fabrykach, a także kolonizacja Rosji prowadzona w sposób bezwzględny przez

⁶³ A. Zambrowski, *Syn czerwonego księcia*, Warszawa 2009, s. 12.

⁶⁴ I. Sołoniewicz, *Rosja w łagrze*, Warszawa 2007.

przymusowe osiedlanie na suchym kazachskim stepie i na Dalekiej Północy tysięcy mieszkańców europejskiej części ZSSR⁶⁵. Czasy dyktatury stalinowskiej to również spadek liczby ludności Bolszewii spowodowany terrorem oraz straszliwym niedożywieniem.

Wojna jako przejaw bolszewickiej „polityki pokoju”

Wojna stanowiła zasadniczą część bolszewickiej „polityki pokoju”⁶⁶. Żaden z sowieckich przywódców nie mógł akceptować utrzymującego się w Europie od 1918 r. zawieszenia broni, nie narażając się na utratę władzy w sytuacji panującego w ZSSR politycznego radykalizmu⁶⁷. Kierownictwu WKP(b) nieobca była myśl, że „powoli narasta sytuacja, która zmusi nas do prowadzenia wielkiej i ciężkiej wojny, z wielomilionowymi armiami, uzbrojonymi zgodnie z najnowszymi osiągnięciami techniki...”⁶⁸. I choć słowa te pochodzą z pracy M. Tuchaczewskiego *Zagadnienia strategii współczesnej* (1926 r.), nie były one obce jego największemu przeciwnikowi – Józefowi W. Stalinowi.

Władimir Bukowski twierdzi, że „przed wojną w licznych parkach wypoczynku i rekreacji w niemal każdym radzieckim mieście wznosiły się wieże spadochronowe. Po wojnie, ku mojemu wielkiemu rozczarowaniu, wszystkie zostały zdemontowane”⁶⁹. Jeszcze bardziej zadziwia fakt przygotowania znanej bojowej pieśni Armii Czerwonej *Ogromny kraju podnieś pieść*, która została skomponowana bezpośrednio przed inwazją niemiecką na ZSSR⁷⁰.

Kierowana z Kremla sowiecka polityka zagraniczna była wybitnie destrukcyjna. Miała ona za cel destabilizowanie sytuacji międzynarodowej z zamysłem maskowania bolszewickich przygotowań do wojny⁷¹.

⁶⁵ W. Anders, *Bez ostatniego rozdziału. Wspomnienia z lat 1939-1946*, Londyn 1983; J. Czapski, *Na nieludzkiej ziemi*, Warszawa 1991.

⁶⁶ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, Warszawa 1955, s. 446 n.; J. Stalin, *Dzieła*, t. 7, Warszawa 1950, s. 24; W. Suworow, *Lodołamacz*, s. 23-25.

⁶⁷ W. I. Lenin, *Dzieła*, t. 31, s. 446 n., 449, 458, 456.

⁶⁸ L. Nikulin, *Tuchaczewski*, Warszawa 1965, s. 165.

⁶⁹ W. Bukowski, *Pomnik ludzkiej głupoty*, [w:] W. Suworow, *Dzień „M”*, s. 13-14.

⁷⁰ W. Suworow, *Dzień „M”*, s. 20.

⁷¹ J. Smaga, *op. cit.*, s. 59.

Analiza sposobu prowadzenia sowieckiej polityki zagranicznej pozwala na następujące stwierdzenia:

1. Sowiety względem państw sąsiedzkich posługiwały się szantażem. Bolszewickie groźby miały za cel wymuszenie u „przeciwnika” pożądanych ustępstw, co w sytuacji zgody na sowieckie żądania skutkowało dalszą, jeszcze większą i jeszcze bardziej brutalną agresją.
2. Wypowiedzi czołowych polityków sowieckich były brutalne, kłamliwe, prowokacyjne i pełne nowomowy. Nie pozwalały one na jakąkolwiek polemikę, choćby z uwagi na ewidentny bezsens prostowania rzucanych pomówień.
3. Polityka ZSSR była twarda, bezwzględna i nieustępliwa.
4. Zawierane przez Moskwę porozumienia nie służyły szukaniu ani jakiegokolwiek porozumienia z innymi państwami, ani nawet *modus vivendi*, lecz były planowane jako pauza przed kolejnym atakiem.
5. ZSSR z reguły nie dotrzymywało swoich zobowiązań.
6. Związek Sowiecki jako partner w stosunkach bilateralnych był niewiarygodny.
7. sowiecka polityka zagraniczna realizowała długofalową strategię geopolityczną będącą zagrożeniem dla istniejącego ładu pokojowego. Z pozoru więc mogła ona mieć charakter pokojowy i wyrażać chęć nawiązania relacji dobrosąsiedzkich.
8. W polityce zagranicznej Kremla można było dostrzec pozornie sprzeczne nurty, co miało tworzyć wrażenie wewnętrznych napięć. W ten sposób Moskwa ukrywała przygotowania do kolejnego ataku.
9. Istotą działań ZSSR względem jego sąsiadów bliższych i dalszych, USA i mocarstw europejskich była polityka uzależniania, zakładająca szybkie i pełne zniszczenie przeciwnika.
10. Kreml w relacjach z innymi państwami posługiwał się ulokowaną w strategicznych miejscach agenturą, którą tworzyli wpływowi politycy, wojskowi, urzędnicy państwowi wyższego szczebla, dziennikarze opiniotwórczych czasopism i liczne grono „pożytecznych idiotów” oraz przedstawiciele mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych.

Sowiecką politykę imperialno – globalną, ideologiczną, długofalową i dalekosiężną, której celem była dominacja nad światem⁷² – kształtowała rosyjska tradycja imperialna, eksponująca, że podstawą bytu tego państwa pozostaje ekspansja oraz komunistyczna ideologia⁷³, wyrażana przez zamęt myślowy o schizofrenicznym obliczu, który zawsze był konstytutywną cechą mentalności bolszewików oraz ich zachodnioeuropejskich i amerykańskich „przyjaciół”. Bolszewicka ideologia stanowiła niezbędny element spektakli rozgrywanych w demokratycznych dekoracjach odgrywanych na użytek zachodnich robotników, przedstawiając świat w postaci mocno uproszczonego obrazu. Przed oczyma „widzów” ukazywał się świat oddzielony od politycznej rzeczywistości. Mimo, że komuniści stosowali metody, które miały uniemożliwić rozróżnienie na rzeczywistość i propagandę, bez trudu można było określić, gdzie kończyła się prawda, a zaczynało kłamstwo⁷⁴.

Kluczem do zrozumienia istoty programu ekspansji rosyjskiego bolszewizmu pozostawała koncepcja globalnej rewolucji komunistycznej, którą usiłowano realizować na różne sposoby: wśród społeczeństw uprzemysłowionych poprzez koncepcję rewolucji proletariackiej oraz wśród społeczeństw kolonialnych posługując się ideą walki narodowo-wyzwoleńczej. W rzeczywistości obie idee pełniły rolę świecy dymnej, zasłaniającej gigantyczne oszustwo. Bolszewicy zdobywcy Rosji w pierwszej kolejności byli zainteresowani realizacją własnych mafijnych interesów, a drugiej utrzymaniem się za wszelką cenę u władzy. Nie umieli oni efektywnie kierować gospodarką. Obce im były problemy społeczeństwa. Wiedzę ekonomiczną zastąpiły komunistyczne dogmaty. Królowało wszechobecne kłamstwo i niespotykana bezczelność przywódców, pozwalająca bolszewickiej *wierchuszce* na bezwzględny wyzysk mieszkańców ZSSR.

Obie wcześniej wspomniane idee umożliwiały Bolszewii utorowanie „drogi do międzynarodowej rewolucji komunistycznej pod jej przewodnictwem”⁷⁵. Był to też jeden ze sposobów na finansowanie komunistycznego „eksperymentu” w ZSSR przez nowe „bratnie” państwa i narody. Wiele to nie miało wspólnego z „doczesnym rajem

⁷² A. Golicyn, *Nowe kłamstwa w miejsce starych. Komunistyczna strategia podstępów i dezinformacji*, Warszawa 2010, s. 8.

⁷³ J. Smaga, *op. cit.*, s. 59, 118-119.

⁷⁴ D. Wołkogenow, *Stalin*, t. 1, s. 233.

⁷⁵ A. Krzyżanowski, *op. cit.*, s. 372-373.

komunistów”. Chyba, że z jego tragiczną antytezą. Idea rewolucji proletariackiej stwarzała kłamliwe uzasadnienie dla mało efektywnych rządów WKP(b) i złudną nadzieję dla milionów mieszkańców ZSSR na poprawę własnego losu. Tymczasem upominanie się o realizację przez komunistów programu społecznego groziło długim pobytem w syberyjskich łagrach, a jakakolwiek działalność opozycyjna rozstrzelaniem. Tymi bandyckimi metodami bolszewicy osiągnęli wysoki stopień mobilizacji społeczeństwa, który zamierzano wykorzystać w planowanych wojnach z „wrogami” Związku Sowieckiego.

Punktem wyjścia dla bolszewickiej doktryny ekspansji pozostawała wykoncypowana przez Lenina walka klasowa oraz polityka międzynarodowa wcielająca w życie rewolucyjne postulaty proletariatu. Pozwalało to konstatować, że bolszewicy politykę traktowali jako wojnę, sposobność zdobycia władzy i eliminacji przeciwnika, wręcz fizyczną jego likwidację⁷⁶. Działania Stalina w sferze relacji międzynarodowych cechowała długofalowa strategia racjonalizująca politykę siły. Sekretarzowi generalnemu nieobca była wiedza, iż w stosunkach międzynarodowych potencjał gospodarczy kraju, stanowiąc podstawę potęgi, określał możliwości jego użycia w kierunku oddziaływania na inne państwa⁷⁷.

Rozprzestrzenianie się komunizmu dokonywało się poprzez ideologiczną, polityczną, gospodarczą i zbrojną inwazję Kremla na Europę i Azję (lata 1918-1920, 1939-1941, 1944-1953). Również poprzez wzrost znaczenia partii komunistycznych na Zachodzie, a następnie przez umacnianie kryptokomunistycznej „lewicowości” w zachodnio-europejskich organizacjach społecznych i w związkach zawodowych, a także poprzez najprzeróżniejsze presje na zachodnie elity i partie polityczne.

Ekspansję komunizmu ułatwiało wśród europejskiego lumpenproletariatu przekonanie, że bolszewizm szybko przyniesie im lepsze warunki życia i sprawiedliwość społeczną pojmowaną jednoznacznie jako prawo do wysokiego zasiłku. Nie zwracano uwagi na to, że za działaniami bolszewików stała ideologia totalitarna. Nie wydaje się, by najbiedniejszym i najmniej mobilnym warstwom najbardziej niezbędna była demokracja, i to w sytuacji permanentnego niedostatku.

⁷⁶ R. Pipes, *Rewolucja rosyjska. Trzy pytania*, s. 62.

⁷⁷ P. de Villemarest, *op. cit.*, s. 128-136.

W postawach „oświeconej” zachodnioeuropejskiej inteligencji sympatie prosowieckie nie były rzadkim zjawiskiem. Europejscy intelektualiści, o niejasnych powiązaniach z ZSSR, świadomie unikali utożsamiania komunizmu z jego ideologicznym pierwiastkiem anty-humanistycznym. Brak wiedzy o działalności komunistów nie pozwolił dostrzec w tej ideologii, że odrzuca ona wolność gospodarczą oraz wolność człowieka i niezależność nauki, które zastępuje scentralizowaną gospodarką oraz poddaje kontroli ideologicznej i policyjnej życie społeczne i naukowe.

W okresie rządów Stalina dokonała się zasadnicza zmiana polityki zagranicznej – od wymiaru regionalnego i europejskiego do globalnego. Charakteryzowała się ona ukierunkowaniem na Niemcy, Francję, Wielką Brytanię, Stany Zjednoczone i Japonię. Jej szczególnym przejawem było przydzielenie Niemcom oraz Japonii roli swobodnego tarana – „łodołamacza” – niszczącego wytworzone w latach 1918-1919 struktury powojennego ładu międzynarodowego. Skutkiem tej polityki było to, że Moskwa rozpoczęła antagonizowanie mocarstw europejskich z myślą o „wielkiej” wojnie jako o dopełnieniu „rewolucji” październikowej.

W 1930 Stalin przejął kontrolę nad sowiecką polityką zagraniczną poprzez mianowanie M. Litwinowa komisarzem Spraw Zagranicznych ZSSR i bezpośrednio w 1939 r. poprzez zastąpienie go W. Mołotowem. Brało się to z ambicji bezpośredniego kreowania nowych sytuacji w polityce międzynarodowej. Usunięcie w 1939 r. M. Litwinowa pozwoliło dyktatorowi rozpocząć wielką grę polityczną, prowadzącą do likwidacji wersalskiego systemu pokojowego, a w kolejnych miesiącach do zainicjowania nowego podziału Eurazji pomiędzy ZSSR, Niemcy, Japonię i Włochy. W maju 1941 r. *gensek* przejął od Mołotowa urząd przewodniczącego Rady Komisarzy Ludowych, czyli stanowisko oraz władzę premiera.

Przygotowania na Kremlu do światowej rewolucji komunistycznej przebiegały na pięciu rozpoznanych poziomach: agresji ideologicznej, gospodarczej, politycznej, militarnej i poprzez „wymiany” kadr w armii, bezpieczeństwie, partii i wśród zarządzających gospodarką. Agresja ideologiczna przeciw sąsiadom Bolszewii była prowadzona od pierwszych godzin puczu komunistycznego w Piotrogradzie. Zaborczą politykę gospodarczą ZSSR umożliwiły ówczesne Niemcy poprzez pakt w Rapallo (1922) oraz kapitał zachodni, w tym amerykański, szczególnie od roku

1933, kiedy USA i ZSSR nawiązały stosunki dyplomatyczne. Załamanie się koniunktury na Zachodzie w 1929 r. przysporzyło Sowietom wielu nowych inwestycji przemysłowych, które Moskwa spożytkowała do realizacji zadań pierwszej pięciolatki. Inwestycje amerykańskie umożliwiły wykonanie (jeżeli to prawda?) drugiej pięciolatki, dostarczając sowieckiej armii nowoczesnego uzbrojenia, którego w ówczesnej sytuacji nie mogły wyprodukować rosyjskie fabryki. Budowa przemysłu zbrojeniowego wymagała ogromnych nakładów kapitałowych oraz odpowiednich fachowców, których w „nowej” Rosji jeszcze nie było⁷⁸.

Planowany podbój, jeden z etapów realizacji polityki globalnej Kremla, poprzedzały długotrwałe przygotowania. Jednym z przejawów tych działań było antagonizowanie grup społecznych i narodowych „przeciwnika”. Tu Kreml mógł się pochwalić znaczącymi sukcesami. Wykonawstwem sowieckiej dywersji zajmował się *Komintern*, odpowiedzialny za rozwój komunistycznej agentury.

Kreml w swojej polityce podbojów posługiwał się mniejszościami narodowymi. Władze Rzeczypospolitej miały na ogół dobre rozeznanie, co do wspierania przez Sowietów organizacji mniejszości narodowych wrogo usposobionych do państwa polskiego. Nie było tajemnicą, że sowieccy agenci docierają do ich przywódców z zamiarem potęgowania nieustannych konfliktów i sporów wokół relacji państwo-mniejszości narodowe. W polityce Stalina skrajny nacjonalizm spełniał dwie role: destabilizował sytuację wewnętrzną przeciwnika, a poprzez podważanie porządku społecznego sprzyjał szerzeniu się nastrojów „rewolucyjnych”: ideologii i wpływów komunistycznych. Nacjonalizm w swej najbardziej agresywnej postaci ułatwiał działania agenturalne. Ważnym obszarem zainteresowania Moskwy były lewicujące organizacje społeczne i polityczne.

Realizowana z Kremla polityka zagraniczna doprowadziła do szybkiego wykształcenia się koncepcji ZSSR jako centrum światowego ruchu komunistycznego oraz idei powołania „imperium zewnętrznego” jako buforu osłaniającego „ojczyznę światowego proletariatu”. Według Eduarda Kardelja: „Stalin nie miał na względzie socjalizmu – choć w rzeczywistości stał na pozycjach socjalistycznych – ale socjalistyczne imperium. Chciał władać narodami i międzynarodowym ruchem robotniczym. Metody odziedziczył po dawnych epokach na tym

⁷⁸ *Ibidem.*

obszarze. Tkwiły one głęboko w świadomości wielkiej części pokolenia, które zostało ukształtowane w przeszłości. Po II wojnie światowej stanęły przed nim dwa główne zadania: jak zawładnąć nowymi socjalistycznymi państwami i podporządkować je własnej polityce i jak, wbrew temu, że nie istnieje już *Komintern*, politykę międzynarodowego ruchu robotniczego podporządkować własnej polityce. Stąd „*Kominform*, stąd atak na Jugosławię...”. M. Mikeln dodaje od siebie, że Stalin „gdy przemocą osiągnął «drugą fazę rewolucji», zaświtała mu już «trzecia faza» – «wzmocnimy się za piętnaście czy dwadzieścia lat i wtedy spróbujemy»⁷⁹.

W końcu 1945 r. Moskwa zorientowała się, że nie ma większych szans na światową rewolucję komunistyczną. W Europie front ustabilizował się na Łabie. Naprzeciw Armii Czerwonej stanęła potężna armia amerykańska. W Azji komuniści chińscy nie byli zdolni do szybkiego opanowania Chin. Przy braku zaufania towarzyszy radzieckich do towarzyszy chińskich, ich zwycięstwo w Państwie Środka wydawało się odległe. W 1946 r. z polecenia Stalina przemianowano dotychczasowe komisariaty ludowe – *narkomy* – w ministerstwa, a *narkomów* na ministrów, symbolicznie w ten sposób zamykając rewolucyjny okres w dziejach ZSSR⁸⁰.

„Przesuwanie” granic towarzyszące istnieniu ZSSR rewitalizowało siły imperium. Kierunek ekspansji nie był przypadkowy i na ogół dotyczył terytoriów dobrze rozwiniętych gospodarczo. Bolszewicy, którzy często przebywali w Europie, swoje koncepcje podbojów odnosili do znajdujących się tam państw. I nie bez przyczyny. Bogactwo Europy Zachodniej ich oszałamiało. Szczególne wrażenie robiły dostatnie Niemcy, uporządkowane tak w prawie, jak i w codziennym życiu wewnętrznym, z ich gospodarnym i zdyscyplinowanym społeczeństwem. Germanofilizm bolszewików nie był przypadkowy. Brał się z bliskich związków języka żydowskiego z niemieckim. Pokrewieństwo obu języków sprawiało, iż Republika Weimarska była przez komunistów z ZSSR lepiej i głębiej spenetrowana niż pozostałe państwa europejskie. Istnieją czytelne przesłanki by stwierdzić, że przywódcy sowieccy gotowi byli z pomocą Niemców przeprowadzić światową rewolucję

⁷⁹ M. Mikeln, *op. cit.*, s. 331-332.

⁸⁰ W. Suworow, *Dzień „M”*, s. 82-83.

komunistyczną. Bolszewicy gardzili narodem rosyjskim, któremu dodatkowo nie ufali.

Polskę, Finlandię, Węgry i Turcję Bolszewia postrzegala jako państwa o orientacji antykomunistycznej, stanowiące istotną przeszkodę dla panowania bolszewizmu w Europie i na Bliskim Wschodzie⁸¹. Miało to swoje konsekwencje w prowadzeniu w tych państwach działalności agenturalnej. Pozornie lepszą pozycję w polityce Kremla zajmowały Francja, Włochy i Czechosłowacja. W strategii Kremla specjalne miejsce zajmowała Wielka Brytania. Moskwa nie ukrywała, że jest zainteresowana koloniami brytyjskimi w Azji, które usiłowała opanować, wywołując antykolonialne bunty miejscowej ludności. Agresja przeciw państwom europejskim miała za przyczynę likwidację „burżuazyjnego okrażenia” ZSSR, a mówiąc prościej, ich bolszewizację, która oprócz korzyści politycznych przyniosłaby komunistycznej Rosji wzmocnienie potencjału gospodarczego niezbędnego do dalszych sowieckich podbojów.

W sowieckiej strategii geopolitycznej równie mocno co wektor europejski obecny był kierunek azjatycki. Wynikało to nie tylko z faktu, iż ZSSR pozostawał największym państwem azjatyckim. Dla przywódców Bolszewii, Azja poprzez ogromne zaludnienie oraz zasoby surowcowe stanowiła idealny, gdyż mało wymagający rynek zbytu, oraz zaplecze dla sowieckiego przemysłu. Kontrola rynków azjatyckich miała umożliwić Sowietom doprowadzenie do głębokiego kryzysu gospodarkę brytyjską i amerykańską, a przez to wyeliminować oba państwa z gry o Azję. Trzeba przyznać, iż w tej części świata Stalin nie odniósł wielu sukcesów.

Rozpoczęta zaraz po puczu bolszewickim ekspansja w Azji doprowadziła do likwidacji samodzielności muzułmańskich chanatów Azji Centralnej i włączenia tych terytoriów do ZSSR oraz do prób zbolszewizowania irańskiego Gilanu. Japonia, trzeci uczestnik rywalizacji w Azji, swoje ambicje kolonialne skoncentrowała na podboju Chin, niweczając rosyjskie plany opanowania Mandżurii. Podbój Afganistanu, do którego na Kremlu się sposobiono podczas II wojny światowej, przybliżył Sowiety do Indii Brytyjskich, a opanowanie z pomocą chińskich komunistów Państwa Środka mogło zwiększyć szanse Kremla na pokonanie coraz silniejszej Japonii.

⁸¹ B. Musiał, *Za Zachód...*, s. 105.

Istotą sowieckich działań politycznych w Azji była niemożność precyzyjnego określenia zasięgu ekspansji imperium. Zadania nie ułatwiały ani środowisko geograficzne, ani też przeszłość Rosji, eksponująca nieustanny rozrost terytorialny. Bolszewia, posiadająca ogromne obszary północne, mogła rozwijać się gospodarczo na południowych obrzeżach Syberii przyjaznych rolnictwu. Dla utrzymania stanu posiadania w Azji potrzebowała dalszego rozrostu na południe, przez co wchodziła w konflikt z imperium brytyjskim, a na Dalekim Wschodzie z Chinami i Japonią. Kluczowe znaczenie dla utrzymania Syberii przy Rosji, a później ZSSR, miało posiadanie Mandżurii, chińskiego Turkiestanu Wschodniego i Mongolii Wewnętrznej, które pod koniec II wojny światowej Stalin usiłował przekształcić w niezależne od Chin państwa.

Zmiana układu sił w Azji nastąpiła zaraz po zakończeniu działań wojennych w 1945 r. Miejsce wycofujących się stamtąd Brytyjczyków i Japończyków zajmowali Sowietci i Amerykanie. Rola „lodołamacza” przypadła teraz Chinom, których przywódcy nie mieli zamiaru wspierać Stalina. Zwycięstwo komunistów w Państwie Środka w 1949 roku skomplikowało „wielką grę” supermocarstw w Azji. Sowietom pojawił się marzący o władzy nad Azją konkurent, którego Kreml usiłował zneutralizować, popychając do wojny w Korei. Aktywność władz Chin Ludowych, próby Pekinu wyemancypowania się spod zależności Moskwy oraz liczne sprzeczności w relacjach chińsko-sowieckich sprawiały, że coraz trudniej było od 1949 roku mówić o trwałych podstawach postulowanego przez Moskwę układu „proletariackiej jedności”.

W dotychczasowej literaturze w niewielkim tylko stopniu wskazuje się na uwarunkowania, rozwój i na geograficzne kierunki planów sowieckiej ekspansji po 1945 roku związane z nową światową pozągą – niesłusznie określaną jako „zimna wojna”. Trudności pojawiają się przy próbie opisanego ostatniego okresu życia dyktatora. Ważne dla ZSSR z punktu widzenia polityki światowej lata 1945-1953, w tym zapaść sowieckiej gospodarki oraz gospodarek państw satelickich, wymagają dalszych badań. Niewiele wiemy o konflikcie w sowieckim *politbiurze* oraz o podjętych przez Stalina próbach odzyskania władzy w ZSSR. Mało znane są badaczom reformatorskie plany Ł. Berii i G. Malenkowa, które pozwoliłyby utrzymać Związkowi Sowieckiemu

pozycję światowego supermocarstwa i stworzyłyby warunki do wyjścia z kryzysu gospodarczego⁸².

Ważnym etapem przygotowań do „drugiej wojny imperialistycznej” było „oczyszczenie” Armii Czerwonej ze „starych” bolszewików. Proces ten rozpoczęty w połowie lat trzydziestych zakończono w 1939 roku. W 1937 roku *gensek* oficjalnie proklamował początek drugiej wojny światowej, wiążąc z jej wybuchem nadzieje na światową rewolucję komunistyczną. Ważnymi etapami zbliżania się do niej były posiedzenie Biura Politycznego KC WKP(b) z 19 VIII 1939 r.⁸³ i zarządzona na nim na początek września wielka („częściowa”?) największa w historii ZSSR mobilizacja, bezprzykładne powołanie do sowieckich sił zbrojnych czterech roczników młodych i zdrowych mężczyzn⁸⁴.

Zakończenie

Próba opisu uwarunkowań, ciągłości i zmian w sowieckiej polityce podbojów nie jest łatwa i grozi niewątpliwie uproszczeniem. A jednak wydaje się potrzebna. Współczesne stosunki międzynarodowe dziedziczą z przeszłości istotne następstwa tej polityki. Dlatego w dalszym ciągu zachowują wartość badania sowietologiczne, gdyż nadal w polityce Kremla funkcjonują pierwowzory przyjaźni i wrogości, sprzeczności i wspólnoty interesów⁸⁵. Posługiwanie się wojną i dyplomacją, zawieranie sojuszy oraz kształtowanie nowego układu sił stanowi przejaw specyficznej, jakże groźnej dla państw europejskich, obecności współczesnej Rosji na arenie międzynarodowej⁸⁶. I choć obecny układ sił na świecie pozostaje zjawiskiem jakościowo nowym, to zawiera on w sobie elementy klasyczne, pozwalające na podważanie stabilności międzynarodowej, z czego Kreml chętnie korzysta.

⁸² J. Smaga, *op. cit.*, s. 174.

⁸³ W. Suworow, *Ostatnia republika*, Poznań 2008, s. 285-287; K. Grünberg, J. Serczyk, *Czwarty rozbiór Polski. Z dziejów stosunków radziecko-niemieckich w okresie międzywojennym*, Warszawa 1990, s. 211-213.

⁸⁴ *Białe plamy. Dokumenty i materiały dotyczące stosunków radziecko-niemieckich w okresie od kwietnia 1939 r. do lipca 1941*, Vilnius 1990, s. 94-95.

⁸⁵ *Europa a Rosja. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, pod red. J. Gancewskiego, J. Sobczaka, Elbląg 2005.

⁸⁶ E. Lucas, *Nowa zimna wojna*, Poznań 2008.

Ukształtowany w latach 1943-1945 porządek międzynarodowy nie został całkowicie obalony. Uległ natomiast pewnej przemianie, która jednak uniemożliwia Rosji zerwanie z ciągłością jej imperialnej polityki. Bez względu na to, jak będziemy tę politykę opisywali, czy też jak tę obecną sytuację nazwiemy, komplikuje ona pozimnowojenny porządek polityczny w świecie oraz funkcjonowanie Polski na arenie międzynarodowej⁸⁷.

Federacja Rosyjska gotowa jest konkurować z innymi potęgami. Moskwa w swej grze wykorzystuje fakt, iż pozostałe państwa z różnych przyczyn nie są w stanie blokować, hamować a nawet torpedować jej działania. Pozwala to uzasadniać konieczność aktywnego i skutecznego, z jej punktu widzenia, kreowania porządku politycznego na świecie. Kreml zarezerwował sobie rozstrzygnięcie najważniejszych kwestii i problemów współczesności⁸⁸. I w tych przedsięwzięciach w niczym nie różni się od postępowania przywódców Związku Sowieckiego. Niekiedy można mieć pewność, iż obecne kierownictwo Federacji Rosyjskiej wciela w życie dyrektywy W. I. Lenina i J. W. Stalina. Wspomniane działania są zaostrome poczuciem głębokiej frustracji wywołanej upadkiem znaczenia politycznego państwa rosyjskiego w końcu XX wieku⁸⁹.

W minionym stuleciu polityka zagraniczna Rosji ulegała pewnym przeobrażeniom, co wiązało się z problemami odnalezienia własnego miejsca w ówczesnym świecie. Nie były one aż tak istotne, by doprowadzić do rewizji stosunków międzynarodowych postrzeganych na Kremlu jako układ rywalizacji i sprzeczności interesów. Przywódcy Związku Sowieckiego w działaniach światowych mocarstw dostrzegali wciąż ten sam wzorzec zawłaszczania przestrzeni wokół ich państwa, diagnozując na jego podstawie zagrożenia dla Rosji. W rzeczywistości „obrona” „bliskiej zagranicy” stała się dla Moskwy miejscem realizacji sowieckiego interesu imperialnego. Wymieniona „obrona” nigdy na Kremlu nie była postrzegana jako cel sam w sobie, a raczej jako narzędzie do osiągania korzyści politycznych. Okazuje się, że w Moskwie nie było innych scenariuszy na przyszłość, niż te wiążące się z podbojem świata.

⁸⁷ A. Curanović, Sz. Kardaś, R. Alf, *Polityka zagraniczna Rosji w okresie prezydentury Władimira Putina*, Warszawa 2008.

⁸⁸ M. Stuermer, *Putin i odrodzenie Rosji*, Wrocław 2008.

⁸⁹ T. A. Kisielewski, *Schylek Rosji*, Poznań 2007; por. J. Smaga, *op. cit.*, s. 329.

W 1953 roku zamordowano Ł. Berię, który mógł zreformować Związek Sowiecki. Następcą Stalina została osoba o niewielkich kwalifikacjach do rządzenia w sowieckim imperium. W otoczeniu nowego dyktatora znaleźli się ludzie uosabiający Rosję stalinowską z jej wszelkimi patologiami i wynaturzeniami. Stalinowski establishment znalazł w N. S. Chruszczowie swojego reprezentanta i zaczął lokować w nim nadzieje na ochronę własnych interesów. Nowy przywódca komunistycznej Rosji bardzo szybko stał się więźniem dotychczasowych koncepcji politycznych, gospodarczych i społecznych, tracąc sposobność do modernizacji państwa. Po około czterech dziesiątkach lat od tamtych wydarzeń, w nowej już Rosji, została zniesiona dyktatura partii komunistycznej. Nie zmienia to faktu, iż komuniści nadal pozostają u władzy, sprawując kontrolę nad państwem i społeczeństwem, tak jak w przeszłości.

Maciej T. Nowak
Polskie Radio
Opole

Zawód historyka jako niezbędny czynnik do prowadzenia pracy w mediach?

Czy zawód historyka jest konieczny do tego by uprawiać dziennikarski fach? Na pewno nie. A czy znajomość historii jest niezbędna do prowadzenia takiej działalności? Z pewnością tak.

Zawód dziennikarza jest zawodem wolnym, ale różni się zdecydowanie od innych wolnych zawodów. Nie jest on koncesjonowany, tak jak np. zawody prawnicze. Sędzią, prokuratorem, adwokatem czy notariuszem nie można być bez ukończenia studiów prawniczych. Nikt bez ukończenia prawa nie będzie dopuszczony do robienia aplikacji prawniczej. Ta zaś jest niezbędna do wpisania później na listę adwokatów w okręgowej radzie adwokackiej czy też radzie radców prawnych. Takich wymogów formalnych nie ma przy uprawianiu dziennikarskiej profesji. W tym przypadku nie ma wymogu ukończenia studiów dziennikarskich, ani historycznych czy też politologicznych.

Definicję zawodu dziennikarza znajdziemy w *Prawie prasowym*, tj. ustawie z dnia 26 stycznia 1984 roku¹. W art. 7 pkt. 5 dziennikarz jest scharakteryzowany jako osoba zajmująca się redagowaniem, tworzeniem lub przygotowywaniem materiałów prasowych, pozostająca w stosunku pracy z redakcją albo zajmująca się taką działalnością na rzecz i z upoważnienia redakcji.

W pkt. 6 wymienionego artykułu ustawodawca zdefiniował zawód redaktora. To dziennikarz decydujący lub współdecydujący o publikacji materiałów prasowych. W pkt. 7 opisano redaktora naczelnego, który jest osobą posiadającą uprawnienia do decydowania o całokształcie działalności redakcji. Tylko w przypadku tej ostatniej osoby, czyli redaktora naczelnego, ustawa wprowadza pewne ograniczenia i wymogi. Art. 25 pkt. 2 precyzuje, iż redaktorem naczelnym dziennika lub czasopisma może być „osoba, która ma pełną zdolność do czynności

¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1984 r. *Prawo prasowe*, (Dz. U. z 1984, Nr 5, poz. 24).

prawnych, posiada obywatelstwo polskie i nie jest pozbawiona praw publicznych”².

Natomiast pkt. 3 ww. artykułu mówi o tym, iż redaktorem naczelnym nie może być „osoba skazana za zbrodnie przeciwko podstawowym interesom politycznym i gospodarczym Rzeczypospolitej Polskiej, jeśli nie upłynął okres 10 lat od zakończenia odbywania kary, oraz osoba skazana za występki tego samego rodzaju, jeśli nie upłynął okres trzech lat od zakończenia odbywania kary”³. Redaktorem naczelnym nie może zostać także osoba skazana za przestępstwo, które zostało popełnione z niskich pobudek, a także osoba, która co najmniej trzykrotnie była karana za przestępstwa określone w *Prawie prasowym*. Wymóg posiadania przez redaktora naczelnego obywatelstwa polskiego może zostać zniesiony w porozumieniu organu rejestrującego z Ministrem Spraw Zagranicznych.

Ustawa nie przewiduje natomiast żadnych ograniczeń i wymogów formalnych koniecznych do wykonywania zawodu dziennikarza. Nie ma także żadnych zapisów określających ukończenie określonych kierunków studiów. Dziennikarzem może więc być praktycznie każda osoba. Nie ma także obowiązku posiadania legitymacji, które wystawiają redakcje, choć taki dokument przydaje się czasem w trakcie wykonywania zawodu. Od okazania legitymacji często uzależniają udzielenie informacji różni uprawnieni do tego funkcjonariusze publiczni czy urzędnicy. Do uprawiania dziennikarskiego fachu konieczne jest więc lekkie pióro, cięty język, a także zapał oraz przekonanie o społecznie użytecznej roli, jaką pełnią media.

Prawo prasowe zaznacza, iż media są zróżnicowane ze względu na program, zakres tematyczny i prezentowane postawy. Wypełniając zawód dziennikarza, można specjalizować się w różnych zakresach tematycznych, a także korzystać z rozmaitych form dziennikarskiego przekazu. W dzisiejszych mediach nie brakuje więc polonistów zajmujących się polityką, czy biologów piszących doskonałe reportaże. Absolwenci nie prawa, lecz politologii czy historii, opisują sprawy kryminalne i parają się sprawozdawczością sądową. I nie robią tego bynajmniej w ujęciu historycznym. Ekonomisci mogą zaś pięknie pisać lub mówić – jeśli współpracują z rozgłośnią radiową bądź telewizją – o muzyce. Kierunkowe wykształcenie nie jest tu warunkiem *sine qua non*. Trzeba

² *Tamże.*

³ *Tamże.*

jednak zdobyć odpowiednią wiedzę, by wiedzieć o czym się pisze czy mówi.

Prawdziwa wolność dziennikarskiego zawodu objawiła się w ostatnich latach, kiedy to modne stało się dziennikarstwo obywatelskie. Dziennikarz obywatelski to człowiek nie związany z redakcją żadnym stosunkiem pracy: ani umową o pracę, ani też żadną umową o dzieło. Można powiedzieć, że to „ochotnik” wykonujący zawód dla własnej satysfakcji i nie otrzymujący za to żadnej gratyfikacji. Przesyła swoje materiały do redakcji (najczęściej są to zdjęcia lub krótkie filmy z niecodziennych zdarzeń, wypadków, katastrof itp.) Robi to *via e-mail* lub przez telefon komórkowy, nawet nie pojawiając się osobiście w redakcji.

Wróćmy do drugiej części pytania postawionego na wstępie: Czy znajomość historii jest niezbędna do pracy w mediach? Dziennikarz powinien móc się wylegitymować ogólną wiedzą o otaczającym go świecie, w tym także wiedzą związaną z historią. To właśnie od dziennikarzy i komentatorów (i to nie tylko mediów publicznych) wymaga się objaśniania świata i procesów w nim zachodzących. Do obowiązków tych należy także kształtowanie świadomości historycznej Polaków. Z tą zaś w Polsce nie jest dobrze. Dziennikarze przypominają o tym co roku, choćby przy okazji kolejnej rocznicy wprowadzenia stanu wojennego, którym to rocznicom nadają spory rozgłos. I tak prawie jedna trzecia Polaków – 29 proc. – nie zna dokładnej daty, ani roku tego wydarzenia. Co czwarty Polak pamięta tylko rok. Dokładną datę ma w pamięci natomiast 46 proc. badanych. Przy czym otrzymane wyniki – zebrane w badaniach Pentora – informują o poziomie deklaratywnej wiedzy na temat wprowadzenia stanu wojennego. Rzeczywista znajomość tej daty może więc być jeszcze niższa. Część respondentów mogła nie przyznać się do tego, iż nie zna tej daty bądź mylnie sądzić, iż ją dobrze pamięta.

Znajomość daty wprowadzenia stanu wojennego rośnie wraz z wykształceniem respondentów. Jej znajomość deklaruje trzy czwarte osób z wyższym wykształceniem, a z wykształceniem podstawowym jedynie jedna trzecia osób.

Tematyka historyczna jest chętnie poruszana na łamach tygodników społeczno-politycznych: „Polityka”, „Wprost” czy „Newsweek”. Pierwszy z wymienionych ma nawet specjalny dział historyczny, którego pracą kieruje redaktor Marian Turski. Ukazujące się w tym czasopiśmie artykuły historyczne publikują nie tylko dziennikarze tygodnika, ale także zaproszeni na jego łamy historycy. Podobny przykład można

znaleźć na łamach „Nowej Trybuny Opolskiej”, gdzie swoje pasjonujące artykuły poświęcone historii Kresów Wschodnich pisze prof. Stanisław Nicieja, historyk, były senator i były rektor Uniwersytetu Opolskiego.

Na podstawie wymienionych przykładów można więc stwierdzić, że będąc historykiem można być także dziennikarzem. Z kolei będąc dziennikarzem, nie trzeba być historykiem, ale wiedza związana z historią jest potrzebna. Jest ona potrzebna do zrozumienia i przekazywania odbiorcom procesów zachodzących nie tylko w świecie polityki, ale także ekonomii. Dziś publicyści, a także politycy, wskazują na fakt, iż szkoła nie dostarcza młodym Polakom wystarczającej wiedzy historycznej. Skąd więc mają ją czerpać? Ten obowiązek zaczyna spoczywać również na mediach. Liczba godzin historii w liceum zmalała z 240 do 150. Dzisiaj większość Polaków kończy szkolną edukację historyczną w wieku 15 lat.

Andrzej Waško, były wiceminister edukacji, w trakcie jednej z dyskusji nad tematem, stwierdził: „Historia nie jest potrzebna «lekarzowi» czy «inżynierowi» – jest dziś potrzebna **obywatelowi**. Bez rozumienia historii obywatel łatwo staje się łupem manipulacji! Tegoroczni maturzyści mają problem z odróżnieniem króla Zygmunta Augusta od króla Stanisława Augusta Poniatowskiego...”⁴.

Do uprawiania dziennikarskiego fachu nie jest więc konieczne ukończenie studiów historycznych, ani także dziennikarskich. Swój stosunek do takich studiów scharakteryzował Piotr Milewski, długoletni korespondent Radia Zet w Stanach Zjednoczonych, opisując spotkanie z młodymi ludźmi, którzy wypytywali go o wykonywany zawód i konieczne do jego uprawiania studia: „Człowieku, chcesz do końca życia pisać o dziennikarstwie czy chcesz pisać o ludziach? Jeśli chcesz pisać o ludziach, idź na antropologię, socjologię, psychologię, historię, literaturę, ale nie na dziennikarkę. Wykorzystaj resztę młodości na to, co wszyscy robią podczas studiów: pij, tańcz i podrywaj panienki. Przeczytaj książki, których później nie będziesz miał czasu przeczytać. Nikt w wieku czterdziestu lat nie siada i nie zaczyna czytać Platona. A kiedy masz lat dwadzieścia, musisz go przeczytać. Możesz nie mieć na to ochoty, ale zrób to...”⁵.

⁴ <http://lubczasopismo.salon24.pl/kasandra/post/248487,warto-rozmawiac-23-00-o-patriotyzmie-i-nauczaniu-historii>

⁵ P. Milewski, *Z Nowego Jorku Piotr Milewski*, [w:] A. Skworz, A. Niziołek, „Biblia Dziennikarstwa”, str. 251.

Myślenie historyczne dla przyszłości

Grzegorz Mazur
Instytut Historii
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

**Historyk animatorem postaw obywatelskich.
Ideał wychowawczy II Rzeczypospolitej jako inspiracja
dla współczesnego modelu kształtowania
świadomości obywatelskiej**

Powszechnie znane powiedzenie, że „historia jest nauczycielką życia” określa historykowi dwa istotne cele. Po pierwsze, badając przeszłość zwraca uwagę na powtarzające się w dziejach uniwersalne zjawiska i procesy. Historyk dysponując tu konkretnym „bagażem doświadczeń dziejowych” dostarcza niemal gotowe wzorce postępowania, które mogą być wykorzystane współcześnie w sytuacjach podobnych do tych z przeszłości. „Tradycja” rozumiana jako doświadczenie pokoleń staje się tutaj istotnym wsparciem pomagającym kształtować rzeczywistość. I jakkolwiek głównym zadaniem historyka jest poszukiwanie prawdy o przeszłości, to poprzez upowszechnianie, popularyzowanie wiedzy o historii staje się uczestnikiem procesów kształtowania współczesności. W tym sensie historyk realizuje drugi cel – ma tradycyjne zadanie formowania postaw współczesnych sobie pokoleń, odwołując się do przykładów z przeszłości. I niekoniecznie odnosi się to wyłącznie do nauczycieli w szkole. Rolę tę spełniają przecież dzisiaj liczne instytucje i inicjatywy funkcjonujące poza szkolnictwem, od Instytutu Pamięci Narodowej i Muzeum Powstania Warszawskiego po stowarzyszenia miłośników historii regionalnej, czy tak teraz popularne grupy rekonstrukcyjne.

Mijające właśnie dwudziestolecie suwerennej III Rzeczypospolitej nasuwa nieodparte skojarzenia z dwudziestolecie niepodległej II Rzeczypospolitej (niekoniecznie zresztą korzystne dla obecnej Polski). I chociaż wiele z uwarunkowań, w których funkcjonowała II RP współcześnie już nie istnieje, to jednak jest to atrakcyjny i stosunkowo nieodległy w czasie przykład, na który można się powoływać współ-

czeń. Obok niezmiennie trwałych uwarunkowań geopolitycznych, jednym z wyraźnych podobieństw jest negatywne doświadczenie niewoli odcisnięte znamieniem w psychice społeczeństwa, z jakim zmagać się musieli twórcy niepodległego państwa, zarówno po roku 1918 (po okresie zaborów), jak i 1989 (po okresie PRL-u). W obydwu wypadkach poważnym obciążeniem mentalności Polaków był niewłaściwy stosunek do państwa jako tworu zasadniczo obcego. Tymczasem jakość funkcjonowania państwa i jego bezpieczeństwo (szczególnie w systemie demokratycznym), zarówno w wymiarze wewnętrznym, jak i zewnętrznym, w znacznym, a nawet decydującym stopniu zależy od jakości tworzącego je społeczeństwa. Istotną kwestią jest tutaj także jakość nadających ton życiu publicznemu elit, których brak jest dzisiaj szczególnie odczuwany. Ciśnie się tu pod pióro inny, podobnie – wydawać by się mogło – zgrany cytat, Andrzeja Frycza Modrzewskiego „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Niewątpliwym sukcesem II RP na tym polu było wychowanie pokolenia młodych obywateli i patriotów, którzy dowiedli swojego przywiązania do Polski i polskości w okresie ciężkich doświadczeń II wojny światowej i dyktatury komunistycznej. Warto zatem przyjrzeć się postulatowi wychowawczym obowiązującym w II Rzeczypospolitej i zastanowić się, na ile mogą być one aktualne współcześnie. W niniejszym artykule przedstawione zostaną przede wszystkim założenia ideowe związane z obozem piłsudczykowskim z dwóch powodów: po pierwsze dlatego, że jako szczególnie istotne wysuwał on zagadnienie „wychowania państwowego”, po drugie – sprawując od 1926 roku władzę mógł czynnie wprowadzać te idee w życie.

Fundamentalne znaczenie w Polsce dwudziestolecia międzywojennego miała kwestia kształtowania postaw patriotycznych oraz obywatelskich określana ogólnie mianem wychowania obywatelskiego¹.

¹ Pojęcie „wychowania obywatelskiego” obejmuje przede wszystkim działania zmierzające do ukształtowania postaw obywatelskich potrzebnych do funkcjonowania w państwie, ale także w szerszym zakresie – kształtowanie przywiązania do ojczyzny i narodu. W okresie międzywojennym obok tego uniwersalnego określenia używano też terminu „wychowanie państwowe” na określenie programu wychowania obywatelskiego realizowanego przez władze sanacyjne, obok pojęcia „wychowania narodowego” oznaczającego koncepcję wychowawczą stosowaną wówczas przez obóz narodowo demokratyczny. „Wychowanie patriotyczne”, dla odróżnienia od tzw. „wiedzy obywatelskiej”, czy „wiedzy o państwie”, zakładało kształtowanie emocjonalnego stosunku do ojczyzny i mogło być składnikiem zarówno wychowania państwowego, jak i narodowego.

Formalny akt odzyskania niepodległości był bowiem tylko początkiem procesu kształtowania się państwowości polskiej. Należało stworzyć trwałe podstawy bytu państwowego, a jednym z jego głównych filarów było odpowiedzialne społeczeństwo obywatelskie. Po długiej, obejmującej kilka pokoleń niewoli pojawił się więc palący problem uformowania przywiązanych do własnego państwa świadomych obywateli Rzeczypospolitej. Poprzez tę pracę wychowawczą posiadana niepodległość miała być „realizowana na co dzień”, a wychowanie obywatelskie było, obok własnego wojska, sprawnego ustroju politycznego i wydajnej gospodarki, gwarancją istnienia niepodległej Polski². Znaczenie tej pracy podnosił też fakt niekorzystnego położenia Polski między dwoma silnymi, dążącymi do rewizji granic organizmami państwowymi – Niemcami i Rosją Sowiecką oraz duża ilość mniejszości narodowych. Potrzebę opracowania nowego systemu wychowawczego wymogły także doświadczenia I wojny światowej. Perspektywa udziału w przyszłej wojnie masowych obywatelskich armii z poboru wymagała opracowania systemu przygotowania przyszłych poborowych do ekstremalnych wysiłków i ciężkiej służby frontowej poprzez odpowiednie kształtowanie ich charakteru i psychiki. W erze wojen totalnych program wychowania obywatelskiego obejmował także zespół przygotowań całego społeczeństwa do wojny. Polegał on z jednej strony na odpowiedniej organizacji uczuć patriotycznych oraz wykształceniu poczucia obowiązku obywatelskiego, z drugiej – na przygotowaniu społeczeństwa do warunków współczesnej wojny i związanych z nimi obowiązków w zakresie obrony cywilnej.

Założenia te realizowano poprzez wychowanie patriotyczne oraz obywatelskie młodzieży w szkole i poza nią, a także – szczególnie w latach trzydziestych – szeroką propagandę państwa i przygotowań wojennych władz. Metoda kształcenia obywatelskiego opierać się miała nie tyle na podawaniu zestawu informacji o państwie, co raczej na emocjonalnym przywiązywaniu do idei państwa polskiego oraz kształtowaniu woli oraz charakteru. Należało więc przede wszystkim wychowywać przyszłych obywateli³.

² J. Jędrzejewicz, *Nowa deklaracja grupy „Zrębu”*, „Zrąb”, 1936, nr 2, s. 43.

³ K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XV, 1972, s. 64.

W początkowym okresie po odzyskaniu niepodległości, zwłaszcza od roku 1923, znaczący wpływ na kształtowanie koncepcji wychowania obywatelskiego miał obóz narodowej demokracji. Jego program, określany mianem „wychowania narodowego”, formował się jeszcze przed I wojną światową w walce o świadomość narodową Polaków z polityką wynaradawiania prowadzoną przez zaborców. Zakładał ukształtowanie „duszy narodu”, czyli zespołu zdrowych instynktów społecznych i narodowych oraz charakteru Polaków. Idealem moralnym była umiejętność postawienia interesu narodowego ponad własny interes jednostki czy grupy. W okresie niepodległości głoszone ponadto ideał obywatela-robotnika, producenta, a nie konsumenta dóbr⁴.

Grupa ideologów i pedagogów związanych z Józefem Piłsudskim, która szczególnie nas tutaj interesuje, kładła tymczasem nacisk nie na akcent narodowy, lecz państwowy, nie wykluczając w ten sposób z procesu edukacji obywatelskiej mniejszości narodowych. W 1922 r. koncepcje piłsudczyków zaprezentowane zostały na łamach wydawanego przez Adama Skwarczyńskiego miesięcznika „Droga”. O ile dla narodowych demokratów nowa rzeczywistość niepodległej ojczyzny dawała tylko możliwość pełnej realizacji wypracowanego wcześniej programu wychowania obywatelskiego, wzbogaconej ewentualnie o nowe elementy, to ideolodzy „legionowi” wyraźnie podkreślali znaczenie przełomu, jaki nastąpił po zakończeniu wojny światowej i odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Odrzucano dotychczasowe, skostniałe – jak uważano – formy edukacji patriotycznej, sprowadzające się głównie do praktyk zewnętrznych (obchodów świąt narodowych, rozpamiętywania rocznic itp.). Nowy porządek rzeczy wymagał stosowania nowych ideałów i środków wychowawczych, czego skutkiem powinno być pojawienie się „nowego człowieka”⁵. Skwarczyński wyraził to wprost: „Mamy zbudować nową Polskę i nowego w Polsce człowieka”⁶. Nowa rzeczywistość narzucała też nowe zadania – odzyskanej niepodległości nie można było zmarnować, należało ją zagospodarować, trzeba było odbudować własne państwo. Tak jak wielkim „czynem” był wysiłek prowadzący do odzyskania niepodległości, tak teraz ów czyn wyrażać się miał w wyteżonej pracy

⁴ *Tamże*, s. 66-72.

⁵ J. R. Swarzeński, *Metody i zadania wychowania wojskowego*, „Droga”, 1922, nr 2, s. 12; J. Jędrzejewicz, *O nowego człowieka*, tamże, s. 1.

⁶ A. Skwarczyński, *Praca społeczno-wychowawcza*, „Droga”, 1922, nr 12, s. 5.

dla własnego kraju. Zgodnie z tym głównym hasłem piłsudczyków należało więc wychować człowieka „czynu”, „odczuwającego rytm pracy, rozkosz inicjatywy i odpowiedzialności”⁷. Miał być to nie tylko żołnierz-obronca ojczyzny, ale także jak żołnierz silny charakterem, obowiązkowy obywatel, zdolny do samodzielnej pracy pokojowej dla ojczyzny. Cechy te nie mogły być wpajane teoretycznie, lecz miały być wypracowane, „praktykowane” w życiu codziennym, w pracy zawodowej, działalności gospodarczej, społecznej i życiu organizacyjnym⁸. Nowy człowiek mógł bowiem realizować się jedynie w grupie, w „więzi organizacyjnej”, wolność nie była pojmowana indywidualistycznie, lecz kolektywistycznie. Janusz Jędrzejewicz pisał: „Nowy, powojenny świat przynosi **zorganizowaną wolność** (podkr. G. M.). W tym świecie człowiek ma sobie świadomie wyznaczyć rolę w całokształcie więzi organizacyjnej zbiorowego życia”⁹.

Szczególną rolę odgrywać miała edukacja historyczna Polaków. Również ona miała być narzędziem kształtowania świadomości państwowej obywateli Rzeczypospolitej. Ukształtowaną przez okres niewoli mentalność wrogą państwu jako obcej, narzuconej organizacji, można było teraz zawrócić na tory „państwowe” poprzez odpowiednio sprofilowany kult przeszłości – należało tutaj odejść raczej od historii zmagania niepodległościowych XIX wieku na korzyść dziejów przedrozbiorowej państwowości polskiej. „Zachowując bezwzględną wierność i obiektywność w przedstawianiu faktów i ich genetycznego związku, musi się pewne fakty celowo i świadomie pominąć, inne z lekka tylko zaznaczyć, szereg natomiast silnie uwypuklić”¹⁰. W tym sensie dotyczyła ona miała zwłaszcza osób dorosłych. Nie chodziło tutaj bowiem o wpojenie kompendium znajomości dziejów ojczyźnych, ale o wyrobienie pożądanych postaw obywatelskich – przywiązania do polskiego państwa¹¹.

Po maju 1926 r. pojawiły się warunki do pełnego rozwinięcia i wprowadzenia w życie koncepcji pedagogicznych piłsudczyków. Uzupełnieniem „rewolucji wojskowej” miała być „rewolucja wycho-

⁷ *Tamże*, s. 6.

⁸ *Tamże*, s. 5 i nast.; J. R. Swarzeński, dz. cyt., s. 9.

⁹ J. Jędrzejewicz, *O nowego człowieka*, s. 3.

¹⁰ K. Sochaniewicz, *Kult przeszłości w wychowaniu narodowym i obywatelskim dorosłych*, „Polska Oświata Pozaszkolna”, 1924, z. 3, s. 142.

¹¹ *Tamże*, s. 141-143.

wania”¹². Motyw owej rewolucji, zasadniczej zmiany podejścia do wychowania obywatelskiego, obecny był już wcześniej na łamach „Drogi”, teraz przystąpiono do sformułowania kanonu wychowawczego zawartego w hasle „wychowanie państwowe” oraz – zgodnie z postulatami naprawy państwa – do gruntownej reformy całego systemu oświaty. Sanacyjny model wychowania obywatelskiego miał być realizowany głównie w ramach nowego systemu szkolnego, ale także w ramach programu „narodu pod bronią”, nad którym pieczę przejął od 1927 r. Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przynależności Wojskowej, poprzez nadzorowane przez niego organizacje zrzeszające młodzież pozaszkolną. Po okresie politycznej stabilizacji władzy nastąpiła, jak pisze K. Bartnicka, „ofensywa wychowawcza sanacji”¹³. W 1929 r. minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego Sławomir Czerwiński wystąpił z szeregiem przemówień prezentujących założenia reformy oświaty. Zawierały one przede wszystkim ideę wychowania przez państwo pożądanego przez nie typu obywatela. Treść koncepcji wychowania państwowego starano się prezentować od 1930 r. na łamach „Zrębu”¹⁴, pisma, którego redaktor naczelny Janusz Jędrzejewicz wkrótce został ministrem oświaty i wprowadził w życie zasadniczą reformę szkolnictwa.

Ideał wychowawczy sanacji wywodził się z pewnej ogólnej koncepcji światopoglądowej obozu piłsudczyckiego. Zakres niniejszego szkicu nie wymaga, rzecz jasna, przedstawienia pełnej analizy myśli społecznej i państwowej obozu sanacyjnego oraz jej zgodności z praktyką polityczną II Rzeczypospolitej¹⁵, warto jednak przytoczyć główne jej założenia. Ideologia sanacyjna korzeniami tkwiła

¹² G. Linc, *Potrzeba rewolucji w wychowaniu*, „Droga”, 1926, nr 6-7, s. 13.

¹³ K. Bartnicka, dz. cyt., s. 74.

¹⁴ Szczegółową analizę treści prezentowanych na łamach „Zrębu” przedstawiła M. Lachowicz w artykule *Znaczenie kwartalnika „Zrębu” w tworzeniu koncepcji wychowania państwowego*, „Kwartalnik Historyczny Prasy Polskiej”, 1992, nr 2; zob. też: Z. Osiński, *Janusz Jędrzejewicz. Piłsudczyk i reformator edukacji (1885-1951)*, Lublin 2007.

¹⁵ Ideologia obozu sanacyjnego została szerzej omówiona m.in. w pracach: W. T. Kuleszy, *Koncepcje ideowo-polityczne obozu rządzącego w Polsce w latach 1926-1935*, Wrocław-Warszawa 1985, R. Wapińskiego, *Świadomość polityczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 1989 czy K. Kawalca, *Wizje ustroju państwa w polskiej myśli politycznej lat 1918-1939. Ze studiów nad dziejami polskiej myśli politycznej*, Wrocław 1995.

w polskiej tradycji romantycznej, co przejawiało się np. w krytyce dawnego porządku, przekonaniu o misji dziejowej sanacji, skłonności do idealizmu oraz mitologicznego i emocjonalnego traktowania wielu kwestii (państwa, wychowania, przywództwa). Świadomie zresztą nawiązywano do romantyzmu poprzez kult polskiej irredenty w dziejach XIX wieku (zwłaszcza powstania styczniowego), częste powoływanie się na wieszczów, ze sztandarowym hasłem przejętym od słów Mickiewicza „Mierz siłę na zamiary, nie zamiar podług sił”, czy „chcieć to móc”. Jednocześnie odwoływano się do ideałów pozytywistycznych – pracy, budowy (a raczej przebudowy), powszechnej oświaty – ale znowu na gruncie myślenia idealistycznego – stąd wspomniane już hasła budowy nowego człowieka i społeczeństwa, czy gruntownych reform społecznych i politycznych formułowane w „rewolucyjnej” frazeologii¹⁶.

U podstaw działań sanacyjnych reformatorów leżała powszechna, charakteryzująca nową, powstałą po katastrofie I wojny światowej, głębokim kryzysie demokracji i gospodarki liberalnej epokę, wiara w racjonalne i planowe uporządkowanie życia ludzkości. Entuzjastycznie powtarzano hasła racjonalizacji, organizacji, etatyzmu, planowania, pokładano ufność w nieograniczonych możliwościach ingerencji państwa w gospodarkę, stosunki społeczne i wychowanie. Za najwyższą formę organizacji społecznej i najodpowiedniejszą instytucję powołaną do regulowania procesami społecznymi uznawano bowiem państwo. Demokratyzacja życia społecznego, rozwój techniki, a przede wszystkim komunikacji, prowadzące do pogłębienia się świadomości społecznej i pojawienia się „mas społecznych”, dawały nadzieję na możliwość szerokiego zaangażowania społeczeństwa w odbywające się procesy. Rolą państwa było tu sterowanie społeczną aktywnością poprzez aparat państwowej propagandy i proces wychowania¹⁷.

Nowe czasy przyniosły również nową jakość stosunków społecznych. Kryzys liberalnej demokracji spowodował upadek indywidualistycznej koncepcji człowieka, którą zastąpiła teraz koncepcja kolektywistyczna. Wychodząc z założenia, że społeczeństwo jest instytucją bardziej pierwotną od jednostki, oraz, że jednostka jest istotą społeczną,

¹⁶ H. Pohoska, *Ideowe podstawy wychowania obywatelskiego*, „Zrąb”, 1932, nr 12, s. 70.

¹⁷ J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienie...*, „Zrąb”, 1930, nr 1, s. 9, 13-14, 18-19; W. Radziwonowicz, *O „organizacyjnym” wychowaniu młodzieży*, „Zrąb”, 1933, nr 2, s. 96-99.

uznano, że „człowiek rzeczywisty to człowiek uspołeczniony”¹⁸. Idealem współczesności stał się więc utylitaryzm, „praca twórcza dla zbiorowości”. Wartość człowieka należało mierzyć jego pożytecznością dla społeczeństwa, w którym żyje. Naturalną konsekwencją tego powinno być ograniczenie prawa wpływu jednostek mniej zdolnych na kierowanie wspólnotą (państwem) kosztem jednostek „wartościowszych” i bardziej zasłużonych. Stąd już niedaleko było do totalitarnej koncepcji człowieka. Odżegnując się jednak od tej skrajności, przyjmowano, że państwo szanując wolność jednostki, nie może jej narzucać decyzji wyboru postawy biernej lub aktywnej, powinno natomiast „dążyć do wzbudzenia w psychice jednostek-obywateli samorzutnego pragnienia poświęcenia się” ideałowi państwa¹⁹.

Poglądy ideologów wychowania państwowego charakteryzują się szczególną idealizacją instytucji państwa – zgodnie zresztą, wypada powtórzyć, z powszechną tendencją światową lat trzydziestych. Janusz Jędrzejewicz wyrażał się o strukturze państwowej jako o „najbardziej zasadniczej, najpełniej funkcjonującej, najbardziej niezbędnej formie pracy organizacyjnej ludzkości”, poza którą „zorganizowanego życia zbiorowego, a co za tym idzie i pełnego życia indywidualnego (...) nie da się dziś pomyśleć”²⁰. Według Jerzego Ostrowskiego „państwo to zbiorowość posiadająca własną świadomość, możność konsekwentnego i efektywnego działania, nie mająca ponad sobą żadnej innej władzy. Co więcej – państwo nie jest jedynie organizacją ludności aktualnie żyjącej, lecz wynikiem myśli i pracy pokoleń zmarłych i dobrem, przeznaczonym dla pokoleń przyszłych”²¹. Podobne sformułowania znajdziemy również w myśli obozu narodowego w odniesieniu do ojczyzny²². Ideolodzy sanacyjni dążyli bowiem do przenoszenia treści utożsamianych powszechnie z ojczyzną na pojęcie państwa. Twierdząc, iż wielkie grupy ludzkie i narody kierują się nie tyle argumentami racjonalnymi, co abstrakcyjnymi hasłami, konsekwentnie uzasadniano też konieczność utożsamienia z państwem uczuć patriotycznych, do tej pory związanych silnie z idealistycznie pojmowaną ojczyzną²³.

¹⁸ L. Chmaj, *Współczesna polska myśl wychowawcza*, „Zrąb”, 1934, nr 2, s. 20-21.

¹⁹ J. Ostrowski, *Kontury idei państwowej*, „Zrąb”, 1933, nr 1, s. 57-58, 62-63.

²⁰ J. Jędrzejewicz, *Wychowanie Państwowe*, „Zrąb”, 1930, nr 3, s. 313.

²¹ J. Ostrowski, *Kontury...*, s. 58-59.

²² Por. np.: R. Dmowski, *Myśli nowoczesnego Polaka*, Lwów 1907, s. 6.

²³ J. Ostrowski, *Kontury...*, s. 60-61.

Istotnym punktem ideologii państwowej piłsudczyków była właśnie wspólnota materialna i duchowa wszystkich obywateli, którzy z racji tego powinni świadomie poczuwać się do współodpowiedzialności za nie. Podkreślano zwłaszcza konieczność zacierania podziału między rządzącymi i rządzonymi. „Państwo (...) przestało być własnością czynników rządzących, staje się coraz bardziej wspólną własnością ogółu obywateli, a jednocześnie ich najwyższym dobrem materialnym i moralnym w zakresie życia zbiorowego”²⁴. Praktycznym wyrazem tych poglądów miało być „uspołecznienie państwa”, nowy ustrój społeczny polegający na stopniowym rozłożeniu pracy i odpowiedzialności za państwo – w tym „szereg czynności spełnianych dotychczas przez administrację państwową” – na barki całego społeczeństwa poprzez organizacje społeczne: gospodarcze, zawodowe, oświatowo-kulturalne, wychowawcze i wojskowe²⁵. Warunkiem sukcesu jednak musiała być powszechność oraz unifikacja tych organizacji w celu wzmocnienia ich i wyeliminowania wzajemnego zwalczania się. Idea uspołecznienia ustroju państwa była również elementem nieustannej krytyki przedmajowego systemu parlamentarnego: „Jest to (...) metoda, na której oprócz można formy rządzenia bardziej trwale i sprawne niż te, które za podstawę mają parlament kierowany nastrojami politycznymi. I niewątpliwie w ten sposób masę wiąże się z państwem o wiele trwalej, niż czyni to i uczynić może sama jedna nerwowo napięta i drżąca niteczka bezpośrednich wyborów”²⁶.

Powyższe stwierdzenia, mimo, że niektóre z nich formalny wyraz znalazły nawet w konstytucji kwietniowej z 1935 roku²⁷, funkcjonowały jednak głównie w sferze propagandowej. W rzeczywistości zwykle pozbawione były oparcia w realiach, urzędnicy sanacyjni dalecy byli bowiem od traktowania państwa jako wspólnoty obywatelskiej, a raczej

²⁴ J. Jędrzejewicz, *Wychowanie...*, s. 317.

²⁵ A. Skwarczyński, *Wskazania*, Warszawa 1934, s. 59-60, 88-89.

²⁶ *Tamże*, s. 89.

²⁷ Hasła takie zawarte są przede wszystkim w rozdziale I konstytucji, np.: *Państwo Polskie jest wspólnym dobrem wszystkich obywateli* (art. 1, p. 1), *Twórczość jednostki jest dźwignią życia zbiorowego* (art. 5, p.1), *Wartością wysiłku i zasług obywatela na rzecz dobra powszechnego mierzone będą jego uprawnienia do wpływania na sprawy publiczne* (art. 7, p. 1), *Państwo dąży do zespolenia wszystkich obywateli w harmonijnym współdziałaniu na rzecz dobra powszechnego* (art. 9), *Ustawa konstytucyjna z 23 kwietnia 1935 r.*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, 1935, nr 30, poz. 227.

utożsamiali je wyłącznie z jego organami wykonawczymi, czyli swoją władzą. Piłsudczycy ponadto przekonani byli o własnej misji dziejowej, a szczególnie uważali się za powołanych do wychowania społeczeństwa, przy tym przeświadczeni byli o własnej nieomyślności i monopolu na rozumienie idei państwowej. Adam Skwarczyński pisał o tym wprost: „my, obóz państwowy Marszałka Piłsudskiego (...) pamiętać powinniśmy (...) o tym, że oto właśnie my mamy najwięcej danych, by na tej drodze osiągnąć najpiękniejsze wyniki. Byliśmy państwowcami już zanim państwo nasze istniało, a z dobrowolnej inicjatywy społecznej potrafiliśmy stworzyć rzecz najbardziej „państwową” – wojsko”²⁸. Stąd też – co zauważa Roman Wapiński – wbrew głoszonym przez siebie teoriom o „wspólnocie” traktowali społeczeństwo przedmiotowo, jako obiekt oddziaływania, a nie partnera. Charakterystycznym przejawem tej postawy było np. powszechne pisanie słowa „państwo” wielką literą, natomiast „społeczeństwo” małą. Kierowanie państwem pojmowano więc nie tylko jako proste nim administrowanie, lecz także jako organizowanie życia społeczno-politycznego²⁹.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na sygnalizowaną przez Skwarczyńskiego tendencję do ujęcia społeczeństwa w ramy zrzeszeń mających być sposobem realizacji „współodpowiedzialności za państwo”, formalnie apolitycznych, a będących właściwie sposobem objęcia tego społeczeństwa działaniami wychowawczymi władzy, narzędziem transmisji treści propagandowych oraz mobilizacji go do wykonania zadań stawianych przez władzę. W tym sensie poglądy Skwarczyńskiego wydają się być zbliżone do rozwiązań stosowanych wówczas w ustrojach totalitarnych, z tym jednak, że w Związku Sowieckim czy w III Rzeszy samo istnienie państwowych organizacji i związków oraz przynależność do nich były przymusowe, natomiast w Polsce – podobne organizacje funkcjonować miały na zasadzie dobrowolności, zaś koncepcja „uspołecznienia” pozostawała w dużej mierze w sferze teorii. Chociaż idea „zorganizowania” społeczeństwa nie objęła nigdy wszystkich dziedzin życia, działania takie przeprowadzano w ramach programu „narodu pod bronią”, a w latach trzydziestych w akcji konsolidacji społeczeństwa – szczególnie w formie wychowania państwowego – wokół obozu rządzącego na tle wyczuwalnego już zagrożenia

²⁸ A. Skwarczyński, *Wskazania*, s. 91.

²⁹ R. Wapiński, *Świadomość polityczna...*, s. 325-326; tenże, *Pokolenia Drugiej Rzeczypospolitej*, Wrocław-Warszawa 1991, s. 271-272.

zewnątrznego państwa. Postulowana przez Skwarczyńskiego unifikacja prowadzona była wówczas m.in. najpierw przez podporządkowanie szeregu organizacji paramilitarnych kierownictwu Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego, a w drugiej połowie lat trzydziestych – głównie w zakresie wychowania obywatelskiego – tzw. komitetem koordynacyjnym, a następnie ujednocnieniu organizacji przystosowania wojskowego i stowarzyszeń sportowych. Znaczącą rolę odgrywał w tym procesie Związek Strzelecki – najliczniejsza organizacja przystosowania wojskowego ściśle związana z obozem rządzącym.

Potrzeba opracowania nowego wzorca wychowawczego opierającego się na idei państwa była dla piłsudczyków koniecznością nieuniknioną. Z jednej strony narzucało ją bowiem przekonanie o swojego rodzaju „konieczności historycznej”, jaką był upadek starych ideałów i wyłaniająca się stąd „nowa epoka” etatyzmu i organizacji społeczeństwa w strukturach silnego państwa. Umacniało przeświadczenie o poważnym kryzysie moralnym współczesnych społeczeństw, przejawiającym się w lekceważeniu tradycji i egoistycznym materializmie, któremu mogło zapobiec wychowanie państwowe. Z drugiej strony konieczność stworzenia programu takiego wychowania wymuszały szczególne warunki, w jakich znalazła się Polska po odzyskaniu niepodległej państwowości. Naturalnym obowiązkiem władzy państwowej stało się zadanie uświadomienia obywatelskiego społeczeństwa polskiego i emocjonalnego związania obywateli z państwem. Trudne położenie geopolityczne Polski wymagało stworzenia z niej państwa silnego, a to można było osiągnąć jedynie poprzez odpowiednie wychowanie świadomych, ofiarnych i podporządkowanych państwu obywateli³⁰. Szczególnego znaczenia idea wychowania państwowego nabierała w sytuacji, gdy trzecia część obywateli Rzeczypospolitej zaliczała się do mniejszości narodowych. Tylko identyfikacja obywateli różnych narodowości z państwem jako instytucją narodowo neutralną mogła, zdaniem ideologów sanacyjnych, zapobiec dezintegracji wewnętrznej państwa, nieuniknionej przy tak niekorzystnym składzie narodowościowym. Dodatkowo proces „asymilacji państwowej” dawał

³⁰L. Chmaj, dz. cyt., s. 5-7.

szansę na „ekspansję wewnętrzną” państwa polskiego, a więc tak pożądane dla zdrowej świadomości obywatelskiej działania „twórcze”³¹.

Edukację obywatelską Polaków należało rozpocząć od surowego spojrzenia w głąb „duszy narodowej” oraz „przeorania” polskiego charakteru narodowego, a szczególnie od zmiany ukształtowanej w okresie niewoli mentalności „antypaństwowej”. „Gdy odrodziło się Państwo Polskie – pisał Adam Skwarczyński – ogół Polaków przyzwyczajony był do rządów obcych i państwo nauczył się traktować jako rzecz obcą”³². W walce o świadomość narodową ze strukturami państw zaborczych wykształciła się u Polaków niechęć do instytucji państwa w ogóle. Kiedy polska państwowość odrodziła się na nowo, niechęć ta stała się cechą szkodliwą. Należało więc zamienić ów „patriotyzm antypaństwowy” na „patriotyzm państwowy”, zidentyfikować ze sobą pojęcia dobra narodu i państwa, które rozeszły się w świadomości Polaków pod zaborami. Skłonność do jednorazowych bohaterskich porywów musiała ustąpić teraz miejsca umiejętności żmudnej, wytrwałej pracy dla państwa połączonej z ofiarami z własnych korzyści i wygód³³. Po odzyskaniu niepodległości ujawniła się jeszcze w postaci zdegenerowanego parlamentaryzmu polska skłonność do anarchii. Dlatego też minister Czerwiński podkreślał: „Pod grozą utraty niepodległości państwa wychowanie publiczne w Polsce musi być tak prowadzone, żeby każdy Polak, zanim zostanie członkiem stronnictwa politycznego, był przede wszystkim państwowcem”³⁴. Wywołane wysokim stopniem ingerencji państwa w życie społeczne zjawisko bierności obywateli – które notabene traktowano nie jako skutek tej ingerencji, ale przeciwnie, jako dowód na społeczną potrzebę etatyzmu – zamierzano zlikwidować poprzez wykształcenie w społeczeństwie „świadomości tego, że państwo jest wspólnym wysiłkiem, wspólną odpowiedzialnością, wspólnym terenem celowej pracy”³⁵. Przyszłych obywateli należało usposabiać do służby państwu, a nie do życia z państwem³⁶. Zrywając ze zgubnym polskim indywidualizmem i zbyt indywidualistycznym wychowaniem należało – tutaj warto przytoczyć dłuższy, ale istotny cytat z artykułu

³¹ J. Ostrowski, *Kontury...*, s. 67.

³² A. Skwarczyński, *Wskazania*, s. 52.

³³ S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1934, s. 68-69.

³⁴ *Tamże*, s. 42-43.

³⁵ J. Jędrzejewicz, *Wychowanie...*, s. 317.

³⁶ S. Czerwiński, dz. cyt., s. 67.

Jerzego Ostrowskiego ukazujący nieco realniej oblicze idei „uspołecznienia” – „nauczyć młodzież pracować zbiorowo w sprawnej grupie społecznej, posiadającej swoją władzę i hierarchię oraz podział pracy, musimy nauczyć ją odpowiedzialności i decyzji. Musimy nauczyć młodzież słuchać, ale też i rządzić. Musimy wyrobić w niej umiejętność znajdowania radości w pracy (zamiast bolesciwego „poświęcania się” lub automatycznego odrabiania obowiązków) – bez względu na jej miejsce w hierarchii – a zarazem jak najbardziej twórczego jej traktowania. Musimy ją nauczyć zaufania we własne siły oraz zaufania i przywiązania do swej organizacji. Musimy ją nauczyć szacunku dla wszelkiej zasługi i wielkości, chętniej, pełnej inicjatywy karności, lojalności wzwyż i w głąb oraz pogardy dla zakłamania, pozy, blagi i „inflacji słowa”³⁷.

Ogólnym celem wychowania państwowego było więc ukształtowanie dobrych obywateli Rzeczypospolitej „bez względu na ich narodowość i wyznanie”³⁸. Wychodząc z zasady nadrzędności kolektywu nad jednostką oraz solidaryzmu państwowego zamierzano „ukształtować człowieka zdolnego brać świadomie udział w społecznym życiu zbiorowości”³⁹. Tak ukształtowana jednostka mogła w konsekwencji świadomie podjąć się odpowiedzialności za życie tej zbiorowości. Pojęcie odpowiedzialności łączyć miało w sobie jednocześnie romantyczny ideał silnej osobowości oraz pozytywistyczny nakaz „twórczości społecznej” – pracy dla ogółu. „Państwowo uświadomiony” obywatel powinien mieć wyrobione „sumienie społeczne”, czyli wynikającą ze zrozumienia „istoty państwa jako zbiorowego wysiłku organizacyjnego” umiejętność pracy w zespole, podporządkowania się i zgodnego współdziałania z grupą⁴⁰.

Zwraca uwagę militarny charakter sformułowań stosowany przez ideologów wychowania państwowego. Niewątpliwie, obok „ducha czasów”, wpływ na to miała silnie zakorzeniona w ideologii sanacyjnej tradycja wojskowa oraz legionowa przeszłość wielu z twórców tej ideologii. Przypomnijmy też, że dla piłsudczyków uważających się za budowniczych niepodległego państwa polskiego oraz twórców jego siły

³⁷ J. Ostrowski, *Kontury...*, s. 69-70.

³⁸ *Tamże*, s. 41.

³⁹ J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienie...*, s. 10.

⁴⁰ *Tamże*, s. 11; L. Chmaj, dz. cyt., s. 13-14.

zbrojnej niemałe znaczenie odgrywał również motyw militarnego przygotowania społeczeństwa do ewentualnego zagrożenia wojennego. Dlatego postulowanym przez nich pełnym ideałem obywatela był typ bojownika i pracownika – odważnie stojącego do walki, chętnie zmagającego się z przeciwnościami i potrafiącego zwalczać wszelkie przeszkody⁴¹, słowem: „człowieka czynu”, żołnierza-obywatela. Opisane powyżej wymagania, jakie stawiano wzorowemu obywatelowi, są jednocześnie cnotami wymaganymi od żołnierza scharakteryzowanej na początku tego rozdziału armii obywatelskiej. Prawdziwy obywatel powinien bowiem jednocześnie posiadać cnoty żołnierskie – w okresie pokoju, tak jak na wojnie, pełnić miał służbę na placówce jaką było jego stanowisko pracy⁴².

Jako podsumowanie celów wychowania państwowego posłużmy się jeszcze raz słowami Jerzego Ostrowskiego będącymi esencją haseł stosowanych przez ideologów sanacyjnych: „Wychowanie państwowe jest (...) wytwarzaniem w młodym pokoleniu takiej ideologii, w której wolność, sława i dobrobyt państwa byłyby głównym motywem i kryterium działania. To nastawienie państwowe, które winno być wynikiem wychowania państwowego, wyrażać się musi: nie tylko w biernej lojalności, lecz w spontanicznej i aktywnej miłości dla państwa; nie tylko w rozwoju sentymentu dla ideału ojczyzny, który przejść może w odświętny, bezpłodny sentymentalizm, lecz w żywym uczuciu dla konkretnej rzeczywistości – państwa, które winno się wyrażać w wielorakich, codziennych działaniach; nie tylko w przywiązaniu do tradycji i teraźniejszości i w dumie stąd płynącej, lecz przede wszystkim w ambicji dążącej do podniesienia, rozrostu i ekspansji państwa; nie tylko w mechanicznym spełnianiu obowiązków lub ponoszeniu ofiar dla państwa, lecz przede wszystkim w radosnej twórczości samorządnej, entuzjastycznego udziału w dziele budowania jego przyszłości; nie tylko w wypełnianiu prac dla państwa na marginesie swego życia, częścią duszy, po zaspokojeniu i załatwieniu spraw osobistych – lecz w pojmowaniu całego swego życia jako misji, jako służby dla państwa – w wyznawaniu tej pracy jako ideologii”⁴³.

⁴¹ J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienie...*, s. 15.

⁴² A. Skwarczyński, *Wskazania*, s. 53.

⁴³ J. Ostrowski, *Kontury...*, s. 64-65.

W praktycznej działalności wychowawczej obozu pomajowego koncepcja wychowania państwowego obejmowała zarówno kompleksową edukację obywatelską w szkołach, jak i obszerny zakres prac na polu oświaty pozaszkolnej, w organizacjach społecznych, w wojsku itd. Szkieletem wychowania państwowego w szkołach były programy większości przedmiotów przesiąknięte treściami „państwowymi”, poza szkołą opierano się głównie na szeroko prowadzonej przez stowarzyszenia akcji kulturalno-oświatowej i społecznej. Kształtowanie postaw obywatelskich odbywać się mogło bowiem z wykorzystaniem szerokiego wachlarza metod. Według Haliny Pohoskiej na pełen proces wychowania „obywatelsko-państwowego” składał się szereg elementów opartych o poznawcze i emocjonalne czynniki wychowawcze. Etap wstępny stanowiło tzw. kształcenie obywatelskie, czyli podstawowe informacje dotyczące państwa, jego położenia, ustroju, gospodarki itd. oraz wychowanie moralne, czyli kształtowanie charakteru i postaw etycznych. Istotne znaczenie miało wychowanie patriotyczne kształtujące emocjonalną stronę postaw obywatelskich. Aby było jednak skutecznym elementem wychowania obywatelskiego nie mogło być *tanim patriotyzmem obchodowym*. Kolejną częścią było wychowanie narodowe, oczywiście nie w formie odrzucanego przez piłsudczyków *patriotyzmu etnicznego*, ale jedynie mające na celu związenie z polską tradycją i kulturą. Ważnym składnikiem wychowania obywatelskiego miało być wychowanie społeczne pozwalające młodzieży wejść w życie i pozwolić jej społecznie się uaktywnić. Ostatnim ogniwem, dopełniającym znaczenie pojęcia wychowania państwowego, było wychowanie polityczne kształtujące umiejętność myślenia kategoriami politycznymi i rozumienia interesu państwa jako całości. I tutaj także należało wystrzegać się błędnego rozumienia tego pojęcia, nie mogło to być bowiem żadne szkodliwe wychowanie „partyjne” – „objaw polityczny zmierzający do przygotowania wyznawców jednej partii próbującej skupić całe społeczeństwo pod sztandarami jednej doktryny”. Aby jednak uniknąć skojarzeń z polityką sanacji, autorka dodawała, że możliwa jest sytuacja, „gdy ideał bieżący polityki państwowej, mającej na celu jakieś doniosłe zmiany w państwie jako całości, staje się hasłem grup mających w swym ręku możliwości zbliżenia tego ideału ze szkołą i wychowaniem. (...) Jest to objaw pewnej wojny ducha o lepsze jutro

i jako taki może być zaakceptowany przez wychowanie obywatelskie⁴⁴. Mimo wyraźnych ideologicznych sformułowań i jednoznacznego odwoływania się do konkretnej koncepcji człowieka i państwa, twórcy wychowania państwowego odżegnywali się jednak od traktowania go jako ideologicznej indoktrynacji. Oddzielano bowiem „ideał” wychowawczy mogący zawierać pewną teoretyczną wizję człowieka, od pragmatycznego „zagadnienia” wychowawczego, czyli konkretnej potrzeby narzucanej przez współczesność. Taką potrzebą, aktualną szczególnie w Polsce, było właśnie wychowanie w duchu państwowym. Nie było ono, ich zdaniem, próbą realizacji jakiegoś światopoglądu, a jedynie przygotowaniem młodego pokolenia do życia w konkretnej, istniejącej już rzeczywistości, jaką było państwo polskie, o określonym położeniu, ustroju, strukturze społecznej i wynikających stąd wymaganiach wobec obywateli⁴⁵. Z góry przy tym zakładano, że jedyną, naturalną koncepcją wychowawczą był program państwowy obozu sanacyjnego.

Idealnym uosobieniem postawy obywatelskiej był oczywiście „żywy symbol walki zwycięskiej o Polskę”, „człowiek czynu” – Józef Piłsudski. Stawiano go na równi z tradycyjnie przywoływanymi jako wzór postaciami historycznymi jak Tadeusz Kościuszko, książę Józef Poniatowski czy Romuald Traugutt⁴⁶. Rozwijany, szczególnie w latach trzydziestych, kult jego osoby służył przede wszystkim właśnie celom wychowania państwowego. Marszałek Piłsudski nie był zresztą traktowany jedynie jako „żywy” wzór do postępowania, ale także jako twórca metody wychowawczej, na której wychowali się i do której odwoływali się następnie jego współpracownicy. Polegała ona na kształtowaniu odpowiedzialnego człowieka czynu poprzez wyznaczanie mu ogólnych celów i pozostawianiu dużego zakresu samodzielności w ich realizacji⁴⁷. W praktyce często jednak zastępowano ją tak piętnowaną wcześniej przez samych piłsudczyków deklamacją haseł propagandowych i urzędowymi obchodami, co skwapliwie wytykano wychowawcom sanacyjnym. Koncepcja wychowania państwowego spotykała się wspólnie

⁴⁴ H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931, s. 218-234; zob. też: A. Hertz, *Polityka a wychowanie*, „Praca Strzelecka”, 1930, nr 7, s. 32-37.

⁴⁵ J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienie...*, s. 10; tenże, *Wychowanie...*, s. 312-314; L. Wolska, *Wychowanie państwowo-obywatelskie w organizacjach społecznych*, „Zrąb”, 1932, nr 9, s. 40.

⁴⁶ H. Pohoska, *Wychowanie...*, Warszawa 1931, s. 240.

⁴⁷ A. Skwarczyński, *Wskazania*, s. 62-64.

z krytyką także ze względu na fasadowość, agitacyjność stosowanych pojęć oraz zbytnią ogólnikowość i nieprecyzyjność programu⁴⁸. Słabości te mogły wynikać z braku jasnej koncepcji wychowania państwowego, przewagi funkcji propagandowych nad wychowawczymi w jego założeniach, czy – jak twierdzi M. Lachowicz – pilnowaniu „czystości intencji” w obawie przed zarzutami o utożsamianie dobra państwa z interesem własnego obozu⁴⁹. Mogły też jednak być konsekwencją wspomnianego wyżej sposobu myślenia piłsudczyków wyrażającego się w postępowaniu ograniczającym się jedynie do wyznaczania ogólnych wytycznych i pozostawiania następnie swobody działania, w niechęci do sztywnych schematów, a skłonności do improwizacji.

W drugiej połowie lat trzydziestych pojawiło się wiele nowych czynników, które doprowadziły do modyfikacji programu wychowania państwowego. Po śmierci Józefa Piłsudskiego w 1935 roku w gronie piłsudczyków doszło do wewnętrznych podziałów politycznych, znanych jako „dekompozycja obozu sanacyjnego”, które były konsekwencją nie tylko rywalizacji o pozycję w obozie piłsudczykowski. W krótkim czasie na czoło wysunęły się tu czynniki wojskowe. I one zaczęły decydować o kierunku polityki, w tym także o kształcie koncepcji wychowania obywatelskiego. Doszło też wówczas – w sytuacji podsycanej z jednej strony przez skrajne organizacje nacjonalistyczne coraz większej niechęci mniejszości do państwa polskiego, a z drugiej, nieudolnej na tym polu polityki władz państwowych – do ostatecznego fiaska idei asymilacji mniejszości narodowych na gruncie neutralnego narodowościowo państwa⁵⁰. Ponadto w okresie tym wyraźnie odczuwalny na świecie wzrost zagrożenia wojennego – szczególnie ze względu na niebezpieczne sąsiedztwo – wzbudzał w polskim społeczeństwie oraz u polskich władz zrozumiały niepokój. Z uwagą obserwowano zwłaszcza sprawnie realizowany poprzez rozwój masowych organizacji przysposobienia wojskowego program militaryzacji społeczeństw w państwach totalitarnych. W tej sytuacji wydawało się, że jedynym sposobem zabezpieczenia niepodległości musi być również podobna konsolidacja społeczeństwa polskiego wokół kierownictwa państwowego.

⁴⁸ Zob.: B. Suchodolski, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1931, nr 20; J.S. Bystron, *Wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna”, 1933, nr 2.

⁴⁹ M. Lachowicz, *Znaczenie kwartalnika „Zrąb”...*, s. 13.

⁵⁰ Zob. np.: J. Kęsik, *Zaufany Komendanta. Biografia polityczna Jana Henryka Józefskiego 1892-1981*, Wrocław 1995.

Te okoliczności, jak i słabe wyniki dotychczasowego przysposobienia wojskowego wśród przedpoborowych, wymusiły pewne zmiany w realizacji programu „narodu pod bronią”. Naczelną ich ideą było przesunięcie punktu ciężkości ze szkolenia *stricte* wojskowego na wychowanie obywatelskie. Podczas wojny o zwycięstwie decydować mogło w równym stopniu zdobycie przewagi technicznej, przewagi na polu walki, jak i przewagi psychologicznej osiągananej poprzez silny charakter, wytrwałość i odporność żołnierzy oraz całego narodu. Dlatego też wojna musiała być przygotowana nie tylko w sferze technicznej, ale również duchowej. „W przyszłej wojnie totalnej rozstrzygnie nie sama tylko siła zbrojna armii, ale siła duchowa narodu i jego stalowe nerwy” – pisał w 1937 roku Alfons Wodziński⁵¹. Najlepszą formą szkolenia żołnierzy była mimo wszystko regularna służba wojskowa⁵² – natomiast struktury cywilne państwa: szkoła czy organizacje cywilne miały za zadanie przede wszystkim „moralne” i „duchowe” (co rozumiano jako kształtowanie charakteru i psychiki) przygotowanie do wojny poszczególnych obywateli, jak i całego społeczeństwa. Dodać należy, że całym tym procesem również kierowały czynniki wojskowe. W wychowaniu obywatelskim zaczęto więc kłaść większy nacisk na wychowanie w „obywatelu” „żołnierza”. Przypominano, że obrona kraju aż do poświęcenia własnego życia jest podstawowym obowiązkiem etycznym każdego obywatela⁵³. Janusz Jędrzejewicz w *Nowej deklaracji grupy „Zrębu”* wyznaczając nowy zakres pracy wychowaniu państwowemu, pisał: „wychowawca narodu musi zaprawiać swoje społeczeństwo do walki orężnej, musi kultywować ducha wojskowego, budzić cześć dla oręża, stanowiącego *ultima ratio* pragnącego żyć i twórczo pracować narodu. Nie wolno wychowywać młodzieży w ułudach szlachetności hasel pacyfistycznych, gdy na każdym kroku grozić nam może obca przemoc”⁵⁴.

W atmosferze narastającego z biegiem lat poczucia zagrożenia wojennego zaczęły pojawiać się coraz silniejsze nastroje militarystyczne. W skrajnych przypadkach potrzeba przygotowania społeczeństwa do wojny przybierała postać propozycji zupełnej militaryzacji

⁵¹ A. M. Wodziński, *Naród pod bronią a wychowanie*, Łódź 1937, s. 11.

⁵² Zob.: M. Porwit, *Duch żołnierski (organizacja wychowania żołnierza)*, Warszawa 1935, s. 108.

⁵³ A. M. Wodziński, dz. cyt., s. 9-10.

⁵⁴ J. Jędrzejewicz, *Nowa deklaracja...*, s. 47.

wychowania. W 1939 roku Marian Reutt wychodząc z założenia, że rzeczywistość jest procesem ciągłej walki i odwołując się do clausewitzowskiej teorii o wojnie jako zbrojnej kontynuacji polityki, domagał się wychowania „typu człowieka wojny” z wykształconym „instynktem walki” i „militarnym typem świadomości”. Obecnie człowiek czynu to przede wszystkim żołnierz, „który nawet kosztem życia wypełni to, co do niego należy”⁵⁵. Charakteryzować się miał on wysoką zdolnością bojową, wolą walki i zwycięstwa. Jego psychika „musi być na wskroś przesyciona twardością, męstwem i nieustępliwością”⁵⁶. Poglądy autora najlepiej charakteryzuje kilka dalszych cytatów: „Dziecko, czy mężczyzna, zanim przejdzie przez wojsko musi być duchowo zmilitaryzowany. (...) Wychowanie militarne ma rozbudzać zamiłowanie do wojny. Od najwcześniejszych lat do późnej starości ma być jednostka urabiana na męznego, zacieklego i twardego wojownika. (...) Idea wojny musi być wszędzie wbijana w duszę osobnika. (...) Główną nutą tej całej akcji wychowawczej musi być wkorzenie zimnego, nieustępliwego i twardego fanatyzmu wojennego”⁵⁷. Podstawą dotychczasowej i obecnej praktyki wychowania obywatelskiego realizowanej przez obóz sanacyjny były tradycyjne zasady moralne oparte o wzory chrześcijańskie⁵⁸. Według Reutta zasady religijne były jedynie koniecznym elementem higieny ducha sprzyjającym wzmacnianiu charakteru. „Oczywiście zasady te muszą przyczynić się do potęgi Narodu i Państwa. W przeciwnym razie muszą być odrzucone jako nieużyteczne, a nawet szkodliwe”⁵⁹. Poglądy Mariana Reutta w swej skrajności nie odzwierciedlały założeń programu wychowania obywatelskiego realizowanego przez władze, nawet w późnych latach trzydziestych, niemniej jednak reprezentują pewien znamieny trend w pojmowaniu hasła „narodu pod bronią”.

Narastająca w latach trzydziestych radykalizacja nastrojów społecznych, której podłożem był niewątpliwie przedłużający się kryzys gospodarczy, ale i niezadowolenie ze sposobu sprawowania władzy przez ekipę rządzącą – wymagała reakcji władz. Zamiast jednak

⁵⁵ M. Reutt, *Wychowanie militarne narodu*, Warszawa, 1939, s. 25-26.

⁵⁶ *Tamże*, s. 3-4.

⁵⁷ *Tamże*, s. 11.

⁵⁸ J. Kęsik, *Naród pod bronią. Społeczeństwo w programie polskiej polityki wojskowej 1918-1939*, Wrocław, 1998, s. 127.

⁵⁹ M. Reutt, dz. cyt., s. 20.

poprawy obyczajów politycznych i załagodzenia stosunków społecznych starano się odwołać do wynikającego z poczucia zagrożenia zewnętrznego i wewnętrznych konfliktów narodowościowych większego uczulenia Polaków na punkcie własnego narodu. W ostatnich latach przed wojną doszło w związku z tym do odejścia w koncepcji wychowania obywatelskiego od pierwotnej idei państwa wspólnego wszystkim obywatelom na korzyść niektórych elementów ideologii głównego przeciwnika sanacji – obozu narodowego. Głównym motywem nowego programu była teraz identyfikacja interesu państwa i narodu polskiego. Sprzyjała temu też skłonność czynników wojskowych do zaniechania sporów ideologicznych z opozycją dla ułatwienia pełnej mobilizacji Polaków. Dotychczasowa polityka narodowościowa sanacji nie doprowadziła bowiem do utożsamienia się mniejszości narodowych z polską państwowością. W sytuacji zagrożenia państwa uznano więc, że jedyną gwarancją lojalności dać może tylko ludność polska⁶⁰.

Skutkiem powyższych przemian w ideologii sanacji pod koniec lat trzydziestych były nowe treści wychowawcze. Nie wnikając głęboko w ich analizę, należy wymienić dwa zasadnicze punkty dominujące w tym okresie. Konsekwencją zwrotu w kierunku nacjonalizmu „państwowego” była idea mocarstwowości Polski, a efektem wzrostu pozycji wojska w strukturach państwa był rozwijany silnie kult armii⁶¹.

W wywołanej przez niebezpieczeństwo wojenne atmosferze potrzeby ścisłej konsolidacji wzmocnieniu jeszcze uległa kolektywistyczna koncepcja organizacji życia społecznego. Od obywateli wymagano idealistycznego poglądu na świat i stawiania dobra państwa i ogółu ponad wszystko⁶². Rozwijany miał być szacunek dla pracy, szczególnie „umiejętność organizowania rzetelnej pracy zbiorowej”, co więcej, należało „budzić kult ofiarności na rzecz ogółu i kult jednostek, które tę ofiarnością umiały doprowadzić do bohaterstwa”. Szacunek dla człowieka warunkowany był jego postawą, jego zaangażowaniem „we wspólnym wysiłku środowiska, narodu i państwa”. W dalszym ciągu uznawano społeczeństwo za niezdolne do samodzielnego, nieskrępowanego rozwoju. Sanacyjni ideolodzy, występując z nadrzędnej wobec współobywateli pozycji, czuli się nadal szczególnie uprawnieni do wychowa-

⁶⁰ R. Wapiński, *Pokolenia...*, s. 292; J. Kęsik, *Naród pod bronią...*, s. 108-109, 120.

⁶¹ J. Kęsik, *Naród pod bronią...*, s. 121-123.

⁶² A. M. Wodziński, dz. cyt., s. 9-10.

nia społeczeństwa i narzucania mu „dyscypliny społecznej” – oczywiście dla jego dobra. Jednostka wzięta być musiała „w ścisłą obęcz dyscypliny życia, ujętej w pewne nakazy, bez których człowiek musi się przeistoczyć w warchoła, żyjącego w nieodpowiedzialności, pozbawionego tak decydującego w zakresie życia zbiorowego poczucia, jakim jest poczucie honoru, wreszcie życie przez sam fakt swego istnienia destruujującego”⁶³.

Cytowane wcześniej obszernie fragmenty wypowiedzi J. Ostrowskiego charakteryzujące ideał obywatela-„państwowca”. Warto teraz przedstawić wyidealizowany wizerunek „nowego człowieka odrodzonej Polski” schyłku lat trzydziestych skreślony przez Stanisława Łempickiego w pracy *Polski ideał wychowawczy*. Miał być nim „Polak przejęty myślą o wielkości i mocarstwowości swojej ojczyzny, miłośnik jedności i zgody, ładu i porządku, miłośnik gorącej prawdy, wróg oszczerstwa, prosty w słowach, szlachetnie dumny jedynie ze swojej ojczyzny, samodzielny i uniezależniony duchowo od wszystkiego, co cudze, w kulturze narodowej i w cnotach rasowo-polskich rozkochany; optymistą, powinien być pełny wiary w siebie, w siły polskie, w ojczyznę, czcicielem imponderabiliów, o duszy wyposażonej w zalety żołnierskie: honor, odwagę, męstwo, odpowiedzialność; energią ma promieniować i umiejętnością chcenia, ma być człowiekiem czynu. Kultywując w duszy idealizm i instynkt heroiczny, winien na co dzień stać się niestrudzonym pracownikiem na polach ojczyzny, entuzjastą i fanatykiem szarej, codziennej, a twórczej pracy (...); pełen szacunku dla przeszłości, dla tradycji, wierny sobie, ma mieć odwagę myśli i czynu, śmiałość w poczynaniach, a opanowanie i spokój w działaniu; wolny w duchu i zamiłowany w swobodzie potrafi być karny jak żołnierz i podporządkowuje się zawsze moralnemu autorytetowi”⁶⁴.

Po przeprowadzeniu przez Janusza Jędrzejewicza w 1932 roku reformy szkolnictwa, kolejnym etapem pracy ekipy sanacyjnej nad wychowaniem państwowym było objęcie tą akcją w szerszym stopniu również pozostałych sfer społeczeństwa: młodzieży nie objętej edukacją szkolną i dorosłych⁶⁵. Działalność na tym terenie polegała głównie na pracy kulturalno-oświatowej i uspołeczniającej. Posiadała ona bogate

⁶³ J. Jędrzejewicz, *Nowa deklaracja...*, s. 48.

⁶⁴ S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów-Warszawa, b.d. [1937], s. 30.

⁶⁵ J. Jędrzejewicz, *Nowa deklaracja...*, s. 44.

tradycje, opierała się przede wszystkim na pracy wielu organizacji społecznych, często wywodzących się jeszcze sprzed I wojny światowej, w których kadre instruktorską stanowili głównie nauczyciele szkół powszechnych. Zakres pracy tej tzw. oświaty pozaszkolnej obejmował m.in. zwalczanie analfabetyzmu, uświadomienie obywatelskie i podnoszenie kultury poprzez organizowanie kursów dla dorosłych (od podstawowego kształcenia analfabetów po specjalistyczne kursy zawodowe), bibliotek i czytelni, okolicznościowych odczytów czy amatorskich zespołów muzycznych i teatralnych. Aktywność ta realizowana była m.in. w ramach wzorowanych na rozwiązaniach skandynawskich, tzw. uniwersytetach ludowych. Ze strony państwa nadzorował tę pracę istniejący w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wydział Oświaty Pozaszkolnej poprzez terenową sieć oddziałów i instruktorów. Jednym z celów stawianych oświacie pozaszkolnej przez władze, szczególnie od lat trzydziestych, było wychowanie państwowe. Zadaniem podstawowej formy pracy oświatowej jaką była świetlica, stało się wówczas dostarczanie mieszkańcom prowincji aktualnych wiadomości z życia państwa i pożądaných treści propagandowych; wytwarzanie „pozytywnych nastawień” wobec państwa, „prostowanie błędnych sądów” o sytuacji w państwie, „organizowanie przeżyć wytwarzających emocjonalną więź państwową”; a także rozwijanie przedsiębiorczości, aby „w ten sposób usunąć niezadowolenia płynące z niezaradności oraz wytwarzanie w obywatelu ambicji świadomego uczestnictwa w tworzeniu lepszego jutra państwa”⁶⁶.

Nie wszystkie jednak stowarzyszenia zajmujące się działalnością kulturalno-oświatową realizowały sanacyjny program wychowania obywatelskiego. Takie zasłużone organizacje jak np. Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Oświaty Ludowej czy Towarzystwo Czytelni Ludowych korzystały z własnych, opartych na wieloletnich doświadczeniach, programów wychowawczych, a ze względów politycznych (znajdując się pod wpływem orientacji narodowej lub ludowej) nie chciały podporządkować się ideologii obozu rządzącego. Władze początkowo w swoich działaniach opierały się m.in. na współpracy z Polskim Związkiem Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, później Związkiem Nauczycielstwa Polskiego i Towarzystwem Szkoły Ludowej

⁶⁶ T. Malinowski, W. Regulski, W. Sosiński, *Świetlica*, Warszawa 1932, s. 21-24.

oraz prężnymi organizacjami młodzieżowymi zrzeszającymi młodzież pozaszkolną, ze Związkiem Strzeleckim na czele⁶⁷.

Działalność oświatowa, wychowawcza i – trzeba także dodać – propagandowa, obok innych zadań statutowych, była rozwijana przez władze w masowych organizacjach młodzieżowych szczególnie w latach trzydziestych. Na łamach czasopisma „Oświata Pozaszkolna” przeprowadzona została w drugiej połowie tej dekady dyskusja na temat skuteczności tej formy pracy. Zwolennicy powierzenia jej stowarzyszeniom podkreślali wartość organizacji jako czynnika uspołecznienia, szkoły obywatelskiej. Zaznaczano też, że są one otwarte, oferują różnorodny program wychowawczy i przede wszystkim zapewniają ciągłość pracy oświatowej. Przeważały jednak opinie krytyczne. Zwracano uwagę na rozdrobnienie organizacji. Towarzyszyło temu często zjawisko rywalizacji między nimi, kiedy w walce o członków, aby zwiększyć atrakcyjność „oferty” organizacyjnej, rozszerzano nadmiernie zakres działalności, włączając w nią też dział kulturalno-oświatowy, który następnie traktowany był jako zadanie uboczne, co wpływało na niski poziom kształcenia. Praca oświatowa w stowarzyszeniach rodziła też niebezpieczeństwo „partyjnictwa” – zastępowania jej propagowaniem ideologii organizacyjnej. Postulowano więc ujednoczenie programów oświatowych, następnie prowadzenie przez różne organizacje wspólnych zajęć kulturalno-oświatowych lub przynajmniej korzystanie ze wspólnych ośrodków oświaty (świetlice, biblioteki). Szczególnie zaś podnoszono potrzebę rozwijania oświaty powszechnej, nie ograniczonej ramami organizacyjnymi⁶⁸.

Tymczasem w drugiej połowie lat trzydziestych proces ujednoczania pracy wychowawczej w stowarzyszeniach nasilił się jeszcze. Podporządkowany był wspomnianym już ogólnym założeniom realizowanej w ramach programu „narodu pod bronią” rządowej koncepcji

⁶⁷ S. Mauersberg, *Oświata pozaszkolna*, [w:] *Historia wychowania, wiek XX*, t. I, red. J. Miąso, Warszawa 1980, s. 153-160; S. B., *Organizacja, stan pracy oświatowo-kulturalnej i jej zadania w Polsce*, „Polska Oświata Pozaszkolna”, 1927, nr 4, s. 225.

⁶⁸ A. Mazikowski, *O ciągłość w pracy oświatowej*, „Oświata Pozaszkolna”, 1936, nr 11, s. 582; *Oświata dla wszystkich, czy tylko dla członków organizacji?* (dyskusja), „Oświata Pozaszkolna”, 1936, nr 12, 1937, nr 1-3, 5, 7/8.

⁶⁸ A. Mazikowski, *O ciągłość w pracy oświatowej*, „Oświata Pozaszkolna”, 1936, nr 11, s. 582; *Oświata dla wszystkich, czy tylko dla członków organizacji?* (dyskusja), „Oświata Pozaszkolna”, 1936, nr 12, 1937, nr 1-3, 5, 7/8.

wychowania obywatelskiego. Zdawano sobie jednak sprawę ze wskazywanych wyżej słabości pracy wychowawczej w organizacjach i starano się je wyeliminować. W 1936 roku powołano przy Wojskowym Instytucie Naukowo-Oświatowym Centralny Komitet Koordynacyjny – ciało mające poprzez „organizacje przysposobienia wojskowego i pokrewne” oddziaływać propagandowo na „szerokie warstwy społeczne”. Komitet przejmował niejako z rąk PUWFiPW inicjatywę konsolidacji społeczeństwa w zakresie organizacji przysposobienia wojskowego. Miał on w podległych stowarzyszeniach dokonać „ustalenia i pogłębienia podstawowych tez ideowych (...), koordynacji zamierzeń i scalenia działań (...) w zakresie uświadczenia obywatelskiego i pracy kulturalno-oświatowej, wszechstronnej i skutecznej propagandy hasel obrony Państwa (...) i rozszerzenia zasięgu wpływu tej propagandy na całe społeczeństwo”. Cele te Komitet miał realizować m.in. poprzez tworzenie w podległych organizacjach odpowiednich komórek wychowania obywatelskiego pracujących według wytycznych Komitetu, opracowanie jednolitych programów z dziedziny wychowania obywatelskiego i pracy kulturalno-oświatowej – obowiązujących wszystkie podległe mu organizacje, programów dla wspólnie urządzanych przez nie imprez propagandowych i wystąpień zewnętrznych, koordynację akcji prasowej, nadzór „przez osoby upoważnione” nad działaniami wychowawczymi i propagandowymi podległych organizacji. Jako pierwsze konkretne działania zalecano „komasowanie wysiłków materialnych”, czyli wspólną własność lokali, świetlic, urządzeń sportowych itp., oraz wspólne występowanie podczas obchodów świąt państwowych⁶⁹.

Wysiłki podjęte w realizacji wychowania obywatelskiego oraz patriotycznego przyniosły lepsze efekty niż próby fachowego przygotowania rekrutów do służby wojskowej w ramach przysposobienia wojskowego. Efektem szeroko zakrojonych działań wychowawczych było zwiększenie się zainteresowania młodzieży zagadnieniami społecznymi, wzrost patriotyzmu w społeczeństwie polskim i wyraźna zmiana w nastawieniu do armii w porównaniu z początkowym okresem

⁶⁹ *Protokół nr 6 z posiedzenia Komitetu Koordynacyjnego przy Wojskowym Instytucie Naukowo-Oświatowym Min. Spraw Wojskowych z dnia 3 grudnia 1936 r.; Statut Komitetu Koordynacyjnego przy Wojskowym Instytucie Naukowo-Oświatowym Min. Spraw Wojskowych, CAW, ZS, sygn. I.390.1.323. Szerzej na temat działalności komitetów koordynacyjnych pisze J. Kęsik, *Naród pod bronią...*, s. 124-131.*

niepodległości. Skutkiem propagandy militarnej i mocarstwowej była bojowa i optymistyczna postawa Polaków w przeddzień wybuchu wojny. Przede wszystkim zaś celowości i skuteczności pracy wychowawczej dowiodły postawy młodzieży polskiej w następnych latach – w czasie II wojny światowej i okresie bezpośrednio po niej⁷⁰. Potwierdziły się więc odnoszące się, w tym wypadku do szkoły, zalecenia A. Wodzińskiego: „Nie o to chodzi, by szkoła wyszkoliła żołnierzy, lecz (...) celem jej jest młodzież obojga płci napędloną duchem rycerskości, duchem ofiarności, by zdolna była w każdej chwili złożyć na ołtarzu ojczyzny swoje życie”⁷¹.

Jak już wspomniano, spora część z opisanych wyżej założeń jest na początku XXI wieku już nieaktualna. Niektóre z nich zostały skompromitowane przez stosujące je w skrajnych formach systemy autorytarne i totalitarne XX wieku. Już w okresie międzywojennym postulaty podporządkowania historii wychowaniu państwowemu, poprzez wybiórcze traktowanie jej treści, spotykało się ze sceptycznym przyjęciem środowisk naukowych historyków. Anachronicznie brzmią obecnie sformułowania odwołujące się do „mas” społecznych czy idee tworzenia „nowego człowieka”. Również w dobie współczesnego renesansu idei liberalnych wiara w onnipotencję państwa wydaje się być niepopularna, choć jednocześnie rozwija się współczesna odmiana przedwojennej koncepcji „uspołecznienia państwa” – poprzez coraz popularniejsze różne formy aktywności społecznej w organizacjach pozarządowych. Z drugiej strony coraz częściej w publicystyce politycznej podnoszone są wartości państwa i służby publicznej. Silnie obecne w literaturze schyłku lat trzydziestych nastroje wojenne, a także związane z nimi nawoływanie do militaryzacji wychowania obywatelskiego również wydają się nie przystawać do obecnej sytuacji Polski. Niemniej jednak geopolityczne położenie naszego kraju i związane z tym doświadczenia historyczne nie pozwalają na pozostawanie w błogiej świadomości zupełnego bezpieczeństwa i nakazują myśleć z troską o ewentualnych zagrożeniach Polski w przyszłości. Ideał dobrego obywatela może też być odpowiedzią na liczne wyzwania współczesności, jak np. globalizacja, dominacja kultury masowej, kryzys autorytetu, a także kryzys odpowiedzialności – przejawiający się

⁷⁰ J. Kęsik, *Naród pod bronią...*, s. 124, 131.

⁷¹ A. M. Wodziński, dz. cyt., s. 51.

choćby w kryzysie klasy politycznej. Wydaje się zatem, że przynajmniej część przedstawionych powyżej założeń ideowych sprawującego władzę w II Rzeczypospolitej obozu sanacyjnego warta jest zainteresowania. Niewątpliwie wart jest osiągnięcia cel, który stawiano sobie zarówno przed 90 laty, jak i stawia się go obecnie – wykreowanie aktywnych, świadomych i lojalnych obywateli, dumnych z własnego państwa patriotów. Które z proponowanych w okresie międzywojennym metod propagujących patriotyzm mogą być z powodzeniem obecnie praktykowane? Z pewnością współczesny historyk-wychowawca czy też popularyzator będzie z jednej strony wskazywał na znaczenie procesów historycznych, zwłaszcza tych, które mogą stać się punktem odniesienia do analizy współczesności. Z drugiej strony będzie narrację historyczną personalizował, odwołując się do nośnych przykładów postaci o ciekawych życiorysach, często zapomnianych, a mogących stać się współcześnie „wzorcami” zachowań. W ostatnich latach pojawia się zresztą coraz więcej inicjatyw popularyzujących zapomnianych bohaterów, jak np. postać rtm. Witolda Pileckiego, gen. Emila Fieldorfa, rodziny Ulmów itp. Istotnym elementem współczesnej edukacji historycznej powinno być także kształtowanie postawy krytycznej w wielu aspektach, zarówno np. krytycznej oceny tych momentów i zachowań w historii, których chcielibyśmy obecnie uniknąć, jak też krytycznej analizy opinii i treści historycznych dostępnych współcześnie, np. w Internecie czy publikacjach prasowych. Ważnym także elementem będzie angażowanie młodych ludzi do aktywnych działań w sferze obywatelskiej i społecznej (np. wolontariat) oraz historycznej (np. akcje poszukiwania świadków przeszłości, opieka nad cmentarzami itp.). Można rzec, że nieustannie stoi przed nami zadanie zdezaktualizowania słynnych, a trudnych dla nas słów Jana Kochanowskiego z *Pieśni o spustoszeniu Podola*: „nową przypowieść Polak sobie kupi, że i przed szkodą, i po szkodzie głupi...”.

Irena Bracichowicz
Instytut Historii
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

Rola nauczyciela historii w formułowaniu i realizacji celów kształtujących myślenie analityczne w świetle koncepcji szkolnej edukacji historycznej nowej podstawy programowej

Od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia trwa niemal nieustanne reformowanie polskiej szkoły, którego celem jest unowocześnienie, dostosowanie jej do wymogów cywilizacyjnych. Nauczycielom stawia się coraz wyższe wymagania w zakresie ich kompetencji. Reformowanie obejmuje również dostosowywanie programów nauczania poszczególnych przedmiotów do potrzeb społecznych i zainteresowań młodzieży. Nauczanie historii zawsze budziło wiele dyskusji oraz kontrowersji, m.in. ze względu na świadomość jego wpływu na kształtowanie postaw młodych ludzi. Nie bez znaczenia jest fakt, że zarówno nauczanie, jak i uczenie się tego przedmiotu nie należą do łatwych z powodu złożoności, obszerności treści nauczania i trudności ze zrozumieniem. Historia zawsze też budziła emocje, ponieważ zainteresowanie nią ma wielowymiarowy charakter.

Motywy zainteresowań historycznych bywają bardzo różne. Jerzy Maternicki – czołowy dydaktyk historii opisuje je, dokonując klasyfikacji na następujące grupy:

1. Motywy poznawcze:
 - „genetyczny” – wynika z potrzeby wyjaśniania przeszłości dla zrozumienia współczesności, tj. istniejących stosunków prawnych, społecznych, politycznych, kulturalnych, prawnoustrojowych, społecznych, gospodarczych, kulturalnych itp.,
 - „historyczny” – wynika z pragnienia posiadania rzetelnej wiedzy o przeszłości, z ciekawości świata,
 - „teoretyczny” – ponieważ wiedza historyczna pozwala wysnuć pewne prawdy ogólne przez filozofów, antropologów, prawników, ekonomistów, socjologów, etnografów i in.

2. Motywy praktyczne (pragmatyczne):

„technologiczny” – wynika z przekonania, że historia się powtarza i może pomóc w rozwiązaniu (na podstawie gotowych wzorów lub materiału do przemyśleń) określonych problemów życia społecznego czy politycznego,

„kulturologiczne” – ponieważ poszukiwanie w przeszłości dóbr kulturalnych może wzbogacić świat doznań współczesnego człowieka i poznać symbolikę świata kultury, a także przekonanie, że człowiek kulturalny powinien osiąść określone kwantum wiedzy historycznej,

„ideologiczne” – w przeszłości szuka się potwierdzenia akceptowanych przez siebie wartości takich jak: naród, państwo, religia, ład społeczny, wolność, demokracja, poszukiwania więzi ideowych łączących daną wspólnotę, a nade wszystko narody (*czynnik narodotwórczy*),

„propagandowe” – (płynna granica z ideologicznymi) różni się od ideologicznej tym, że wykorzystywana jest do osiągnięcia określonych celów politycznych,

„dydaktyczne” – pozostają w bliskim związku z poznawczymi oraz ideologicznymi służą realizowaniu ideałów wychowawczych.

3. Motywy specjalne:

„antropologiczny” – dla wyjaśnienia problemów ludzkiej egzystencji i zachowań, tajemnicy powodzenia, sukcesu, chęci poznania granic ludzkich możliwości (np. życie i czyny wybitnych jednostek),

„ludyczne” – dla pobudzenia wyobraźni, rozrywki, oderwania od rzeczywistości,

„kompensacyjny” – wynika z braku „pogodzenia” się z rzeczywistością, terażniejszością, służy poszukiwaniu utopii, nowego, lepszego świata, towarzyszy mu też idealizowanie przeszłości,

„artystyczny” – materiał inspirujący dla własnych wypowiedzi artystycznych¹.

¹ J. Maternicki, *Różne oblicza historii*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, PWN, Warszawa 1993, s. 58-61.

Współcześnie, do tych wymienionych powodów zainteresowań historią, można dodać jeszcze jeden pragmatyczny – dla celów komercyjnych. Ekspozowanie tradycji i historii jest coraz chętniej wykorzystywanym elementem marketingu. Niemal każda instytucja na swojej stronie internetowej ma zakładkę dotyczącą historii zakładu. Niektóre firmy wielkie kampanie reklamowe oraz inne akcje w coraz bardziej profesjonalny sposób opierają na motywach historycznych (Levi Strauss & CO czy Grupa Żywiec, która posiada wirtualne muzeum z „wehikułem czasu”, który przenosi zwiedzających 150 lat wstecz przez kolejne epoki począwszy od arcyksięcia Albrechta Fryderyka Habsburga). Historia jest też ważnym elementem promocji regionu prowadzonej przez władze samorządowe i biznes turystyczny.

Dydaktyka ogólna postuluje coraz mocniej, aby punktem wyjścia nauczania były zainteresowania młodych ludzi. Zainteresowanie przeszłością nie musi oznaczać zainteresowania historią jako dziedziną nauki. Trzeba zdać sobie sprawę, że oprócz historii naukowej istnieje także historia, jako wiedza potoczna o ważnych dla danej społeczności wydarzeniach z przeszłości oraz historia jako forma narracji – literatury².

Historia jako przedmiot nauczania szkolnego na przestrzeni dziejów pełniła różne funkcje, na ogół wychowawcze. W starożytności i w średniowieczu dawała przede wszystkim wzorce do naśladowania. Szkoła grecka nie określała programów nauczania, ale dobór lektur kształtował cechy elity intelektualnej państwa, tj. patriotyzm, odpowiedzialność za losy rządzonej przez siebie społeczności. Wśród czytanych lektur były także dzieła Tukidydesa, który stworzył podstawy naukowego i krytycznego podejścia do wiedzy historycznej. Nie zmienia to faktu, że w starożytności i w średniowieczu traktowano historię jako rodzaj literatury.

W czasach nowożytnych zaczęto stosować naukowe metody badań historycznych, polegające na umiejętności weryfikacji autentyczności i wiarygodności badanych dokumentów. Zadaniem historii jako nauki było rejestrowanie i opisywanie zdarzeń z przeszłości. Postrzegano ją przede wszystkim jako *magistra vitae* – skarbnicę doświadczeń. Historię rozumiano również jako naukę polityki dla tych,

² W. Werner, *Specyfika wiedzy naukowej i historiografia*, [w:] *Problemy współczesnej metodologii*, pod red. W. Wrzoska, Epigram, Bydgoszcz 2009, s. 38.

którzy mieli rządzić i dowodzić. Podejmowano też próby wyjaśniania i analizowania wpływu jednostek i grup na bieg zdarzeń. Do czasów nowożytnych historia nie była odrębnym przedmiotem nauczania w szkołach. Hiszpański pedagog Juan Luis Vives w rozprawie *De disciplinis*, a także Mikołaj Rej – domagali się nauczania historii w szkołach szlacheckich. Joachim Pastorius, historiograf Jana Kazimierza, nauczyciel historii w Akademii Zamojskiej i w gimnazjach akademickich postulował nawet objęcie nauczaniem historii wszystkich obywateli. Już w XVII w. historia stała się odrębną dziedziną, której celem stało się dociekanie prawdy, próby wyjaśnienia przeszłości i przewidywania przyszłości w sferze stosunków społeczno-politycznych. Do tych zadań historii dopisano w oświeceniu rolę inspirującą dla ludzi, którzy podejmowali wysiłki na rzecz społeczeństwa i gospodarki³.

Wiek XIX ugruntował nauczanie historii w szkołach w duchu modernizmu, przypisując jej dwa główne cele:

1. Wyjaśnianie genezy współczesności – dla zrozumienia istniejących współcześnie stosunków politycznych, gospodarczych i społecznych, kulturalnych i in.
2. Umocnienie świadomości narodowej⁴.

Najważniejszym kryterium ówczesnej nauki stał się obiektywizm i dążenie do prawdy, nie tylko na poziomie faktów (to było wymogiem dziejopisarstwa już w czasach nowożytności), ale również na poziomie całościowego obrazu rzeczywistości. Zwolennicy naturalistycznego modelu naukowej historiografii, na wzór nauk przyrodniczych starali się opisywać prawidłowości, zjawiska typowe. Stosowano charakterystyczne dla empiryzmu wnioskowanie indukcyjne (metodyczne uogólnienia) i redukcyjne (wyciąganie wniosków o przyczynach na podstawie skutków). W drugiej połowie XIX w. pojawił się alternatywny dla nurtu historiografii – nurt humanistyczny. Jego zwolennicy wychodzili z założenia, że człowiek jest ukształtowany przez kulturę, a nie tylko przez naturę, więc w jej uwarunkowaniach (symbolika, wartości, otoczenie społeczne i ekonomiczne, polityczne), a nie w prawach natury należy doszukiwać się wyjaśniania faktów i zależności. Zarówno jednostka, jak

³ H. Wójcik Łagan, *Cele nauczania historii – przegląd wybranych myśli pedagogicznych*, [w:] *Edukacja historyczna a współczesność*, s. 289-284.

⁴ J. Maternicki, *Szkolna Edukacja historyczna*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, PWN, Warszawa 1993, s.131.

i zjawiska kulturowe są niepowtarzalne, więc zadaniem historii jest badanie owej wyjątkowości wzajemnych relacji człowieka do jego otoczenia⁵.

Od końca XIX wieku do chwili obecnej trwa bardzo ożywiona dyskusja nad statusem historiografii i wiedzy historycznej w kulturze. Obserwujemy załamanie się modernistycznego modelu historiografii, opartego na takich wartościach jak prawda, obiektywizm, postęp czy realizm.

Postmodernizm zakłada likwidację lub lekceważenie historii w wielkich wymiarach teoretycznych. Jednym z kierunków przemian, dążącym do bardziej praktycznego wykorzystania wiedzy historycznej, a nie szukania prawdy historycznej, jest pragmatyzm i neopragmatyzm edukacyjny. Takie podejście jest stosowane np. w Stanach Zjednoczonych. Nie doprowadzono tam do redukcji czasu przeznaczonego na zapoznawanie się z dziejami. Koncentruje ono się jednak na nauczaniu historii własnego kraju.

Zdaniem pragmatystów nie ma poznania bezinteresownego, neutralnego czy niezaangażowanego w realizację jakichś idei. Nie istnieje żadna rzeczywistość obiektywna (prawdziwa), do której można porównać wiedzę. Wiedza historyczna jest jednym z ważnych elementów przekonań kulturowych, zawiera różne opowieści, a każda z nich jest ważna dla kogoś. Fakty są tylko „konstrukcją” dla narracji, na którą składa się wiele innych czynników, takich jak: wiedza pozaźródłowa, ideologia, wartości itp. Traktowane są one tylko jako propozycje wizji świata istniejącego w przeszłości. Historiografia znów zaczyna być postrzegana jak literatura. O wartości wiedzy stanowi jej użyteczność, np. pozwala rozwiązywać różne łamigłówki, prognozować, komunikować się⁶.

Innym kierunkiem nowoczesnej historiografii jest powrót do przekonania o tym, że historyk może występować wobec historii jako badacz zmierzający do jej ostatecznego poznania. Jednocześnie nie wyklucza się powiązania jej z terażniejszością, historyk powinien wręcz być społecznie zaangażowanym krytykiem terażniejszości. W szerszym wymiarze historiografia może stać się formą krytyki społecznej i formą autorefleksji nad własną kulturą.

⁵ W. Werner, *Specyfika wiedzy naukowej...*, op. cit. s.42-43.

⁶ A. Radomski, *Historiografia pragmatyczna a edukacja*, „Wiadomości Historyczne”, R. 2004, nr.5, s. 283-290.

W drugiej połowie XX wieku pojawiły się nowe paradygmaty pisarstwa historycznego: „nowa” historia kultury, mikrohistoria, historia postkolonialna, historia multimedialna. Powstało wiele nowych pól do badań historycznych, np. historia kolorów, historia uczuć, historia idei sportowej, historia kobiet czy historia przedsiębiorczości. Nowe kierunki badawcze wynikają często z wielodyscyplinarnego podejścia na pograniczu historii i psychologii, socjologii czy np. politologii.

Konsekwencją tej wielonurtowej dyskusji nad historiografią są trudności w ustaleniu, jaka powinna być rola szkoły i nauczyciela historii. W Polsce dążenie do przemian w edukacji rozpoczęto na początku lat dziewięćdziesiątych od krytyki historiografii „tradycyjnej” i „faktograficznej”. Wkrótce wielu zwolenników zyskała koncepcja edukacji pragmatycznej. W ramach publicznej debaty o szkole prowadzonej również za pośrednictwem mediów, np. „Gazety Wyborczej” wypowiadał się szereg autorytetów naukowych, m. in. Marcin Kula, historyk, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Opowiadając się za postmodernistycznym założeniem, że nie istnieje jakiś „prawdziwy” obraz rzeczywistości (odtworzony na podstawie badań), twierdził, że nie można go uczniom możliwie jak najpełniej przekazać. Argumentował, że wydarzenia uznanych za pewne w historii jest bardzo niewiele. Często też uznane przez naukę prawdy okazują się prawdami krótkotrwałymi, zaś naukowa historia często jest po prostu taką wersją wydarzeń, którą społeczeństwo zdecydowało się honorować. Nawet w faktach pewnych, jak np. bitwa pod Grunwaldem, nie wszystko jest takie oczywiste. Widzi się ją zupełnie inaczej w Polsce, w Niemczech, na Litwie czy w Rosji. Postulował zatem, zgodnie z ideą pragmatyzmu, by w programach szkolnych było miejsce na przyjrzenie się, jakie treści i tradycje Polacy (aż do PRL włącznie) i Niemcy, a także Litwini i Rosjanie do dziś wiążą ze zwycięstwem grunwaldzkim. Postulował, by w programach nauczania był też czas na bliższe pochylenie się nad jakimś epizodem, gdyż tylko w ten sposób można powiększyć wiedzę o motywach i mechanizmach działań ludzkich, bowiem historia jest swoistym laboratorium wiedzy o ludziach. Kryterium wyboru owego fragmentu dziejów mogą być zainteresowania akurat popularne w społeczeństwie⁷.

⁷ M. Kula, *A gdyby ktoś inny wygrał tę bitwę...*, „Gazeta Wyborcza”, 27 października 1998 r., s. 15 i 17.

„Wiadomości Historyczne” – najważniejsze pismo fachowe dla nauczycieli historii – w 2004 r. zaprezentowało poglądy pragmatyków zebrane przez Andrzeja Radomskiego. Uznał on, że ponieważ za jeden z podstawowych celów szkolnej edukacji pragmatycy uznają wdrażanie uczniów do uczestnictwa w świecie współczesnym, zatem zasadniczym elementem edukacji jest wdrożenie uczniów czy studentów do uczestnictwa w kulturze (rozumianej jako system wartości i reguł działania, mających pomóc osiągnąć dane cele bądź wartości) poprzez wychowanie i dostarczanie określonej porcji wiedzy teoretycznej i praktycznej. Aby zrealizować ten postulat nie można traktować historii jako okazji do przekazywania jednej, prawdziwej i obiektywnej wykładni przeszłości ukazywanej z europejskiego punktu widzenia i koncentrującej się przeważnie na globalnym aspekcie dziejów. Szkolna edukacja historyczna powinna zatem:

1. Pokazywać dzisiejszy świat ze wszystkimi realiami i sprzecznościami (historia najnowsza). Powinna akcentować mocniej życie codzienne niż tzw. wielką politykę czy kulturę. Powinna uwzględniać fakt, że ludzie są mniej związani z takimi kategoriami jak: państwo, naród, ojczyzna – chcą być obywatelami świata.
2. Należy uwzględniać rozmaite opinie o świecie, w tym także widzenie świata różnych mniejszości, etnicznych, seksualnych i in.
3. Nasza wiedza o innych kulturach nie powinna pochodzić z opracowań historyków tylko polskich, a np. europejskich – niemieckich, ukraińskich, białoruskich, litewskich, a także arabskich, japońskich, i uwzględniać ich sposób myślenia (np. w Azji myślenie przyczynowo-skutkowe jest niezrozumiałe). Ten rodzaj edukacji może pomagać w dialogu i w niewymuszonej solidarności i jedności w różnorodności. Wtedy możliwa jest tolerancja⁸.

Nauczyciel musi znać te poglądy i wyrobić sobie własny, aby świadomie kształtować cele szczegółowe i obrać odpowiednią strategię, a także metody nauczania tego przedmiotu. Musi wiedzieć, że pragmatyzm i neopragmatyzm nie są jedynymi i niezmiennie obowiązującymi wykładniami dla historiografii i edukacji historycznej. Historia jako nauka nie przestała istnieć. Przeciwnie, rozwija się w nowych obszarach i z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Nie tracą na aktualności ustalenia metodologii historii z drugiej połowy minionego

⁸ A. Radomski, *ibidem*.

stulecia, np. Jerzego Topolskiego, który twierdził, że o ile w zakresie poglądów (interpretacji historycznych) można mówić o wielości prawd, to na poziomie faktów możliwe jest ustalenie stanu zgodnego z rzeczywistym przebiegiem zdarzeń. Nadal wielu zwolenników ma nomotetyczne myślenie historyczne, opierające się na założeniu, że proces historyczny podlega pewnym prawom, a człowiek (lub grupa ludzi) kształtuje swoje dzieje i siebie w jego ramach. Działając zaś, odwołuje się do swojej świadomości, czyli wiedzy o otaczającym go świecie, warunkach działania i systemu wartości. Zespół elementów świadomości nazywa się strukturą motywacyjną⁹. Naukowe podejście do historii i pragmatyzm nie muszą się też wykluczać. Tak może być nawet w przypadku pragmatyzmu politycznego, jeśli przyjmiemy, że zupełnie czymś innym jest kształcenie polityczne, a czym innym wychowanie polityczne i do tego pierwszego będziemy wykorzystywali wiedzę oraz umiejętności historyczne. Ta koncepcja integracji kształcenia politycznego i historycznego ma wielu zwolenników w dydaktyce niemieckiej¹⁰.

Nowoczesne rozumienie celów nauczania historii, które proponują polscy autorzy *Dydaktyki historii* z 1994 r., zakłada podział na:

- **Cele pierwotne** – autonomiczne realizowane jedynie podczas nauczania historii – zmierzają do wyposażenia uczniów w naukową wiedzę o przeszłości, ale także mają uczyć naukowego podejścia do przeszłości, pomagają zaszczepić naukowy „zmysł historyczny”, uczyć odróżniania kłamstwa, półprawdy, mitów, legend, lichej historii od wartościowej, umiejętnie stosować wiedzę historyczną w analizie problemów gospodarczych czy politycznych.
- **Cele wtórne** – „instrumentalne” – rozwijane także na innych przedmiotach, głównie jako cele wychowawcze i kształcące, takie jak: rozwijanie dociekliwości, krytycyzmu, uczenie politycznego myślenia, wzmacnianie uczuć patriotycznych, budzenie przywiązania do wartości, takich jak np. demokracja, sprawiedliwość społeczna i in.

⁹ J. Maternicki, *Historia w szkole*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, PWN, Warszawa 1993, s. 123.

¹⁰ J. Maternicki, *Historia w szkole*, op. cit., s. 134.

W ujęciu tym autorzy podkreślają, że najważniejsze cechy naukowego myślenia historycznego – dociekliwość, krytycyzm – podobnie jak i cele pragmatyczne, są wspólne dla wielu dziedzin. Do cech naukowego działania zaliczyć należy również dążenie do precyzji i samoświadomości poznawczej. Dążenie do precyzji, czyli dążenie do eliminowania dowolności (potoczności i naiwności) interpretacji wymaga posługiwania się terminologią specjalistyczną. Samoświadomość poznawcza oznacza, że naukowiec nie ogranicza się tylko do opisywania świata, ale także do zadawania pytań dotyczących uwarunkowań takiego, a nie innego postrzegania rzeczywistości¹¹.

Głównym przedmiotem niniejszej analizy pod kątem realizacji celów edukacji jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17) zwane dalej nową podstawą programową. Dokument ten jest wprowadzany stopniowo dla poszczególnych etapów edukacyjnych począwszy od roku szkolnego 2009/2010 od klas pierwszych szkoły podstawowej i gimnazjum. Zakończy się w roku szkolnym 2016/2017.

Nowa podstawa programowa opatrzona jest uwagami o realizacji podstawy programowej przedmiotów *historia i społeczeństwo* oraz *historia*, a także komentarzem. Mają stanowić one podstawową wskazówkę nauczyciela. Już we wstępie dowiadujemy się jakie wymogi stawia się nauczycielowi tego przedmiotu.

W Polsce nauczanie historii pełniło zawsze szczególną rolę – wiedzę historyczną uznaje się za spoiwo narodowej i cywilizacyjno – kulturowej wspólnoty, co wywołuje bardzo wysokie oczekiwania wobec osób i instytucji, biorących udział w tworzeniu i realizacji koncepcji szkolnej edukacji historycznej. Winna ona nie tylko zaznajamiać uczniów z dziedzictwem minionych epok, ale również kształtować ich postawy – wprowadzać w ogólnoludzki system wartości, wpajać wartości związane z tradycją, zwłaszcza ojczyzną, umacniać przywiązanie do idei wolności i tolerancji, przygotowywać do uczestnictwa w życiu publicznym, pomagać lepiej zrozumieć otaczający świat i mechanizmy życia społecznego.

¹¹ W. Werner, *Specyfika wiedzy naukowej i historiografia*, [w:] *Problemy współczesnej metodologii*, pod red. W. Wrzosek, Epigram, Bydgoszcz 2009, s. 35-40.

Celem edukacji historycznej, na który nacisk kładzie współczesna dydaktyka, jest również zaznajomienie uczniów z warsztatem historyka i kształtowanie tzw. myślenia historycznego oraz umiejętności pozwalających na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym.

W obecnej podstawie programowej wyróżniono trzy zasadnicze obszary rozwijania kompetencji historycznych uczniów w ciągu całego toku nauczania:

1. Chronologia historyczna
2. Analiza i interpretacja historyczna
3. Tworzenie narracji historycznej¹²

Koncepcja twórców nowej podstawy nakłada więc na nauczyciela obowiązek łączenia celów pragmatycznych i naukowych. Na pierwszym miejscu wymienia się cele pragmatyczne. Można je nazwać za J. Maternickim „ideologicznymi”, ponieważ zmierzają do wzmocnienia określonych wartości, takich jak: wspólnota narodowa i cywilizacyjno-kulturowa, ład społeczny, wolność, demokracja, poszukiwanie więzi ideowych łączących daną wspólnotę, a nade wszystko narody (czynnik narodotwórczy) oraz „wychowawcze” – wpajanie określonych wartości: tradycji, zwłaszcza ojczystej, idei wolności i tolerancji, przygotowywanie do uczestnictwa w życiu publicznym.

Cele pragmatyczne dodatkowo eksponuje obszar rozwijania umiejętności narracji historycznej z wykorzystaniem wiedzy pochodzącej z różnych źródeł. Jest to umiejętność bardzo przydatna w wielu dziedzinach życia, a zaniedbywana w ostatnich latach.

Doświadczenia niepowodzeń w edukacji historycznej lat poprzednich były po części skutkiem wprowadzania ujęcia problemowego w nauczaniu historii już na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV-VI szkoły podstawowej). W nowej podstawie programowej nastąpił zdecydowany powrót do ujęcia chronologicznego i bardziej szczegółowe podejście do problemu umiejscawiania w czasie i przestrzeni zjawisk historycznych.

Wprawdzie uwzględnienie celów naukowych, na które kładzie nacisk współczesna dydaktyka, tj. „zaznajomienie uczniów z warsztatem historyka i kształtowanie tzw. myślenia historycznego oraz umiejętności pozwalających na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym”

¹² *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska*, dostępny w Internecie: www.reformaprogramowa.men.gov.pl

jest na drugim miejscu, ale wśród priorytetów dotyczących kompetencji, zaraz po chronologii autorzy wymieniają najważniejszy punkt – *Analiza i interpretacja historyczna*.

Aby lepiej zrozumieć, czego dokładnie twórcy podstawy programowej wymagają od nauczyciela, warto przypomnieć czym charakteryzuje się myślenie historyczne i na czym polega analiza historyczna oraz zastanowić się, które z jej składników są zaakcentowane w wymaganiach programowych.

Z punktu widzenia dydaktyki historii szczególne znaczenie zajmuje myślenie dynamiczne historyka, które Jerzy Topolski formułuje w następujący sposób: „Człowiek myślący historycznie ma świadomość możliwości zmian, zaś działając bierze pod uwagę ukształtowaną sytuację (...). W tym kontekście truizmem jest twierdzenie, że im lepsza edukacja historyczna, tym bardziej adekwatne myślenie historyczne i tym bardziej dynamiczne działanie”¹³. Myślenie dynamiczne jest nieodzownym elementem świadomego uczestnictwa w życiu publicznym. Myślenie dynamiczne wiąże się z opisanym wyżej humanistycznym modelem myślenia nomotetycznego, polegającym na uznaniu roli człowieka (indywidualnie lub we współdziałaniu z innymi) w kształtowaniu rzeczywistości. Analizując cele szczegółowe podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego (szkoła podstawowa), odnajdujemy w nich przykłady eksponowania postaci, które miały wpływ na losy państwa (wybitni władcy Polski, Stefan Czarniecki, Józef Piłsudski i Roman Dmowski), wielkich odkrywców, twórców nauki i kultury (św. Franciszek z Asyżu, Krzysztof Kolumb, Mikołaj Kopernik, Jan Matejko, Stanisław Moniuszko, Fryderyk Chopin, Henryk Sienkiewicz, Stanisław Wyspiański, Maria Curie Skłodowska, Helena Modrzejewska). Na uwagę zasługuje obowiązek zbierania informacji i upamiętnianie dokonań postaci z przeszłości małej ojczyzny. Mamy więc reprezentatywny dla wielu dziedzin życia przegląd postaci, których postawa twórcza może dostarczać wzorców do naśladowania. Treści społeczne, kulturalne i gospodarcze zajmują około 50% jednostek tematycznych. Uczeń poznaje i opisuje różne grupy społeczne od średniowiecza (wszystkie) przez nowożytność (szlachta) po XIX w. (mieszczanństwo). Jednak podkreślenie ich roli w walce o postęp, niezależność państwa i demokrację przez społeczeństwo występuje jednoznacznie jedynie

¹³ J. Topolski, *Walory dydaktyczne historii*, „Neodidagmata”, t. VII, 1975, s. 81.

w celach szczegółowych dotyczących działalności pod zaborami (walka o język i kulturę) i przy okazji powstania „Solidarności” (strajki i walka bez przemocy). Brak konsekwencji w ukazywaniu dynamiki przemian społecznych czy gospodarczych wynika najprawdopodobniej z prope-deutycznego charakteru nauczania tego przedmiotu na tym etapie. Jednak pominięcie np. problemu zacofania gospodarczego i ubóstwa występującego w czasach PRL i porównania z niewątpliwymi osiągnięciami gospodarczym Polski po 1989 r., którego uczniowie sami doświadczają może być przedmiotem krytyki. W komentarzu do podstawy czytamy, że na tym etapie „niezwykle ważne jest budowanie w uczniach przekonania o potrzebie i sensie podejmowania aktywności społecznej”. Jedyne wskazówki w podstawie programowej, które sugerują, w jaki sposób można to osiągnąć, to te klasyczne, które polegają na dostarczaniu wzorców do naśladowania. Szukanie innych sposobów na przekonanie o tym młodego człowieka zależy od wiedzy, kompetencji i inwencji nauczyciela.

W gimnazjum zachowano podobne proporcje w ułożeniu treści politycznych, społecznych i kulturowych. Podkreśla się w układzie treści nie tylko historię państwa, ale także mocno akcentuje się dzieje narodu, wybitnych jednostek i grup społecznych. Uczeń ma za zadanie oceniać ich wkład w rozwój różnych dziedzin życia, postęp cywilizacyjny oraz wpływ (skutki bezpośrednie i długofalowe) na losy państwa. Powinien też charakteryzować przemiany w następujących po sobie epokach. Ten sposób stawiania wymagań szczegółowych został zachowany także na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej.

Myślenie historyczne cechuje także integralność, czyli konieczność ujmowania danego wydarzenia i jego oceny w szerokim kontekście wszystkich aspektów życia społecznego. Takie myślenie wyzwala konieczność zadawania pytań. Daje także duże możliwości wykorzystania szerokiego spektrum zainteresowań uczniów. Ten typ myślenia ma wiele wspólnego z postulatem nauczania holistycznego. Aby spełnić to kryterium nie wystarczy przedstawić w odpowiednich proporcjach faktów z różnych dziedzin życia. Należy uczyć umiejętności wykorzystania tej wiedzy we wiązaniu ze sobą ich wzajemnych relacji. Wymagania wobec ucznia gimnazjum w nowej podstawie programowej uwzględniają ten sposób myślenia. Podobnie jest w przypadku ucznia szkoły ponadgimnazjalnej, który dodatkowo ma za zadanie synchroni-

zować, porównywać i oceniać fakty, zjawiska o większym stopniu złożoności.

Myślenie genetyczne, czyli nastawienie na poszukiwanie źródeł, korzeni i współczesności, uchodziło za najbardziej charakterystyczną cechę myślenia historycznego w XIX w. Uznawano bowiem, że historia wyjaśnia najskuteczniej istotę każdego przedmiotu. W ubiegłym stuleciu w pewnym stopniu podważono jego rolę. Zwrócono uwagę, że myślenie genetyczne nie wyjaśnia wszystkiego, bowiem żadnego zjawiska nie da się wyjaśnić, biorąc pod uwagę przeszły, a nie współczesny mu kontekst. Nadal jest jednak traktowane jako nieodzowny element pełnego zrozumienia teraźniejszości pod warunkiem, że powinno się koncentrować na tym, co ma bezpośredni związek ze współczesnością. Nawyk myślenia genetycznego ma więc polegać nie tylko na wyjaśnianiu przyczyn, ale dostrzeganiu wzajemnych relacji między przeszłością a teraźniejszością¹⁴. Ten rodzaj myślenia eksponuje nowa podstawa programowa. Jej autorzy piszą, że historia ma „pomagać lepiej zrozumieć otaczający świat i mechanizmy życia społecznego”. Aby stosować myślenie genetyczne w uwspółcześnionej wersji, wymagania programowe powinny koncentrować się na problemach współczesnej ludzkości w wymiarze globalnym (np. problem ubóstwa, dewastacja środowiska naturalnego, zdrowie, konflikty religijne, terroryzm, rola kobiet w życiu społecznym itp.), europejskim (np. problemy gospodarcze, kulturowe, polityka zagraniczna) i polskim (np. kształtowanie się demokracji, różnice ideologiczne, rola Kościoła katolickiego, spuścizna systemu komunistycznego). Tymczasem w nowej podstawie zadziwiająco pobieżnie potraktowany jest – przykładowo – jeden z najistotniejszych problemów współczesnego świata, czyli terroryzm. Na etapie gimnazjum uczeń nie ma szans na poznanie tego zjawiska, bowiem kończy edukację historyczną na I wojnie światowej. Pozostaje oczywiście przedmiot *wiedza o społeczeństwie*, ale tu podstawa programowa ogranicza wymagania do umiejętności wyjaśnienia przez gimnazjalistę *co to jest terroryzm i w jaki sposób próbuje się go zwalczać?* Aby poznać genezę i istotę terroryzmu na lekcjach *historii*, uczeń musi kształcić się na etapie ponadgimnazjalnym, ale i tutaj wymagania nie są wyrażone wprost. Uczeń ma poznać jedynie „przyczyny i charakter konfliktu bliskowschodniego”. Może nie odnaleźć tej tematyki w przedmiocie *historia*

¹⁴ J. Maternicki, *Historia w szkole*, op. cit., s. 136.

i społeczeństwo, nawet jeśli nauczyciel dokona wyboru takich wątków tematycznych jak: *Europa i świat, Rządzący i rządzeni czy Wojna i wojskowość*. Licealista, który nie wybierze *wiedzy o społeczeństwie* do zdawania na egzaminie maturalnym, genezy i przyczyn terroryzmu, ani wielu innych problemów współczesnego świata może nie poznać wcale. Wiele znów zatem zależy od wiedzy i inwencji nauczyciela, który może te treści wprowadzać, ale nie musi. Tak naprawdę genezę terroryzmu, bez której znajomości nie ma szans na rozwiązanie tego ważnego problemu, ma szansę poznać tylko uczeń, który trafi na świadomego wagi tego zagadnienia nauczyciela lub wybierze przedmiot *historia*, ewentualnie *wiedza o społeczeństwie* na egzamin maturalny.

Jakkolwiek układ treści odpowiada wielu innym z wymienionych wyżej zagadnień na wszystkich etapach edukacyjnych, a dodatkowo wzbogacony jest o tematykę przedmiotu *historia i społeczeństwo* na IV etapie edukacyjnym, to formułowanie wymagań szczegółowych w formie celów operacyjnych pozostawia wiele do życzenia. Zdecydowana większość z nich ogranicza się do umiejętności wyjaśniania przyczyn. Prawie wcale nie wymaga się odniesienia do współczesności, np. „uczeń rozumie na ile aktualny jest ten problem współcześnie” lub „czy ocenia czy można próbować rozwiązywać go w sposób analogiczny do przeszłości”.

Historia naukowa wymaga również myślenia uniwersalnego. Polega ona na umiejętności rozpatrywania problemów jednego kraju w szerokim kontekście sąsiedztwa oraz analogii i powiązań z różnymi częściami świata. Przykładów takiego pojmowania dziejów ojczystych w założeniach podstawy nie brakuje począwszy od gimnazjum. Przykładowo, na III etapie edukacyjnym uczeń „wyjaśnia, na czym polegała specyfika ustroju Rzeczypospolitej Obojga narodów na tle Europy”. Poważne wątpliwości może jednak budzić wymaganie dotyczące PRL-u. Otóż w szkole podstawowej uczeń musi opowiedzieć o sukcesach społecznych i gospodarczych tamtej epoki, takich jak odbudowa ze zniszczeń wojennych, awans społeczny i likwidacja analfabetyzmu, a nie musi znać ani porównać poziomu zacofania gospodarczego i problemów aprowizacyjnych ludności na tle innych państw świata. Jest to istotne także z punktu widzenia myślenia genetycznego. Na jakiej podstawie zatem uczeń ma rozumieć genezę problemów gospodarczych, które trapią nasze państwo do dzisiaj? Tym bardziej, że nie dowie się tego również w gimnazjum, bowiem edukacja

historyczna na tym etapie kończy się na I wojnie światowej. Ma na to szansę, jeśli pójdzie do liceum, ale i tu wymagania te sformułowane są jeszcze bardziej ogólnie i bez odniesień do problemów globalnych.

Kształcenie umiejętności analizy i interpretacji źródeł historycznych jest niezwykle istotnym – podstawowym wręcz – elementem edukacji historycznej, ponieważ źródło historyczne jest podstawą badań historycznych. Umiejętność krytycznej analizy źródła historycznego jest przydatna, a nawet konieczna dla współczesnego człowieka, który zasypywany jest natłokiem różnych informacji czy interpretacji o różnorodnym znaczeniu. Ustalenie prawdziwych i fałszywych treści oraz zamierzeń twórcy informacji jest zatem jedną z podstawowych umiejętności, które powinien nabyć młody człowiek, aby zrozumieć otaczający go świat i mieć w konsekwencji świadomy wpływ na kształtowanie jego teraźniejszości i przyszłości.

Można zatem przyjąć, że umiejętność analizy źródeł historycznych powinna być kluczowym zagadnieniem w konstruowaniu programów bez względu na to, jakie są strategie i cele ogólne. Bez niej niemożliwe byłoby wręcz realizowanie zarówno celów nauczania historii określanych jako pierwotne, jak i wtórne.

Dla porównania przedstawiamy również cele wymagane we wcześniejszych rozporządzeniach ministerstwa, tj. w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 26 lutego 2002 r. z późniejszymi zmianami* (Dz. U. 2002 nr 51 poz. 458). Dokument ten obowiązuje obecnie częściowo w szkole podstawowej i gimnazjum dla roczników, które rozpoczęły dany etap edukacyjny przed rokiem szkolnym 2009/2010 oraz w szkołach ponadgimnazjalnych do roku szkolnego 2012/2013. Autorzy ministerialnych, nowych założeń programowych wdrażanie wymienionych wyżej elementów myślenia historycznego oraz nabywanie umiejętności związanych z analizą materiału źródłowego przedstawiają w formie zapisu osiągnięć na poszczególnych etapach. Cele ogólne nowej podstawy programowej przedstawia druga kolumna w tabeli poniżej. Cele szczegółowe nowej podstawy programowej zostały opisane w formie wymagań w stopniu o wiele bardziej rozszerzonym niż w poprzedniej podstawie, dlatego nie zostały ujęte w tej tabeli. Cele edukacyjne, zadania szkoły i osiągnięcia w odniesieniu

Historia drogą w różnych kierunkach

do analizy źródeł historycznych według podstawy programowej z 2002 r. zostały zapisane razem w kolumnie trzeciej¹⁵.

Tab. 1. Zestawienie celów nauczania *historii* wg nowej i starej podstawy programowej

Etap nauczania	Analiza i interpretacja historyczna (cele ogólne) według podstawy programowej z 2008 roku	Cele według podstawy programowej z 2002 roku
II (klasy IV-VI szkoły podstawowej)	Uczeń odpowiada na proste pytania postawione do tekstu źródłowego, planu, mapy, ilustracji; pozyskuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje je i porządkuje; stawia pytania dotyczące przyczyn i skutków analizowanych wydarzeń historycznych i współczesnych.	Poszukiwanie potrzebnych informacji w różnorodnych źródłach oraz rozwijanie umiejętności ich selekcjonowania, porządkowania i przechowywania. Odczytywanie i opis różnorodnych źródeł informacji historycznej i ich ilustracyjnej wykorzystywanie przy rekonstrukcji przeszłości. Wyciąganie wniosków z porównywania dwóch i więcej prostych informacji dotyczących wydarzeń i postaci historycznych. Integrowanie wiedzy historycznej uzyskanej z różnych źródeł.
III (gimnazjum)	Uczeń wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski; dostrzega w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych; wyjaśnia znaczenie poznawania przeszłości dla rozumienia świata współczesnego.	Rozwijanie umiejętności pozwalających na samodzielną pracę intelektualną z materiałem historycznym. Uczenie umiejętności analizy i syntezy materiału historycznego. Uczenie zasad odczytywania i interpretowania źródła historycznego. Ukazywanie możliwości różnorodnych interpretacji źródeł, wydarzeń i postaci historycznych.

¹⁵ Brak jasności terminologicznej i konsekwencji w określaniu tych wymagań programowych spowodował ujednolicony ich zapis w niniejszym zestawieniu. Więcej o tym: M. Kujawska i M. Menz, *Koncepcje nauczania historii w nowym liceum ogólnokształcącym*, [w:] *Edukacja historyczna a współczesność. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Adamowi Suchońskiemu w czterdziestolecie pracy dydaktycznej i naukowej oraz z okazji siedemdziesiątych urodzin*, pod red. B. Kubis, Opole 2003 r., s. 297-300.

Zarządzanie wiedzą w regionie. Nyski Festiwal Nauki

		Uczenie rzetelności badawczej. Interpretacja różnego rodzaju źródeł historycznych. Docieranie do różnych źródeł informacji historycznej, integracja wiedzy uzyskanej z różnych źródeł informacji.
IV szkoły ponad- gimnazjalne zakres podstawowy	Uczeń analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epoki i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego; rozpoznaje rodzaje źródeł; ocenia przydatność źródła do wyjaśnienia problemu historycznego; dostrzega wielość perspektyw badawczych oraz wielorakie interpretacje historii i ich przyczyny.	IV etap edukacyjny: * Umiejętność zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji. Krytyczne analizowanie różnych interpretacji historii ¹⁶ .
IV szkoły ponad- gimnazjalne zakres rozszerzony	Uczeń analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epok i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego; rozpoznaje rodzaje źródeł; ocenia przydatność źródła do wyjaśnienia problemu historycznego; dostrzega wielość perspektyw badawczych oraz wielorakie interpretacje historii i ich przyczyny ¹⁷ .	

*łącznie poziom podstawowy i rozszerzony

W szkole podstawowej wymagania dotyczące analizy źródeł wobec ucznia w obu dokumentach sformułowane są w podobny sposób. Różnica polega na tym, że według nowej podstawy uczeń jedynie

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 26 lutego 2002 r. z późniejszymi zmianami (Dz. U. 2002 nr 51 poz. 458).

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17).

wyszukuje i porządkuje informacje uzyskane ze źródeł, natomiast w wersji wcześniejszej uczeń już na tym etapie musiał formułować wnioski na podstawie ich porównania. Tę umiejętność twórcy nowej podstawy przenieśli dopiero na etap III. W nowej podstawie uczeń liceum przechodzi do fazy wyższej, czyli rozpoznaje rodzaje źródeł oraz ocenia przydatność źródła do wyjaśnienia problemu historycznego. Według „starej” podstawy programowej uczeń gimnazjum miał dojść do samodzielnej pracy z materiałem historycznym, dokonywać jego analizy i syntezy poprzez uczenie się zasad odczytywania i interpretowania źródła historycznego, rzetelności badawczej, miał ukazywać możliwości różnorodnych interpretacji źródeł. Miał nabyć umiejętność zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji. Po wypełnieniu tych niezwykle ambitnych założeń licealista znów miał wrócić do umiejętności zbierania, przedstawiania i interpretowania wiedzy historycznej z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji.

W poprzedniej podstawie nauczania widać wyraźny brak konsekwencji w stawianiu wymagań i ich przerost w stosunku do poziomu wiedzy i umiejętności, szczególnie gimnazjalisty. W nowej podstawie ta konsekwencja jest wyraźnie zaznaczona, a poziom wymagań znacznie został obniżony. Wypada zatem zastanowić się, czy nie za bardzo obniżono poziom tych wymagań. Niestety, odpowiedzi na to pytanie nie daje nam analiza celów szczegółowych, gdyż w nich problem analizy źródeł na II etapie w ogóle nie jest poruszany (poza wymaganiem „podaje przykłady różnych źródeł historycznych i wyjaśnia dlaczego należy je chronić”). Nie wiemy również, jakie konkretne umiejętności związane z analizą źródła historycznego uczeń nabedzie w gimnazjum i w szkole ponadpodstawowej.

W komentarzu znajdujemy wprawdzie wyjaśnienie, że „Każdy nauczyciel indywidualnie projektuje proces dydaktyczny, a wymagania ogólne pełnią rolę drogowskazu. Jednocześnie wskazują one możliwe rozwiązania praktyczne, służące kształceniu umiejętności uczniów. I tak np. wymaganie ogólne – Analiza i interpretacja historyczna: Uczeń odpowiada na proste pytania do tekstu źródłowego, planu, mapy, ilustracji, pozyskuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje i porządkuje je sugeruje wręcz konkretne formy pracy z uczniem”. Nauczyciel sam zatem musi określić co to znaczy *proste pytanie*. Nie wiemy bowiem, czy chodzi o nabycie umiejętności wyszukania oraz

prawidłowego odczytania informacji, selekcji materiału, czy też ma wprowadzać niektóre elementy krytyki źródła.

Podczas opracowywania materiałów źródłowych wyróżnia się dwa rodzaje krytyki: zewnętrzną i wewnętrzną. Krytyka zewnętrzna źródła (niższa, erudycyjna) – polega na zbadaniu, w jakich okolicznościach powstało źródło, a także, jaka jest jego oryginalność i autentyczność. Tego nie da się zrobić w ramach szkolnej edukacji, ale uczniowie powinni nabrać nawyku pytania o czas i miejsce powstania źródła.

Krytyka wewnętrzna źródła zajmuje się przede wszystkim ustaleniem wiarygodności, czyli zbadania, czy mówi ono prawdę i czy jego twórcy zawarli w nim obiektywną prawdę zgodną z rzeczywistością dziejową. Znane są sytuacje, kiedy źródło jest autentyczne, a fakty w nim zawarte nieprawdziwe, napisane niezgodnie z porządkiem chronologicznym, zmienione na skutek niekompetencji piszącego lub też sytuacji środowiskowej, czy napisane zgodnie z panującym ówczesnie kierunkiem politycznym. Wewnętrzna krytyka polega też na zbadaniu treści źródła i poddaniu go następnie ocenie pod względem jego przydatności co do wyświetlenia badanego problemu. Tej umiejętności wymaga się dopiero od ucznia szkoły ponadgimnazjalnej. Polega ona na krytyce wiarygodności źródła – prowadzi do wykrycia nieprawdziwych informacji, jakie posiadał i przekazywał autor, a także informacji zawartych w tym źródle, czy też świadomie przez autora umieszczonych zniekształceń prawdy.

Istnieje wiele czynników wpływających na świadome lub nieświadome zniekształcenie prawdy w źródłowym przekazie:

- osobiste uczucia: niechęć albo nienawiść, przyjaźń czy też sympatia w kierunku opisywanej osoby lub zdarzenia,
- reklama oraz propaganda wszelakiego rodzaju, która występuje w źródłach publicystycznego typu,
- zewnętrzny nacisk, jawny bądź ukryty (było to typowe zjawisko dla tak zwanej dworskiej historiografii, którą tworzyli autorzy zależni pod względem tak materialnym, jak też innym, od swoich protektorów, w taki właśnie sposób pragnęli oni odwdziżyć się za poparcie i opiekę¹⁸.

¹⁸ Więcej o tym: St. Kościałkowski, *Historyka. Wstęp do studiów historycznych*. Londyn 1954, J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, Poznań 1998, J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, rozdz.: *Teoria wiedzy źródłowej i in.*

Przynajmniej niektóre z tych elementów krytyki wewnętrznej mogłyby być śmiało wprowadzane na etapie szkoły gimnazjalnej, tym bardziej, że podczas nauczania przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* uczeń ma w celach szczegółowych określone podobne wymagania, np. „krytycznie analizuje przekaz reklamowy”, „krytycznie analizuje ulotki, hasła i spoty wyborcze”. Tyle, że musi to zrobić podczas jednej czy dwóch jednostek tematycznych, a na lekcjach *historii* mógłby uczyć się tych umiejętności w sposób systematyczny i w odniesieniu do różnych typów źródeł. Tylko wówczas mógłby nabrać niezbędnych nawyków, które mógłby wykorzystać w przyszłości.

Podsumowaniem tych rozważań niech będą dane liczbowe. Na ponad 100 wymagań szczegółowych opracowanych w nowej podstawie programowej aż 70 dotyczy umiejętności narracyjnych, takich jak: uczeń charakteryzuje, opisuje, wymienia, przedstawia. Na drugim miejscu, bo w liczbie 24, są wymagania dotyczące wyjaśniania genetycznego (uczeń podaje przyczyny, przy czym w mniej więcej co piątym wymaganiu podaje również skutki), na trzecim (16) umiejscawianie w czasie (często też towarzyszy im umiejscawianie w przestrzeni geograficznej). Umiejętności wymagające myślenia analitycznego, a więc porównanie i ocena, sformułowane są tylko 14 razy. Na uwagę zasługuje siedmiokrotne wymienienie umiejętności związanych z zastosowaniem zdobytej wiedzy, czyli np. rozpoznawanie obiektów danego stylu czy długofalowych skutków jakiegoś wydarzenia w innych epokach. Analiza ta wskazuje wyraźnie, że priorytetem nowej reformy jest jednak pragmatyzm, w różnych wymiarach. Niestety umiejętności analityczne, choć zajmują ważne miejsce w celach ogólnych, nie są dostatecznie rozwinięte w celach szczegółowych.

Należy wyjaśnić, że podstawa programowa nie jest jedynym dokumentem określającym wymagania wobec nauczyciela. Wymagania określone w tym podstawowym dokumencie ministerialnym są podstawą do opracowania standardów wymagań służących do układania i oceniania zadań egzaminacyjnych kończących poszczególne etapy kształcenia. Opracowuje je Centralna Komisja Egzaminacyjna, a zatwierdza rozporządzeniem minister właściwy ds. oświaty i wychowania. Określane są dla poszczególnych przedmiotów tylko na etapie szkoły ponadgimnazjalnej. Na niższych etapach obowiązują wspólnie dla grup

przedmiotów np. humanistycznych¹⁹. Obecnie obowiązujące standardy odnoszą się do Rozporządzenia MENiS z roku 2002. Nie wiemy, jakie standardy obowiązywać będą w odniesieniu do nowej podstawy programowej.

Analiza dokumentów ministerialnych określających zadania nauczania na poszczególnych etapach kształcenia nie narzuca żadnych strategii czy metod. Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2009 roku odeszło nawet od standaryzacji środków dydaktycznych. Daje to duże możliwości i autonomię nauczycielowi ambitnemu i dobrze przygotowanemu pod względem merytorycznym i warsztatowym (naukowym i dydaktycznym). Jednak dla kogoś, kto staje się nauczycielem historii niejako z przypadku lub konieczności ekonomicznej, bo musi uzupełniać godziny do pensum ucząc *historii*, jako drugiego przedmiotu, jest to ogromne wyzwanie. Jeśli nauczyciel nie podoła tym wyzwaniom, stanie się podatnym na atrakcyjne i gotowe rozwiązania proponowane przez autorów podręczników, a pierwszym i podstawowym kryterium wyboru będzie atrakcyjność tzw. obudowy dydaktycznej – gotowe rozkłady, scenariusze lekcji, środki dydaktyczne i inne „atrakcje”, a nie rzetelna wiedza i świadomie określone cele nauczania.

Nowa podstawa programowa daje szansę na korektę wielu przyczyn dotychczasowych niepowodzeń w nauczaniu tego przedmiotu. Stworzona została jednak przede wszystkim na potrzeby polityki edukacyjnej, która zmierza, wzorem wielu państw zachodniej demokracji, do dalszego upowszechniania wykształcenia średniego i wyższego w oparciu o określenie minimalnego i łagodnie wzrastającego poziomu wymagań na jego poszczególnych etapach. Twórcy tej podstawy twierdzą, że nie jest to faktyczne obniżenie poziomu wymagań, lecz dążenie do umożliwienia wszystkim uczniom solidnego opanowania fundamentu wiedzy ogólnej. Może się jednak tak stać, jeśli nauczyciel nie będzie odpowiednio wykształcony i przygotowany do zawodu oraz świadomy roli, jaką może pełnić, gdyż programy czy wizje edukacji zmieniają się wraz z potrzebami społecznymi i kierunkami polityki. Nauczyciel historii powinien widzieć cele edukacyjne w szerszej

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe z dnia 3 lutego 2003 r. z późniejszymi zmianami (Dz. U. Nr 66, poz. 580).

perspektywie. Nauczyciel nie musi sam opracować własnej taksonomii celów, ale powinien:

- znać istniejące na ten temat poglądy,
- w pełni świadomie wybrać to stanowisko, które mu odpowiada,
- zmodyfikować je zgodnie z przyjętymi przez siebie założeniami metodologicznymi i dydaktycznymi, wymaganiami programu, a także warunkami, w których przyszło mu pracować.

Na nauczycielu historii ciąży ogrom odpowiedzialności nie tylko jako pośredniku między historią naukową a społeczeństwem, ma on również ogromny wpływ na kształtowanie świadomości historycznej społeczeństwa. To on w głównej mierze odpowiada za ukształtowanie u ucznia umiejętności krytycznego myślenia, oceny sytuacji społecznej, gospodarczej i wszystkich innych kompetencji niezbędnych w funkcjonowaniu państwa demokratycznego.

Marek Derwich
Instytut Historii
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
w Nysie

Tatarzyn i heraldyk w archiwum opactwa na Łysej Górze i co z tego wynikło

Wstęp

Badając dzieje opactwa – czy też szerzej – każdej instytucji, historyk wykorzystuje najrozmaitsze źródła pisane (te przede wszystkim), a także materialne oraz tradycję ustną. Większość z tych źródeł pochodzi z samej badanej instytucji (w naszym wypadku z klasztoru), tzn. są to źródła wytworzone albo przez nią, albo dla niej, przechowywane w jej archiwum lub bibliotece. Przekazy te są najważniejsze dla historyka. Mniejsze znaczenie mają źródła powstałe poza klasztorem i nie dla niego przeznaczone. „Zewnętrzności” w stosunku do opactwa i jego mieszkańców podnoszą ich obiektywizm, a zatem i znaczenie dla badacza¹.

W każdym wypadku ogromne znaczenie ma ocena stopnia wiarygodności i użyteczności danego źródła dla odpowiedzi na stawiane pytania. Źródło niewiarygodne nie jest nieużyteczne. Pojęcie wiarygodności jest bowiem związane z czasem i przestrzenią. Niewiarygodny przekaz dotyczący danego wydarzenia przynosi nam wiarygodne informacje dotyczące jego autora; wszak jest różnica między kłamstwem a błędem, a oba mają jakieś przyczyny. Wyjaśnienie tych przyczyn może nam dużo powiedzieć o autorze i jego otoczeniu.

Jak mówi klasyczna definicja, źródło historyczne to każdy ślad działalności człowieka, który może być wykorzystany przez historyka. Cechą charakterystyczną śladów jest to, że bezpośrednio mówią tylko o swojej teraźniejszości. Ślad stopy ludzkiej, budynek, kronika są wytworem określonego człowieka (ludzi) w określonym czasie i okoliczno-

¹ Zob. szeroko M. Derwich, *Benedyktynski klasztor św. Krzyża na Łysej Górze w średniowieczu*, PWN, Warszawa-Wrocław 1992, rozdz. II: *Źródła do poznania dziejów opactwa łysogórskiego służące*, s. 47-141.

ciach, a zatem stanowią obiektywne źródło dla poznania tego określonego człowieka (ludzi), w tym określonym czasie i miejscu. Równocześnie jednak każde takie źródło przynosi cały szereg dodatkowych informacji (wskazówek, dowodów) i tylko od nas, od naszych umiejętności i rozwoju metod badawczych (a także dostępnej techniki i wiedzy) zależy, ile tych informacji zdołamy dostrzec. Zatem źródła historyczne mają tę szczególną właściwość, że chociaż czasami pozornie wydaje się, że nic nam nie mówią, to jednak, gdy zadamy im właściwe pytanie (pytania), zawsze udzielają jakiejś odpowiedzi. Nie ma źródeł niepotrzebnych, są tylko takie, których nie potrafimy wykorzystać.

Odcisk stopy lub palca, kość lub ząb, szczątki pożywienia w zależności od stopnia rozwoju metod badawczych, dociekliwości i pomysłowości badacza (a często i środków finansowych, jakimi dysponuje) mogą nam przynieść bardzo zróżnicowany, bogaty materiał do poznania anatomii, życia codziennego, medycyny, gospodarki etc. Kronika lub dokument powiedzą nam dużo o materiałach pisarskich, piśmie, języku, sposobie pisania, popularności (częstość wykorzystania) etc. – to wszystko da nam analiza cech zewnętrznych źródła. Równocześnie jednak, po zastosowaniu metod krytyki wewnętrznej, powiedzą nam dużo o ludziach, którzy je wytworzyli (napisali, sprawdzili, opracowali), oraz, co szczególnie ważne, dostarczą informacji o faktach historycznych. Jednakże sposób przedstawienia tych faktów, ich selekcja, pomyłki etc., ponownie sporo powie nam o twórcy (twórcach) źródła i ich współczesności.

Nauczenie się wykorzystywania źródeł, czyli zadawania im pytań oraz poznanie ich specyficznej „mowy”, tak aby zrozumieć odpowiedzi, są podstawowym celem każdego badacza.

Niezawinione kłopoty

Niektórzy spośród pielgrzymów i gości, którzy od początku XIV wieku, czyli powstania tu sanktuarium relikwii Drzewa Krzyża Świętego²,

² M. Derwich, *Łysogórski ośrodek pielgrzymkowy w Polsce średniowiecznej i nowożytnej. Zarys problematyki*, [w:] *Peregrinationes. Pielgrzymki w kulturze dawnej Europy*, red. H. Manikowska, H. Zaremska (Colloquia Mediaevalia Varsoviensia 2), IH PAN, Warszawa 1995, s. 277-287. Por. też M. Derwich, *Dzieje relikwii świętokrzyskiej*, „Teraz. Świętokrzyski Miesięcznik Kulturalny”, nr 1, 2004, s. 12-13; Tenże, *Świętokrzyskie opactwo i jego relikwia*, [w:] *Kalendarz świętokrzyski 2005*, red. J. Daniel, Kielce 2004, s. 118-127.

coraz liczniej odwiedzali opactwo benedyktynów na Łysej Górze³, a zwłaszcza natrętni wizytatorzy sporadycznie przysyłani przez biskupa, mieli brzydki zwyczaj domagania się od mnichów pokazania im, na potwierdzenie opowieści o początkach opactwa, jego najstarszych dokumentów, a szczególnie dokumentu fundacyjnego⁴. Stawiało to biednych benedyktynów w ogromnie niezręcznej sytuacji: dokumentów takich bowiem nie posiadali. Najstarsze – jedyne z XIII w. – którymi dysponowali, to trzy dokumenty z 1269, 1270 i 1286 r. – o wiele za późne dla udokumentowania początków klasztoru, które wedle miejscowej tradycji sięgały co najmniej czasów Bolesława Chrobrego, a zapewne nawet Dobrawy i Mieszka I (w rzeczywistości opactwo to fundował ok. 1137 r. książę Bolesław Krzywousty; opactwa często „postarzały” swoją metrykę)⁵.

Co prawda mnisi nie byli winni brakowi dokumentów sprzed 1260 r. Spłonęły one bowiem wraz z całym opactwem zimą 1259/1260 r., gdy jeden z oddziałów wojsk tatarskich łupiących wówczas Małopolskę zdobył je i zniszczył⁶. Cóż to jednak mogło obchodzić ciekawskich? A wrogowie byli wręcz z takiego sprzyjającego splotu okoliczności zadowoleni.

Bartosz Paprocki i Paprocka Wola

W drugiej połowie XVI w. opactwo łysogórskie, podobnie zresztą jak inne, bogate klasztory tego czasu, nie stroniło od sprawowania mecenatu artystycznego nad „ludźmi pióra”⁷. Na poczesnym miejscu wśród nich znalazł się znany heraldyk, autor najstarszych

³ O jego dziejach tamże oraz M. Derwich, *W kręgu łysogórskiego opactwa benedyktynów. Studia* (Łysogórskie opactwo benedyktynów. Źródła - monografie - materiały - studia), DŚT, Kielce 2006, tu zwłaszcza rozdział 5: *Dzieje opactwa łysogórskiego*, s. 41-57 oraz Tenże, *Opactwo na Łysej Górze*, „Mówią Wieki”, 2007, nr 12 (576), s. 22-26.

⁴ M. Derwich, *Benedyktynski klasztor św. Krzyża na Łysej Górze*, s. 19, 56.

⁵ Tamże, rozdział III, *Początki klasztoru*, s. 142, 275, szczególnie s. 268-275.

⁶ Tamże, s. 58. Szerzej M. Derwich, *Legendarne i rzeczywiste dzieje zamku Łysogórskiego*, [w:] *Z dziejów opactwa świętokrzyskiego. Materiały z konferencji naukowej, Kielce, 1 czerwca 2006 r.*, red. M. Derwich, K. Bracha (Łysogórskie opactwo benedyktynów. Źródła - monografie - materiały - studia), DŚT, Kielce 2007, s. 15-17.

⁷ P. Szczaniecki, *Odnowa potrydencka w opactwie świętokrzyskim. Rządy Michała Maliszewskiego (1595-1608)*, „Nasza Przeszłość”, 63, 1985, s. 111-150; M. Derwich, *W kręgu*, s. 82-101, rozdział: *Klimat intelektualny i szkoły w opactwie łysogórskim oraz jego posiadłościach*.

drukowanych herbarzy szlachty polskiej, Bartłomiej Paprocki (ok. 1543-1614)⁸. W 1580 r. otrzymał on z rąk opata Tomasza Polanowskiego pozwolenie na lokację na gruntach opackich wsi Paprocka Wola (u południowych podnóży Łysej Góry). Lokacja doszła do skutku, a wieś (dzisiejsze Paprocice) przez kilkadziesiąt lat pozostawała w rękach rodziny Paprockiego⁹.

Nas jednak w tym miejscu interesuje inny aspekt związków Paprockiego z opactwem. W swoim głównym dziele, wydanym w 1584 r. *Herbach rycerstwa polskiego* wspomina on klasztor na Łysej Górze wielokrotnie¹⁰, nieraz z dużym sentymentem¹¹. Między innymi przy omawianiu dziejów różnych rodzin powołuje się na osiem dokumentów znalezionych w archiwum klasztoru łysogórskiego.

Rezultaty poszukiwań Paprockiego w archiwum łysogórskim

Niezbyt budujące umiejętności paleograficzne (czyli odczytania pisma) oraz, tak wyraźne dla historyków i heraldyków tych czasów, lekceważenie okazywane chronologii i dążność do jej przesunięcia w bardziej odległe (czyli szacowne) czasy sprawiły, iż pod piórem Paprockiego „wyrosły” także brakujące opactwu dokumenty starsze niż 1260 r.

Spośród tych ośmiu wzmiankowanych przez niego dokumentów dwa zostały zacytowane prawidłowo – wiemy to, ponieważ zachowały się do dnia dzisiejszego. Chodzi o dokumenty z (23 czerwca – M. D.) 1427 r.¹² oraz z 18 stycznia 1485 r.¹³.

⁸ W. Dworzaczek, *Paprocki Bartłomiej*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 25, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. 177-180.

⁹ M. Derwich, *Materiały do słownika historyczno-geograficznego dóbr i dochodów dziesięcinnych benedyktyńskiego opactwa św. Krzyża na Łysej Górze do 1819 r.* (Opera ad historiam monasticam spectantia, Ser. III, Libelli 2), Wrocław 2000, s. 151.

¹⁰ B. Paprocki, *Paprocki Bartosz, Herby rycerstwa polskiego*, wyd. K. J. Turowski, Kraków 1858, s. 36, 384-385, 557.

¹¹ *Tamże*, s. 46, 112, 233, 468, 575, 616, 771.

¹² *Tamże*, s. 136 – Zachowany w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie, dokumenty pergaminowe nr 5648 (wydany: *Kodeks dyplomatyczny Małopolski*, wyd. F. Piekosiński, t. IV, Kraków 1905, nr 1243, s. 234).

¹³ B. Paprocki, *Herby*, s. 69 – zachowany w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie, dokumenty pergaminowe nr 6316 (regest J. Gacki, *Benedyktyński klasztor Świętego Krzyża na Łysej Górze*, Warszawa 1873 (i reprint 2006), s. 219-220).

Dwa inne, które Paprocki przytoczył z datami 1194¹⁴ i 1390¹⁵, zachowały się do naszych czasów. Pierwszy, rzekomo z 1194 r., w rzeczywistości nosi datę 1286 r. Niestety, ponieważ nie zachował się w oryginale, nie wiemy, jak została w nim zapisana data roczna, co być może pozwoliłoby znaleźć źródło błędu Paprockiego – może w dostępnym mu egzemplarzu (oryginale) brakowało ostatniej części daty rocznej (dziesiątej i jedności: *MCC...* lub *Millesimo ducentesimo...*)¹⁶.

Rok 1390 czy 1409

Natomiast wzmianka Paprockiego o drugim, jakoby z 1390 r., prawdopodobnie dotyczy zachowanego w oryginale dokumentu z 1409 roku¹⁷. Paprocki twierdzi, że na przechowywanym w archiwum klasztoru łysogórskiego dokumencie z 1390 r. widział Stanisława Ligęzę herbu Pułkozic, wojewodę łęczyckiego¹⁸. Jednakże Stanisław nigdy takiej funkcji nie pełnił, nie znamy również żadnego dokumentu wystawionego w 1390 r. dla opactwa łysogórskiego. Wiemy natomiast, że od 1374 do 1418 r. wojewodą łęczyckim był Jan Ligęza¹⁹, który poświadczył przywilej wystawiony w 1409 r. opactwu łysogórskiemu przez króla Władysława Jagiełłę²⁰. Czyżby zatem Paprocki pomylił się w dwóch kwestiach, zarówno imienia (Stanisław zamiast Jan), jak i daty (1390 zamiast 1409)?

Biorąc pod uwagę rozmiar innych błędów heraldyka, nie jest to nieprawdopodobne. W oryginale dokumentu z 1409 r. datę roczną

¹⁴ B. Paprocki, *Herby*, s. 118.

¹⁵ *Tamże*, s. 251.

¹⁶ Nie zachował się w oryginale – najstarszy znany przekaz to transumpt z 1319 r., znajduje się w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie, dokumenty pergaminowe nr 1782, dokument wydany w *Kodeksie dyplomatycznym Polski*, t. III, wyd. J. Bartoszewicz, Warszawa 1858, nr 62, s. 137-141 i przetłumaczony przez J. Gackiego, *Benedyktynski klasztor Świętego Krzyża na Łysej Górze*, s. 192-193.

¹⁷ Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie, dokumenty pergaminowe nr 1805 (wydany: *Kodeks dyplomatyczny Małopolski*, wyd. F. Piekosiński, t. IV, nr 1112, s. 116-117).

¹⁸ B. Paprocki, *Herby*, s. 118.

¹⁹ *Urzednicy łęczyccy, sieradzcy i wieluńscy XIII-XV wieku. Spisy*, opr. J. Bieniak, A. Szymczakowa, red. A. Gąsiorowski (Urzednicy dawnej Rzeczypospolitej XII-XVIII wieku. Spisy II/1), Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1985, s. 81-82

²⁰ Por. przyp. 17.

zapisano *anno Domini millesimo quadragesimo nono*²¹ – warto to podkreślić, ponieważ w jedynej drukowanej edycji, opartej jednak nie na oryginale, lecz na kopii z tzw. *Tek Naruszewicza*, data ta została zapisana *anno Domini M.CCCC.nono*²². Ten drugi zapis można było ewentualnie mylnie odczytać, jeśli podczas robienia notatek pominęło się jedną z setek (jedno „C”), a równocześnie uznało, że nad cyfrą *nono* (dziewięć) jest znak skrótu i odczytało jako *nonagesimo* (90) – Paprocki mógłby zatem przepisać *MCCC nonagesimo* (1390). Jednakże, jak wiemy, w oryginale, a tylko taki mógł widzieć w archiwum łysogórskim Paprocki, data była zapisana inaczej – jest to dobitna przestroga, aby zawsze, o ile to tylko możliwe, porównywać edycje źródeł oparte na kopiach z oryginałami. Zapis *anno Domini millesimo quadragesimo nono* (1409) trudno odczytać jako *anno Domini millesimo trecesimo nonagesimo* (1390), chociaż dla chcącego nic trudnego; można np. założyć, że Paprocki robiąc notatki, chciał datę zapisaną słowami zapisać cyframi rzymskimi, jednak zamiast prawidłowo, *MCCCCIX* (1409), napisał *MCCCXC* (1390). Jak zatem widać, hipoteza o podwójnym błędzie Paprockiego jest prawdopodobna.

Jan czy Stanisław Ligęzowie?

Możliwe jest jednak inne przypuszczenie, mianowicie, że Paprocki zrobił tylko jeden błąd – pomylił imiona lub funkcje. Wówczas przyjąć by trzeba, że istniał jakiś dziś zaginiony (a w każdym razie nam nieznan) dokument łysogórski z 1390 r., na którym wśród świadków figurował Jan (Ligęza) wojewoda łęczycki lub Stanisław (Ligęza), bez funkcji. W pierwszym przypadku Paprocki zamiast Jan wpisał Stanisław. Stanisław Ligęza (z Gorzyc) był synem Jana Ligęzy²³, może zatem naszemu heraldykowi pomyliły się notatki? Druga możliwość wydaje się znacznie mniej prawdopodobna, ponieważ łatwiej pomylić (zamienić) imiona niż dopisać funkcję.

Nieznany przywilej z 1354 roku?

Cztery dalsze dokumenty łysogórskie znane są tylko z dzieła Paprockiego. Prawdopodobnie wszystkie są wytworem fantazji (lub

²¹ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, dokumenty pergaminowe nr 1805.

²² *Kodeks dyplomatyczny Małopolski*, wyd. F. Piekosiński, t. IV, nr 1112, s. 117.

²³ J. Wyrozumski, *Ligęza Jan*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 17, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1972, s. 317.

pomyłki). Pewne wątpliwości budzi tylko wzmianka o przywileju z 1354 r. Pisze mianowicie Paprocki: „Wspomina przywilej confirmacyi króla Kazimierza Floryana, klasztoru Łysej Góry krzyża świętego, gdzie pomienia: Ottone regni Poloniae, Floriano Szary lęcicien. cancellarii. Datum in Opatow, aano 1354, in crastino beati Jacobi apostoli (26 VI – M. D.)”²⁴ Początek tej wzmianki jest nieco zagmatwany ze względu na przestawienie dopełnienia; trzeba go czytać: „Floryana wspomina przywilej confirmacyi Króla Kazimierza (dla – M. D.) klasztoru Łysej Góry krzyża świętego”.

Za uznaniem tej informacji za wiarygodną przemawia: przytoczenie *in extenso* formułki datacyjnej, zgodność roku i daty dziennej, pełnienie w 1354 r. funkcji kanclerza wielkopolskiego (ale nie koronnego, takiej wówczas nie było) przez Ottona ze Mstyczowa²⁵ oraz funkcji kanclerza łęczyckiego przez Floriana Mokrskiego (Szarego)²⁶. Przeciwnie – małe prawdopodobieństwo, aby król Kazimierz Wielki mógł 26 VI przebywać w Opatowie, skoro wiemy, że 23 VI znajdował się w Nowym Sączu, a 29 VI w Krakowie²⁷, trzeba by bowiem przyjąć, że w ciągu zaledwie dwóch dni pokonał razem z dworem odległość z Nowego Sącza do Opatowa, a następnie w ciągu kolejnych dwóch dni cofnął się o niemal 200 km z Opatowa do Krakowa. Ten ostatni argument wskazuje jednak tylko, że Paprocki na pewno pomylił datę dzienną. Nie pozwala jednak odrzucić możliwości wykorzystania przez Paprockiego jakiegoś nieznanego przywileju Kazimierza Wielkiego dla opactwa łysogórskiego, może z 1354 r. Przyjrzyjmy się bliżej trzem pozostałym, które miały zostać wystawione przed 1260 r., a zatem jakimś cudem przetrwać spalenie opactwa przez Tatarów.

²⁴ B. Paprocki, *Herby*, s. 256.

²⁵ J. Bieniak, *Otto ze Mstyczowa*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 24, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979, s. 633; *Urzednicy wielkopolscy XII-XV wieku. Spisy*, oprac. M. Bielińska, A. Gąsiorowski, J. Łojko, red. A. Gąsiorowski (Urzednicy dawnej Rzeczypospolitej I/1), Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, 1985, s. 177.

²⁶ Z. Budkowa, *Mokrski Florian*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 21, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 600; *Urzednicy łęczyccy, sieradzcy i wielunscy XIII-XV wieku*, s. 91.

²⁷ A. Gąsiorowski, *Itinerarium Kazimierza Wielkiego. Materiały 1333-1370*, „Roczniki Historyczne”, 64, 1998, s. 189.

Jazd z Przemankowa w 1200 r.

Na „liście” klasztoru świętokrzyskiego pochodzącym (rzekomo) z 1200 r. występować miał wedle Paprockiego niejaki Jazd z Przemankowa²⁸. Jest to postać dobrze znana z innych dokumentów, występująca w nich w latach 1232-1242²⁹. Na najstarszym zachowanym dokumencie łysogórskim, z 1269 r.³⁰, pojawia się Warsz, wojewoda sandomierski, mąż córki lub wnuczki Jazda³¹. Dokument ten został w drugiej połowie XVIII w. skopiowany przez przeora łysogórskiego, Józefa Zarzyskiego z datą 1200³², co pośrednio wskazuje, że jego datę niewprawne oko mogło tak odczytać. Może tu szukać trzeba źródeł pomyłki lub świadomej kombinacji Paprockiego. Choć taka hipoteza może wydawać się nieprawdopodobna, to jednak opiera się ona na analizie „metody” postępowania Paprockiego. Ilustruje ją przykład następnego dokumentu.

Michał Bogoria w 1069 roku

Pod rokiem 1069 wspomina Paprocki „konfirmasię klasztoru świętokrzyskiego”, na której świadczyć miał Michał Bogoria. Ten sam, jak dodaje heraldyk, który nieco wcześniej pojawił się na dokumencie opactwa kanoników regularnych w Trzemesznie³³. W tym drugim przypadku mógł mieć na myśli Paprocki znany, zachowany do dziś falsyfikat z 1145 r.³⁴, zapewne datowany przez niego na rok 1045 – w którym jednak żaden Michał nie występuje.

Heraldykowi chodziło zapewne o podbudowanie wersji pochodzenia rodu Bogoriów, przedstawionej w napisanym przez niego wcześniej (wydana w 1578 r.) *Gnieździe cnoty*, wedle której protoplastą

²⁸ B. Paprocki, *Herby*, s. 247.

²⁹ Z. Kozłowska Budkowa [w:] *Najdawniejsze roczniki krakowskie i kalendarz*, wyd. Z. Kozłowska-Budkowa (Monumenta Poloniae Historica, series nova V), Warszawa 1978, s. 93, przyp. 364.

³⁰ Archiwum Państwowe w Krakowie, *Zbiory Rusieckich*, dokument pergaminowy nr 21 (wydanie: *Kodeks dyplomatyczny Małopolski*, wyd. F. Piekosiński, t. I, Kraków 1876, nr 78, s. 94-95).

³¹ J. Wyrozumski, *Paweł z Przemankowa*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 25, s. 391, 394, jednak B. Paprocki, *Herby*, s. 248, 543, nie zna tego powinowactwa.

³² Biblioteka Ossolińskich, Wrocław, rękopis syg. 495 III, s. 332.

³³ B. Paprocki, *Herby*, s. 243.

³⁴ Por. J. Dobosz, *Dokument Mieszko III Starego dla kanoników regularnych w Trzemesznie (28 kwietnia 1145 r.)*, [w:] *Gniezno. Studia i materiały historyczne*, t. 4, red. K. Sobkiewicz, Gniezno 1995, s. 87-106.

rodu był bezimienny rycerz Bogoria żyjący w roku 1072³⁵. Teraz otrzymał on od Paprockiego imię i starszy o trzy lata rodowód, a także powiązanie z dwoma „szacownymi” opactwami.

Szawel z Końskich w 966 r. i rzekomy dokument fundacyjny

Najciekawsza z informacji Paprockiego dotyczy roku 966, czyli roku chrztu Mieszka I. Pisze mianowicie nasz heraldyk: „tylko klasztoru Łysej Góry privilegia opowiadają Saula de Końskie jeszcze za panowania Bolesława Chrobrego w roku 966, który był przy zakładaniu albo konfirmacji praw klasztoru onego”, dodając zaraz, że: „Saula hrabię Odrowąża z Końskich wspomina list klasztoru trzemeszeńskiego”³⁶. W tym ostatnim wypadku chodzi o znany nam już falsyfikat z 1145 r. Szawel rzeczywiście na nim występuje.

Już Kasper Niesiecki zarzucał w tym miejscu Paprockiemu pomyłkę, wskazując, iż rok 966 nie odpowiada ani fundacji opactwa na Łyścu (wg Niesieckiego miało to miejsce na początku XI w.), ani rządowi Bolesława Chrobrego (992-1025)³⁷. Cóż jednak z tego – mimo tak ewidentnych bałamuctw znaleźli się przecież badacze wierzący, że Paprocki widział może nie tyle przywilej Mieszka I i Dobrawy, co Bolesława Chrobrego³⁸. W ten sposób podbudowywali hipotezę o ufundowaniu opactwa przez tego władcę.

My, zdając sobie sprawę z niewiarygodności całego przekazu, zadajmy pytanie, jakie były przyczyny takiej mistyfikacji. Już pierwszy monografista opactwa łysogórskiego, J. Gacki, słusznie wskazał na zależność informacji Paprockiego od powstałej w 1536 r. pierwszej kroniki klasztornej, tzw. *Powieści rzeczy istej*, w której początki benedyktynów na Łysej Górze wiązane były właśnie z chrztem i przybyciem do Polski Dobrawy³⁹. Trudno wątpić, że mamy tutaj do czynienia

³⁵ Z. Wdowiszewski, *Ród Bogorjów w wiekach średnich*, „Rocznik Towarzystwa Heraldycznego”, 9, 1928-1927, s. 21.

³⁶ B. Paprocki, *Herby*, s. 499-500.

³⁷ K. Niesiecki, *Herbarz Polski...*, wyd. J.N. Bobrowicz, t. 7, Lipsk 1841, s. 24.

³⁸ W. A. Maciejewski, *Pamiętnik o dziejach, piśmiennictwie i prawodawstwie Słowian...*, t. 2, Petersburg-Lipsk 1839, s. 304; J. Wiśniewski, *Dekanat konecki*, Radom 1913. O polemice w tej sprawie między W. A. Maciejewskim i J. Gackim por. M. Derwich, *Benedyktyński klasztor*, s. 54, przyp. 43.

³⁹ J. Gacki, *Klasztor*, s. 21-22. Por. *Powieść rzeczy istej o założeniu klasztoru na Łysej Górze...*, wyd. w transkrypcji J. Krzyżanowski, [w:] Tenże, *Proza polska wczesnego Renesansu*, Warszawa 1954, s. 270.

nia z próbą uwiarygodnienia tej „klasztornej” wersji początków opactwa. Z próbą, która w kontekście wskazanych wyżej związków majątkowych Paprockiego z opactwem (otrzymał wieś) nie może dziwić.

Dodajmy, iż w innym miejscu Paprocki „przedatował” dokument opactwa benedyktynów w Sieciechowie z roku 1252 na rok 999⁴⁰! Odpowiadało to zresztą wiarygodnej tradycji, wedle której pierwsi mnisi przybyli do opactwa w Sieciechowie z Łysej Góry. Co prawda miało to miejsce ok. 1150 roku⁴¹, jednakże rok 999 (wg Paprockiego fundacja opactwa w Sieciechowie) znajduje się po roku 966 (wg Paprockiego fundacja opactwa na Łysej Górze).

Czy wzmianka Paprockiego może wskazywać na to, że w tym czasie istniał w archiwum łysogórskim spreparowany przez benedyktynów ich rzekomy dokument fundacyjny z datą 966? Czy też całość wyszła spod pióra Paprockiego?

Nie można wykluczyć podjęcia przez mnichów świętokrzyskich próby sporządzenia takiego falsyfikatu – choćby na użytek mniej wyrobionych pielgrzymów i gości klasztornych. Jest ona jednakże mało prawdopodobna. Nie ma bowiem śladów istnienia takiego falsyfikatu w późniejszych kronikach klasztornych, których autorzy zapewne nie omieszkaliby taki wspinały dowód wczesnych początków swojego opactwa przytoczyć. Wydaje się zatem, że mamy tu do czynienia z – inspirowaną być może przez mnichów – próbą podjętą przez samego Paprockiego, która aliści nie zakończyła się wykonaniem falsyfikatu i jego umieszczeniem w archiwum⁴².

Skąd wziął się pomysł ulokowania na owym rzekomym akcie fundacyjnym właśnie Szawła z Końskich, postaci historycznej żyjącej w drugiej połowie XII wieku? W dokumencie z 1189 r. (treściowo niezwiązanym z Łyścem) pojawia się on na liście świadków obok opata łysogórskiego⁴³ – jednakże Paprocki tego akurat dokumentu nie znał. Wydaje się, iż podobnie jak „Michał hrabia Bogorya” nigdy nie pojawił się na dokumentach opactwa z Trzemeszna, tak i „Saul de Końskie” nigdy nie występował na przywilejach łysogórskich.

⁴⁰ B. Paprocki, *Herby*, s. 59, 63. Por. E. Wiśniowski, *Najstarszy dokument benedyktynów sieciechowskich*, „*Studia Źródłoznawcze*”, 4, 1959, s. 57-74.

⁴¹ M. Derwich, *Monastycyzm*, s. 194-195.

⁴² Por. też M. Derwich, *W kregu*, s. 59-60.

⁴³ *Kodeks dyplomatyczny katedry krakowskiej św. Wacława*, wyd. F. Piekosiński, t. 1, Kraków 1874, nr 4.

Niepowodzenie w 1593 roku

W 1593 r. wyjątkowo wścibscy wizytatorzy biskupi wizytujący klasztor łysogórski⁴⁴ nie zaufali tłumaczeniom mnichów, że „pierwotne dokumenty erekcji i fundacji z dawna zaginęły”⁴⁵. Przeszukawszy dokładnie całe archiwum odnaleźli dokument z 1427 r., w którym wyraźnie „stało” napisane, że klasztor fundowany został przez „księcia Bolesława i komesa Wojysława”. Była to informacja odmienna, delikatnie mówiąc, od oficjalnej wersji początków klasztoru. Próby uwiarygodnienia tradycji przez Paprockiego poniosły fiasko⁴⁶. Nadszedł czas działania samych mnichów.

Przywileje Emeryka

Benedyktyni z Łyśca zachowali pamięć o zniszczeniu swojego opactwa przez wojska tatarskie. Dopiero jednak „szok” niewygodnego odkrycia dokonanego przez wizytatorów w roku 1593 sprawił, że z faktem tym połączyli inny – zniszczenie najstarszych dokumentów klasztornych.

Piszący na samym początku XVII w. kronikarz klasztorny Wojciech Ruffin⁴⁷, podkreślił, iż to właśnie Tatarzy zniszczyli najdawniejsze akty opactwa. Wśród nich miały znajdować się według niego także odpusty i przywileje papieskie uzyskane przez św. Emeryka, który przez tradycję klasztorną uważany był wówczas za współfundatora i ofiarodawcę relikwii Drzewa Świętego Krzyża⁴⁸. Wersję tę, wygodną dla opactwa, ochoczo podjęli następni kronikarze, śmiało ubarwiając ją szczegółami, uzupełniając o konkretne daty oraz dorzucając kolejne „zniszczone” przywileje nadane klasztorowi; m. in. wydane przez Mieszka I i Bolesława Chrobrego⁴⁹.

„Dawny skład ksiąg i papierów”

Jakby tego wszystkiego było mało, kolejną, tym razem „naukowej” proveniencji, legendę dorobił piszący w połowie XIX

⁴⁴ O tym M. Derwich, *Benedyktyni klasztor*, s. 203-205.

⁴⁵ Biblioteka Jagiellońska, rękopis syg. 3544, s. 154-155, tłumaczenie własne.

⁴⁶ M. Derwich, *Benedyktyni klasztor*, s. 205-206.

⁴⁷ *Tamże*, s. 121-122.

⁴⁸ W. Ruffin, *Historia o Drzewie Krzyża Świętego na Górę Łysą przyniesionym...*, Kraków 1604, k. C3v.

⁴⁹ Wzmianki te zestawia M. Derwich, *Benedyktyni klasztor*, s. 56, przyp. 53.

wieku erudyta, Michał Wiszniewski. Chcąc wyjaśnić brak większej liczby starych rękopisów w bibliotekach polskich, przypuszczał on, że to właśnie na Łysej Górze spłonął w 1250 r. (? , winno być 1260 – M. D.) „dawny skład ksiąg i papierów” z całego kraju⁵⁰. Mimo stanowczego sprostowania monografisty opactwa, Józefa Gackiego⁵¹, wersja ta zyskała wśród ówczesnych badaczy wcale sporą popularność, a jej echa odbijają się aż po czasy najnowsze⁵².

Jak zatem widzimy, cytowane powyżej źródła przyniosły nam informacje o zupełnie innych wydarzeniach i podglądach, niż te, których rzekomo miały dotyczyć. Dużo powiedziały nam o autorach tych źródeł oraz ich otoczeniu i okolicznościach, w których tworzyli. Nie wydaje mi się, aby ta „druga” historia była mniej pasjonująca.

⁵⁰ M. Wiszniewski, *Historia literatury polskiej*, Kraków 1840, t. 1, s. 359; t. 2, s. 226. Zapewne pośrednio „zawinił” tu Adam Naruszewicz – por. M. Derwich, *Benedyktynski klasztor*, s. 57, przyp. 54.

⁵¹ J. Gacki, *Klasztor*, s. 191, 155.

⁵² Literaturę zestawia M. Derwich, *Benedyktynski klasztor*, s. 57, przyp. 56-57.

Materiał promujący
miasto i gminę Nysa

Edyta Bednarska-Kolbiarz

Nysa – atrakcyjne miasto z bogatą historią

Starożytne *genius loci* Nysy tworzą bezcenne elementy historycznej architektury, różnorodność przyrody, a także ludzie. Jest to miejsce niebanalne, o niezwyklej atmosferze, przyciągające ludzi, generujące niezwykle zjawiska, stymulujące rozwój talentów i wreszcie – emanujące na inne miejsca.

Po pokoleniach Nysanie odziedziczyli pomniki przeszłości, które dziś są ich dumą. Nie pozwalają zapomnieć o niezwykle ważnej europejskiej historii nawet wśród codziennego pośpiechu, hałasu i nowoczesnych rozrywek.

Perły architektury, takie jak między innymi Bazylika św. Jakuba i św. Agnieszki, Fontanna Trytona, Piękna Studnia, kościół św. Piotra i św. Pawła, Rynek Solny, Pałac i Dwór Biskupi, secesyjne kamienice, to tylko niektóre ze świadectw świetności sfer *sacrum* i *profanum* Nysy, wpisane w jej tożsamość.

Miasto – obok Krakowa i Wrocławia – wymienił w *Kronice świata* Hartmann Schedel w 1493 roku. Do czasów II wojny światowej uznawano je za jedno z najwspanialszych między Odrą a Wisłą. Wojna przyniosła miastu poważne zniszczenia.

Z czasem Nysa zmieniała swój charakter i wizerunek. Była miejscem łączącym szlaki handlowe, księstwem biskupim, twierdzą, miastem przemysłowym. Wielu ukochało to miasto. Biskup wrocławski, arcyksiążę Karol Habsburg oddał Nysie swoje serce – znajduje się ono w Skarbcu przy Bazylice św. Jakuba i św. Agnieszki. Z Nysą związani byli między innymi: astronom Christoph Scheiner, poeta Joseph von Eichendorff, biochemik Konrad Bloch, książę biskup Franciszek Ludwik von Neuburg, poeta Max Herrmann-Neisse, błogosławiona Maria Luiza Merkert. Osiemsetletnia historia miasta wciąż jest odkrywana. Zaskakuje magnetyzującymi, dawnymi szczegółami.

Wytyczony w 2009 roku szlak św. Jakuba wskazuje na rangę miasta w drodze pielgrzymów do Santiago de Compostela. Uratowane od zniszczenia i zapomnienia obiekty forteczne pochodzące z czasów króla pruskiego Fryderyka Wielkiego ukazują burzliwe dzieje z XVIII i XIX wieku. Wyniesienie na ołtarze błogosławionej Marii Luizy Merkert w 2007 roku przez namiestników Rzymu jest uznaniem wielkiego dzieła Nysanki i drogowskazem dla pokoleń. Wyznaczony i oznakowany w 2009 roku szlak czarownic – biegnący z Mohelnicy przez Nysę do Paczkowa – obrazuje niechlubny czas więzienia, torturowania i palenia czarownic na stosach.

Ta wielostronność przyczynia się do powstania wielu oblicz miasta. Dlatego Nysę trudno zamknąć w szablonie. Próżno szukać jednorakiego określenia tytułującego Nysę. Mówi się o niej: Śląski Rzym, Kalejdoskop wrażeń, Nyska Riwiera, Dolina słodyczy.

Materiał promujący miasto i gminę Nysa

Miasto uwodzi przyrodą. Przedzielone wstęgą rzeki Nysy Kłodzkiej, położone nad Jeziorem Nyskim w pobliżu Gór Opawskich i czeskich Jeseníków jest ważnym miejscem odpoczynku, rekreacji i turystyki. Urozmaicony świat flory i fauny stanowi atrakcję dla przyrodników, artystów, fotografików czy turystów. Z myślą o poszerzeniu oferty kulturalnej oraz turystycznej uatrakcyjniana i rozbudowywana jest baza rekreacyjno-kulturalna umożliwiająca organizację ciekawych form odpoczynku i rekreacji przez cały rok.



N Y S A