

Stanisław Kilian

CELE KSZTAŁCENIA OBYWATELSKO-PAŃSTWOWEGO W MYŚLI POLITYCZNEJ EMIGRACYJNYCH NARODOWCÓW (1945-1989)

Problematyka kształcenia obywatelsko-państwowego z opóźnieniem utarowała sobie miejsce w życiu politycznym „polskiego Londynu”. Od pierwszych lat pobytu na obczyźnie w centrum polityki emigracyjnej sytuowała się kwestia repatriacji i pomocy żołnierzom polskim, którzy odmówili powrotu do ojczyzny. Poza tym zagadnienie edukacji obywatelskiej znalazło się w cieniu wydarzeń międzynarodowych, z którymi wiązano nadzieję wybuchu trzeciej wojny i którym podporządkowano politykę polską. Żołnierze-emigranci traktowali pojałtański porządek w Europie Środkowo-Wschodniej jako stan przejściowy, który – jak przewidywali – nie potrwa dłużej niż dwa lub trzy lata. Z czasem, w miarę oddalania się perspektywy zmiany sytuacji politycznej w tej części kontynentu oraz pogłębiającej się izolacji politycznej rządu RP na arenie międzynarodowej hierarchia celów emigracyjnej polityki ulegała wyraźnej zmianie. Za najpilniejsze zadanie uznano zachowanie odrębności narodowej i obronę przed asymilacją. Narzędziem realizacji tych celów miała stać się edukacja obywatelska.

Zadaniem niniejszego szkicu jest prezentacja celów edukacyjnych propagowanych przez emigracyjne Stronnictwo Narodowe, a także udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu doświadczenia wojny i okupacji oraz tragedia uchodźczego losu wyłynęły na treść edukacji obywatelsko-państwowej.

I.

Program kształcenia obywatelsko-państwowego obejmował dwa zbliżone do siebie poziomy edukacyjne; pierwszy, związany z pracą ideowo-wychowawczą w ramach ugrupowań politycznych, drugi, w szkołach polskich nauczania przedmiotów ojczystych (tzw. szkołach sobotnich) i pracy pozaszkolnej. Zasadniczą rolę w uobywatelnieniu młodych pokoleń, czyli przysposobieniu ich do życia społecznego, odgrywała brytyjska szkoła, w której polskie dzieci (podlegające obowiąz-

kowi szkolnemu kraju osiedlenia) otrzymywały spory zasób informacji o otaczającej rzeczywistości. Nabywały też umiejętności obywatelskie niezbędne w życiu społecznym. Ważną rolę w edukacji patriotycznej i obywatelskiej spełniały szkoły sobotnie. Siecią tych szkół zarządzał Komitet Oświaty Polaków w Wielkiej Brytanii (1947-1954). Od 1954 r. jego funkcję przejęła Polska Macierz Szkolna, dzięki której oświata polska, mimo trudności organizacyjnych i materialnych m.in. ograniczonej bazy lokalowej, braku programów nauczania i niewielkiej liczby podręczników, rozwijała się w szybkim tempie. W początkowym okresie nauczano na bazie podręczników z wojennych zapasów, później korzystano z podręczników opracowanych przez Polską Macierz Szkolną w Londynie¹. Pierwszy program nauczania skonstruowany w 1952 r. (zmieniony w 1964 r.) oparto na przedwojennych programach nauczania dla szkół powszechnych. Rozszerzono w nim zakres historii dodając tematy z dwudziestolecia międzywojennego. Rozwój oświaty polskiej był niekwestionowanym sukcesem uchodźstwa, a doszło do niego dzięki zaangażowaniu i ujednoczeniu stanowisk przez środowiska polityczne „polskiego Londynu” niezależnie od niejednorodności i braku konsensusu w sprawach integracji politycznej.

Niemniej ważnym obszarem kształcenia obywatelsko-patriotycznego były ugrupowania polityczne. Nie wszyscy przywódcy tzw. historycznych stronnictw doceniali perspektywną rolę pracy ideowo-wychowawczej. Niewątpliwie narodowcy mieli w tym zakresie najbogatsze doświadczenia, wyniesione jeszcze z lat niewoli narodowej i dwudziestolecia międzywojennego. Na terenie oświatowym („gruncie szkolnym”) odnosili największe sukcesy polityczne, najpierw w latach niewoli, kiedy prowadzili akcję uświadamiającą cele i zadania wszechpolskiej polityki, a później w okresie pomajowych rządów sanacji, kiedy usiłowali wrócić do życia politycznego poprzez długofalową pracę wychowawczą wśród pokolenia Polski Odrodzonej.

Na bazie tych doświadczeń zorganizowali pracę ideowo-polityczną, której przyświecały dwa cele zasadnicze: pierwszy – ogólny: obrona polskości uginającej się pod presją cywilizacji Zachodu, drugi – partykularny: wzmocnienie własnej pozycji w życiu politycznym emigracji. Doświadczenia z wojny i pierwszych lat powojennych bowiem uzasadniały tezę, że w emigracyjnej rywalizacji o miejsce w strukturach „państwa na obczyźnie” mniej liczą się zasługi (antysanacyjna postawa w okresie pomajowym) i deklarowane wpływy w kraju, bardziej skala rzeczywistego poparcia społeczności emigracyjnej. Z tego powodu, jak i pod kątem politycznego współzawodnictwa Komitet Polityczny zainicjował akcję wzmocnienia ideowego i konsolidacji organizacyjnej SN. Stronnictwo miało funkcjonować na wzór jednej wielkiej rodziny, solidarnej i scementowanej wspólną historią i wizją przyszłości, która nie toleruje sporów ideowych czy walki frakcyjnej. W oba-

¹ T. Radzik, *Geneza i rozwój szkół nauczania przedmiotów ojczyźtych w Wielkiej Brytanii w latach 1946-1954*, „Przegląd Polonijny” 1983, z. 4, s. 37 i n.; Idem, *Z dziejów społeczności polskiej w Wielkiej Brytanii po drugiej wojnie światowej (1945-1990)*, Lublin 1991. Nakładem Polskiej Macierzy Szkolnej ukazało się przeszło 80 tytułów podręczników i książek dla dzieci (s. 66). Tytuły podręczników skompletował T. Radzik w pracy: *Polska Macierz Szkolna za granicą 1953-1993*, Lublin 1995, s. 79 i 97.

wie przed infiltracją zarówno ze strony adwersarzy politycznych w Londynie, jak i (a przede wszystkim) agentów reżimu warszawskiego utajniono informacje dotyczące struktury organizacyjnej i życia wewnętrznego, zmieniono kryteria selekcji na stanowiska kierownicze w kołach i okręgach, przywrócono zasady rekrutacji kandydatów obowiązujące przed wojną oraz zweryfikowano nowo przyjętych. Źródłem introwersji i izolacji środowiska narodowców była kompromitująca „polityka na kraj”, realizowana w ramach amerykańskiej strategii wyzwolenia².

Mimo ograniczonej bazy rekrutacyjnej, przyjęcie w szeregi stronnictwa nie następowało automatycznie. Podobnie jak w latach międzywojennych kandydat musiał przejść 3-miesięczny okres próbny. W tym czasie uczestniczył w zajęciach wychowawczych obowiązkowego kursu kandydackiego, którego program obejmował zagadnienia z zakresu historii ruchu narodowego, struktury organizacyjnej i emigracyjnego życia politycznego. Na zakończenie kursanta czekał egzamin kwalifikacyjny przed komisją złożoną z wykładowców i kierownika miejscowego koła. Z egzaminu mogli być zwolnieni kandydaci wyróżniający się „wysokim poziomem wyrobienia politycznego”³. Za organizację kursów i wychowanie ideowo-polityczne odpowiedzialny był kierownik koła, mianowany przez kierownika okręgu, spośród zasłużonych działaczy SN. Na pytanie, jakimi cechami powinien wyróżniać się „kierownik” – jeden z narodowców stwierdził:

Każdy narodowiec zabierający się do pracy wśród młodzieży musi mieć wewnętrzne przekonanie i wiarę w jej celowość. Wtedy tylko pokona trudności piętrzące się na swojej drodze i osiągnie zamierzony cel, tj. wychowanie zastępów czy choćby jednostek w duchu narodowym. Musi to być człowiek bez zarzutu pod względem moralnym. A to z dwóch powodów: 1) młodzieży, na którą ma oddziaływać i 2) rodziców tej młodzieży, którzy nie powierzą swoich dzieci byle komu i w trosce o ich polskie i moralne wychowanie pogodzą się najczęściej z faktem, że wychowawca jest narodowcem, choćby sami nie podzielali naszych poglądów. Dyskontujemy tu olbrzymi kapitał moralny jakim cieszy się ruch narodowy⁴.

Zasadniczym celem pracy wychowawczej na poziomie koła było kształtowanie silnych i prawych charakterów, rozwijanie osobowości i ubogacanie jej wartościowymi cechami: uczciwością, odwagą, ofiarnością i inicjatywą⁵. Narodowiec – w przekonaniu emigracyjnych wychowawców – powinien umieć jednoznacznie zdefiniować katalog pojęć moralnych. Uczciwość utożsamiano z sumiennością. Wskazywano, iż jej przeciwieństwem jest np. „nieuczciwość intelektualna”, forma abnegactwa umysłowego, którego źródła tkwią w bierności myśli i lenistwie intelektualnym⁶. Odwagę pojmowano jako stan gotowości jednostki do przejęcia na siebie odpowiedzialności, której najpełniejszym wyrazem jest szczerowość myśli i poglądów, nieuleganie presji otoczenia – chciałoby się skonstatować – „bycie

² Por. A. Friszke, *Życie polityczne emigracji*, Warszawa 1999, s. 147; P. Machcewicz, *Emigracja w polityce międzynarodowej*, Warszawa 1999, s. 45.

³ Centralne Archiwum Ruchu Narodowego (dalej CARN). *Instrukcja w sprawie przyjmowania członków SN wydana przez Centralny Wydział Wykonawczy SN w Londynie*, mszps, [b.d.w.], s. 1; *Cele działania organizacji SN*, mszps, Londyn 1948, s. 2.

⁴ CARN, M. Więckowski, *Projekt instrukcji w sprawie narodowego wychowania młodzieży*, mszps, Buenos Aires 1963, s. 2; Na ten temat także: *Metody pracy w kole. Dyspozycje*, mszps, Londyn [b.d.w.], s. 2.

⁵ CARN [b.a.], *Istota i znaczenie pracy wychowawczej*, mszps, Londyn [b.d.w.], s. 5.

⁶ *Pierwszy Centralny Zjazd Stronnictwa Narodowego odbyty w Londynie w dniach 27-30 maja 1955*, Londyn 1955, s. 38.

sobą w sytuacji, kiedy nie jest się u siebie”. Z odwagą związana jest ofiarność, czyli gotowość do poświęceń w imię pomocy bliźniemu a także w obronie zasad i idei. Gotowość do poświęceń powinna towarzyszyć nam w codziennych, często nieefektywnych działaniach, nie powinna być stanem sytuacyjnym, zadaniowym czy wysiłkiem sporadycznym. Nie jest ona bowiem – zauważają – cechą destrukcji i rozpacz, przeciwnie – może być cechą konstruktywną, o ile będzie permanentną gotowością do poświęceń indywidualnych i zbiorowych. W podobnym duchu definiowano inicjatywność – utożsamiano ją nie tylko z pomysłowością, zaradnością życiową, lecz pojmowano szerzej, jako zdolność organizowania wysiłku zbiorowego w ramach struktur zinstytucjonalizowanych, np. partii politycznych czy organizacji społecznych.

Emigracyjnym narodowcom w działalności ideowo-wychowawczej przyświecały dwa zasadnicze i ściśle ze sobą zintegrowane cele: pierwszy, „cel moralny” – czyli „ukształtowanie osobowości ludzkiej, osobowości pełnej, jednolitej, integralnej”, drugi, „cel polityczny” – czyli „wytworzenie dyscypliny wewnętrznej, jako głównego warunku życia w społeczności”⁷.

Stąd też pracę edukacyjną podporządkowano nie tylko kształceniu moralnych podstaw osobowości, urabianiu etycznych relacji międzyludzkich, ale także realizacji owego celu politycznego, czyli uobywatelnieniu, przysposobieniu do życia w narodzie i państwie. „Państwo na tym większym znajduje się poziomie, im bardziej jest unarodowione. Im więcej uświadomienia narodowego, im więcej utrwalonego obyczaju, tym mniej potrzeba przymusu zewnętrznego [państwowego – S.K.]”⁸. Dlatego tak wiele miejsca w pracy wychowawczej poświęcano wzmocnieniu więzi narodowej, która jest – co podkreślano – najistotniejszym elementem kultury politycznej. Bez silnej motywacji moralnej i świadomości wspólnotowej, bez zrozumienia zależności między sytuacją jednostki a dobrem wspólnym związek tej jednostki z państwem będzie wymuszony i koniunkturalny. Pod tym kątem stawiano pytania, co zrobić, by temu przeciwdziałać, od czego należy rozpocząć pracę edukacyjną, by emigranci narodowcy nie rozluźnili swojego związku z ojczyzną, jak przygotować ich do życia na obczyźnie a zarazem umocnić emocjonalny z nią związek.

Odpowiedzi na te i inne pytania poszukiwano w klimacie życia emigracyjnego, który – w ich opinii – mimo licznych przeciwności, powinien być przepelniony radością i optymizmem. Narodowcy nie mogą ulegać zwątpieniu i defetyzmowi. Życiu emigracyjnemu – podkreślano – powinien przyświecać wyraźny cel, nie wystarczy tylko myśleć o powrocie do ojczyzny, trzeba pracować na co dzień z takim wysiłkiem i zaangażowaniem, jakby nigdy nie miało to nastąpić. Nie wystarczy stawiać sobie ograniczeń typu „nie kradnij”, „nie zabijaj”, lecz trzeba też znaleźć odpowiedź na pytanie, co dzisiaj mogę zrobić dla siebie i innych, jak efektywnie wykorzystać najbliższe miesiące i lata. Zaplanowanie swojego życia i nadanie mu głębszego sensu, a także określenie środków realizacji stawianych

⁷ *Istota i znaczenie pracy...*, s. 4.

⁸ *Ibidem*.

przed sobą zadań miało być – w opinii emigracyjnych wychowawców – najlepszą formą pracy nad sobą, nad kształtowaniem silnego charakteru i więzi narodowej.

Niemniej ważnym zadaniem było wykształcenie „silnego i zdrowego umysłu”. Siła umysłu opiera się na predyspozycjach wrodzonych, a jej najwyższą miarą jest talent. Jednak zdolności nie zawsze wystarczają, gdyż bez silnego charakteru i ambicji, często są trwonione. Silny umysł niekoniecznie musi oznaczać to samo, co umysł otwarty, krytycznie oceniający otaczający go świat. Często „silne umysły”, ludzie obdarzeni zdolnościami intelektu i chłonną pamięcią, w niekorzystnych warunkach środowiskowych (np. emigracji), a także przy braku silnego charakteru, ulegają umysłowemu zniewoleniu, stopniowi intelektualnemu. Emigracyjni teoretycy wychowania narodowego wyrażali pogląd, że przeciętnego człowieka cechuje raczej umysłowa ułomność niż geniusz, której źródłem jest nie tyle słabość jego umysłu, ile bierność charakteru i niedostatek ambicji, co najczęściej wyraża się w bezkrytycznej afirmacji sądów i koncepcji, opisywaniu życia zbiorowego językiem utartych frazesów, ignorancji zawodowej oraz światopoglądzie przepełnionym przesadami. Zdaniem publicystów emigracyjnych deformacji umysłu i bierności intelektualnej może zapobiec intensywna działalność polityczna i zaangażowanie w strukturach organizacyjnych SN.

Zachęcam – zapisano w instrukcji wychowawczej – do zdrowej ambicji do tego, żebyście koledzy nadal wyrabiali się na świadomych działaczy politycznych, na ludzi rozumiejących procesy społeczne i polityczne, na dobrych obserwatorów, którzy umieją uczyć się z doświadczeń zarówno swoich, jak i cudzoziemskich, na praktycznych wreszcie polityków, którzy będą umieli koncepcje nasze wprowadzać w życie⁹.

Postulat „zdrowego umysłu” sytuowano w jednej linii ze sprawnością fizyczną. W myśl zasady „w zdrowym ciele zdrowy duch” wychowawcy apelowali o upowszechnienie ćwiczeń fizycznych, regularny trening ciała, o przestrzeganie higieny życia i norm żywieniowych. W ćwiczeniach grupowych, grach zespołowych i zabawie upatrywano źródło energii życia, silnej woli i woli zwycięstwa¹⁰. Życie towarzyskie i zabawa miały zapobiegać dość częstym wśród społeczności emigracyjnej stanom zwątpienia i apatii. O fatalnej kondycji psychicznej emigracji może świadczyć fakt, iż w londyńskich szpitalach psychiatrycznych całe wydzielone oddziały zajmowali wyłącznie Polacy¹¹.

W systemie edukacji obywatelsko-państwowej SN nie mogło zabraknąć miejsca dla zagadnień dotyczących metodyki wychowania. Metody pracy wychowawczej zalecane przez Referat Wychowania Narodowego nie były urozmaicone, dziś można by zakwalifikować je do rzędu metod podających (tradycyjnych). Na zebraniach organizowanych przeważnie raz w miesiącu w formie referatów i komunikatów poruszano sprawy dotyczące bieżącej sytuacji społeczno-politycznej w ojczyźnie i na świecie. Najczęściej jednak wspomniano wydarzenia z lat wojny

⁹ *Istota i znaczenie pracy...*, s. 15. Na ten temat bogata korespondencja prezesa SN: CARN, List T. Bieleckiego do W. Furki (USA) z 11.04.1959; List T. Bieleckiego do M. E. Rojka z 24.10.1961; List T. Bieleckiego do K. Bagińskiego z 26.06.1955.

¹⁰ CARN, *Założenia ideowe i wytyczne pracy Koła „Młodzieży Polskiej” w Argentynie*, mszps. Buenos Aires 1963, s. 2.

¹¹ R. Habiełski, *Życie społeczne i kulturalne emigracji*, Warszawa 1999, s. 234.

i okupacji¹². Zwracano uwagę na zachowanie obiektywizmu w narracji historycznej, na uwolnienie historii ojczystej z akcentów politycznych („partyjnej rywalizacji”).

Żeby należycie ocenić wartość polskiej idei narodowej – zapisano w dokumencie programowym – młody emigrant polski, czy lepiej powiedzmy, młody Polak za granicą, musi przede wszystkim znać dokładnie historię i geografję Polski, szczególnie historię najnowszą. Tak się przeważnie składa, że nasze szkółki sobotnie czy inne kursy, dają młodemu Polakowi na emigracji obraz Polski historycznej. Tematy zaś najistotniejsze dotyczące czasów ostatnich – z wyjątkiem postaci Piłsudskiego – są skrzątnie pomijane milczeniem (sanacja!) [...]. Młodzież nie rozumie rozdzwiewków politycznych, jakie dzieła starsze społeczeństwo polskie. Nie wolno rozpoczynać naszej pracy od informowania, przeciw komu my byliśmy czy jesteśmy. Należy wskazywać za czym jesteśmy i o co walczymy”¹³.

Zadaniu odmitologizowania dziejów obozu narodowego były poświęcone wieczory wspomnień i zebrania publiczne organizowane przez Instytut Romana Dmowskiego w Londynie¹⁴. Konkluzją dyskusji historycznej na ten temat było stwierdzenie, że Narodowa Demokracja była i nadal pozostaje przede wszystkim szkołą edukacji politycznej – w umysłach narodu polskiego szczepiącą nowy styl myślenia politycznego, którego osnową jest pozytywistyczna strategia przystosowania życia narodu do warunków zewnętrznych oraz postulat „dobra narodu” jako ideowego motywu działalności jednostki i zbiorowości. „Problem wychowania jest dlatego tak ważny – zapisano w dokumencie programowym SN – że obóz narodowy nie był nigdy ani partią koniunkturalną, ani ruchem doktrynalnym. Może dlatego powstało na jego temat tyle błędnych poglądów, że nie mieścił się w ramach, do jakich ludzie byli przyzwyczajeni”¹⁵.

W środowiskach politycznych „polskiego Londynu” nie był ten pogląd rozpowszechniony. Wśród przeciwników politycznych endecji nie było też jednomyślności w ocenie jej historii, głosy protestu i pogardy mieszały się z uznaniem i życzliwością.

W kształceniu obywatelsko-państwowym wychowawczą rolę odgrywa otoczenie społeczne, charakter instytucji i mechanizmy systemu polityczno-gospodarczego. Nie ulega wątpliwości, że gospodarka wolnorynkowa stymuluje indywidualną inicjatywę, promuje innowacyjność, mobilizuje do rywalizacji oraz uczy dyscypliny i odpowiedzialności. Żołnierze-emigranci urodzeni przeważnie na początku XX wieku lub na progu niepodległości poznali zarówno zasady demokracji parlamentarnej, jak i oblicze sanacyjnego autorytaryzmu. Nie znali jednak bliżej kultury politycznej dojrzałych, samorządnych i multietnicznych społeczeństw Zachodu. Przed wojną niewielu podróżowało na Zachód. Natomiast, kiedy znaleźli się na obczyźnie nie uczestniczyli w życiu politycznym państwa-gosodarza. Stąd też w niewielkim stopniu i ograniczonym zakresie, jedynie poprzez obserwację,

¹² Relacje M. Harusewicz i J. Płoskiego zarejestrowane na taśmie magnetofonowej w Instytucie Romana Dmowskiego w Londynie (1984). W posiadaniu autora.

¹³ M. Więckowski, *Projekt instrukcji...*, s. 2.

¹⁴ Relacje J. Baranieckiego, A. Treszki, W. Czerwińskiego i E. Kemnitz z wieczoru wspomnień poświęconego pamięci Z. Stypułkowskiego, zarejestrowane na taśmie (1978); relacje J. Płoskiego i M. Harusewicz poświęcone pamięci A. Doboszyńskiego (1984), zarejestrowane na taśmie. W posiadaniu autora.

¹⁵ *Istota i znaczenie pracy...*, s. 6.

mogli poznać dojrzałe formy zachodniej demokracji. Czy wartościowanie i ocenianie ustroju demokratycznego na podstawie zewnętrznego oglądu może być wiarygodne i obiektywne? Nie należy też zapominać, że efektem pracy ideowo-politycznej realizowanej w strukturach międzywojennej endecji było utrwalenie się w umysłach emigrantów negatywnego obrazu ustroju demokracji parlamentarnej. Nie można też zapominać, że jednym z celów programowych Obozu Wielkiej Polski i młodoendekkich ugrupowań radykalnych, w których przed wojną gościli emigracyjni narodowcy, była negacja demokracji parlamentarnej i postulat zastąpienia jej formą scentralizowanego, antydemokratycznego i antyindywidualistycznego państwa narodowego. Na tym tle artykułowane w publicystyce emigracyjnej wypowiedzi narodowców jako obrońców demokracji nie brzmią wiarygodnie i jednoznacznie.

Popierając ustrój demokratyczny – pisał M. E. Rojek (b. redaktor „Myśli Polskiej”) – nie powinniśmy ulegać demagogii i brać formę za treść. Formy demokracji są różne. Trzeba utrzymać istotę demokracji, tj. rządy kontrolowane przez przedstawicielstwo narodowe, ale wybrać taką jej formę, która by ułatwiła skuteczne sprawowanie władzy w tak bardzo skomplikowanym państwie współczesnym, obciążonym wieloma obowiązkami [...]. W tym celu należałoby uniknąć rozproszkowania partyjnego (2-3 partie) i nie dopuścić do przejmowania uprawnień egzekutywy przez legislaturę. Pierwszemu mogłaby zarządzić ordynacja wyborcza, a drugiemu – przepisy konstytucyjne i sposób wykonywania władzy [...]. Po komunizmie, przy rozluźnieniu obyczajów i zaniku cnót rządzenia, trzeba stosować takie metody rządzenia, które zapewnią ład wewnętrzny oparty o prawo i uniemożliwią rozsądzenie państwa przez nierząd i swawolę. Polska nie może stać nierządem. Oczywiście trzeba uniknąć innej skrajności, tj. żeby władza wykonawcza nie zastąpiła władzy ustawodawczej, jak to jest dziś w ustroju sowieckim¹⁶.

W „Myśli Polskiej” – sztandarowym organie SN – zagadnienie demokracji gościło rzadko i w lapidarnej formie. Kwestia ta w ogóle nie została zauważona przez Tadeusza Bieleckiego w jego obfitej korespondencji z narodowcami rozsiętymi na kilku kontynentach. Obserwacja powyższa w jakimś stopniu rzuca światło na drugorzędne miejsce tej problematyki w myśli politycznej emigracyjnej endecji i uzasadnia tezę, że narodowcy nie organizowali zajęć przysposabiających do życia w ustroju demokratycznym – ustroju suwerennej Polski. Nie uczyli języka dialogu i zrozumienia dla odmienności poglądów i stanowisk, nie wyjaśniali, czy można usprawnić i unowocześnić demokrację, jak zniwelować jej niedomagania.

Z zagadnieniem demokracji wiąże się kwestia myślenia nacjonalistycznego i relacji z mniejszościami narodowymi, z którymi utożsamiano emigracyjnych narodowców. Nie ulega wątpliwości, że był to dla nich temat wstydlivy, którego unikali, toteż na bazie publicystyki czy korespondencji niewiele można powiedzieć. Pomimo wyciszenia akcentów antyżydowskich czy antyukraińskich i deklarowanej życzliwości wobec „obcych”, endecy nie budzili zaufania. W opinii przywódców i publicystów emigracyjnych perspektywa udziału w życiu politycznym wyzwolonej Polski Bieleckiego, Giertycha czy Wasiutyńskiego byłaby katastrofalną „powtórką z historii”. Nadto obawiali się oni możliwej ze strony endecji polity-

¹⁶ CARN, „Biuletyn Narodowego Biura Informacyjnego” 1955, s. 3. Na ten temat także: *Wskazania programowe z zakresu narodowej polityki społeczno-gospodarczej*, mszps, Londyn 1951, s. 1-4; M. E. Rojek, *Podstawy ideowe oraz niektóre zasady ustrojowe programu Stronnictwa Narodowego*, mszps, Londyn 1951, s. 1-12.

ki odvetu skierowanej wobec lewicy demokratycznej oraz destabilizacji życia politycznego.

Jesteśmy narodowcami – uspokajali i zapewniali – nie nacjonalistami. Przyjmujemy rzeczywistość narodu jako jeden z podstawowych faktów socjalnych wynikających z prawa naturalnego. Dla nas naród jest rzeczywistością naturalną, naturalnym środowiskiem, w którym jednostka może zrealizować swoje wolności i spełniać swoje obowiązki. Nasz stosunek do narodu nie opiera się na żadnej doktrynie nacjonalistycznej, ale jest po prostu funkcją rzeczywistości naturalnej, tak jak stosunek każdego z nas do rodziny¹⁷.

Nie w pełni rozliczyli się narodowcy z niechlubnych kart historii międzywojennej. W publicystyce historycznej opisującej tamte lata brakuje jednobrzmiącej oceny instrumentów i projektów endeckiej polityki narodowościowej. Brakuje tedy odniesienia się do projektów *numerus clausus*, ustawy o szkołach dwujęzycznych (tzw. utrakwistycznej) i segregacji wyznaniowej w szkołach wyższych. Co więcej, w londyńskiej „Myśli Polskiej” czy paryskim „Przeglądzie Narodowym” wydarzenia z dwudziestolecia międzywojennego ustąpiły miejsca opisowi wszechpolskiej polityki z okresu zaborów. Przesunięcie akcentów zainteresowania historycznego uwidacznia się również w działalności wydawniczej, we wznowieniach tytułów publikacji Dmowskiego. W *Myślach nowoczesnego Polaka* po raz pierwszy opublikowanych w 1902 r., adresowanych do pokolenia niewoli narodowej, odnajdywano wskazówki dotyczące współczesnej Polski – w opinii narodowców – w podobny stopniu odczuwającej zniewolenie. Na podstawie ogólnych wskazań zawartych w pracy *Polityka polska i odbudowanie państwa* przez emigracyjnego SN oparł strategię „polityki polskiej”.

Najbardziej obawiali się narodowcy skutków upolitycznienia edukacji historycznej. Nie chcieli wracać do ojczyzny jako „nacjonaści” i „faszyści”, lecz jako patrioci reprezentujący obóz polityczny z wieloletnią tradycją walki o Polskę, posiadający przed wojną poparcie sporej części narodu. W ich opinii edukacja historyczna młodzieży w kraju została podporządkowana celom polityki sowieckiej i dlatego nie byli pewni, czy w ten właśnie sposób zostaną przywitani.

Odpolsczenie młodzieży – zapisano w programowym dokumencie SN – idzie drogą spaczoną nauki historii. W podręcznikach historii skreślone są wszystkie wojny polsko-rosyjskie, a więc i klęski Rosji. Historia Piastów to wprowadzenie supremacji Polaków nad innymi plemionami i narodami, historia Jagiellonów i jej dalsza część, aż do rozbiorów, to okres podbojów i zachłannej zaborczości polskiej, która doprowadziła Polskę – państwo przesytu zaborczego do upadku. Dni chwały polskiej i triumfu na terenie międzynarodowym (np. Grunwald), to czyn Rosji. Polacy to szczepek wielkiego narodu rosyjskiego¹⁸.

Z myślą o edukacji historycznej i obywatelskiej emigracji wychowawcy i działacze polityczni wznowili edycję podręczników i wydawnictw popularnonaukowych. W ten sposób w mieszkaniach i na półkach księgarskich znalazły się wartościowe książki: O. Balzera, *Historia ustroju Polski* czy W. Konopczyńskiego, *Dzieje Polski nowożytnej*. Historyków podzielono na dwie kategorie „wiarygod-

¹⁷ *Istota i znaczenie pracy...*, s. 5.

¹⁸ CARN, *Zamach komunistów na polską szkołę*, mszps, Londyn, s. 13 [b.d.w.]. Tekst powstał najprawdopodobniej w r. 1961 – S.K.

nych” i „wątpliwych” – fałszujących narodową historię. Listę „wiarygodnych” otwierają nazwiska J. Giertycha, M. Kukiela, W. Wielhorskiego¹⁹.

Ważnym elementem systemu edukacyjnego jest organizacja szkolnictwa. Wydaje się, że narodowcy zignorowali tę kwestię uznając zapewne, że na uchodźstwie nie chcą ściśle określać zasad, na jakich będzie funkcjonować polityka oświatowa. Stąd też przez kilka pierwszych lat (nie precyzowano jak długo) miała być utrzymana dotychczasowa struktura szkolnictwa²⁰. Przywrócenie ustroju szkolnego określonego w ustawie z 1932 r., tzw. Jędrzejewiczowskiej, nie wchodziło w rachubę. Nie wspomniano jednak o alternatywnych rozwiązaniach, ani też nie uwzględniano projektów z lat międzywojennych, choćby kontrowersyjnego projektu reformy szkolnictwa opracowanego przez S. Grabskiego w 1925 r. Na tej podstawie można wysunąć wniosek, że krajowa struktura szkolnictwa nie budziła poważniejszych zastrzeżeń, a sugestie o jej tymczasowości miały propagandowy charakter, były elementem ogólnej strategii totalnej negacji osiągnięć rządu warszawskiego bez względu na ich perspektywne i ogólnospołeczne cele. Stąd też z dezaprobatą komentowano założenia reformy oświaty z 1961 r. Przede wszystkim wątpliwości budziły zasady, na jakich została ona oparta, m.in. zasada upowszechnienia szkolnictwa i awansu oświatowego młodzieży wiejskiej. Nie negując samej idei upowszechnienia oświaty ani nie odrzucając preferencji edukacyjnych dla dzieci chłopskich i robotniczych, sprzeciwiano się jej politycznym efektom. Preferencje dla jednych – zauważano – dyskryminują drugich, idea powszechności staje się narzędziem „elitaryzmu klasowego”, który kłóci się z egalitaryzmem i ideą równości społecznej. W tym kontekście stawiano retoryczne pytania: czy zrujnowane wojną państwo będzie stać na zbudowanie i wyposażenie szkół wiejskich; w jaki sposób uzupełnić niedobór nauczycieli spowodowany weryfikacją ideowo-polityczną i odejściem z zawodu ze względów „moralnych”? Nie inaczej oceniano deklarację bezpłatnej nauki na wszystkich poziomach szkół. Stawiano retoryczne pytania, skąd państwo pozyska środki na stypendia i utrzymanie dzieci wiejskich w internatach i akademikach?

W tym nurcie opinii mieści się również emigracyjna krytyka szkolnictwa zawodowego. Waga argumentacji dyskwalifikującej system kształcenia zawodowego jest nieprzekonująca. Trudno bowiem zgodzić się z zarzutami „odhumanizowania”, „nadmiernej specjalizacji” i „uzawodowienia”, czyli wyposażenia absolwentów zawodówek przede wszystkim w umiejętności praktyczne potrzebne w zakładzie pracy, fabryce czy gospodarstwie, w sytuacji postępującej industrializacji i urbanizacji kraju oraz odczuwanego wówczas niedostatku wykwalifikowanej kadry robotników. W opinii publicystów emigracyjnych kształcenie umiejętności praktycznych, zawodowych sprawności powinno być związane z humanistyczną refleksją na temat osiągnięć kultury narodowej i cywilizacyjnego dorobku ludzkości.

¹⁹ Systematycznej prezentacji krajowej historiografii dokonał nie związany ze SN S. MękarSKI w broszurze, *Partijni historycy o Tysiącleciu*, Londyn 1966, s. 3 i n.

²⁰ CARN, *Reforma szkolnictwa powszechnego*, mszps, Londyn [b.d.w.], s. 2.

Mamy więc Polskę kształcić – czytamy w broszurze *Zamach komunistów na polską szkołę* – tylko fachowców, przechodzimy na masową produkcję wykwalifikowanych kadr dla przemysłu, rzemiosła, transportu, wtedy, gdy w Ameryce i państwach zachodniej Europy poddaje się rewizji programy szkół zawodowych, wskazując na ich niebezpieczną wyłączość, kiedy się nawraca do greki i łaciny, kiedy się stawia na pełnego, harmonijnie rozwiniętego człowieka. W Polsce natomiast rozpoczyna się fabrykacja robotów²¹.

II.

Cele kształcenia obywatelsko-patriotycznego emigracyjnych narodowców w zakresie treści nauczania nawiązują zarówno do priorytetów pedagogiki „wzmocnienia duchowego”, której podstawy ideowe nakreślił Zygmunt Balicki i Stanisław Szczepanowski, jak i zadań koncepcji wychowania narodowego określonego w dwudziestoleciu międzywojennym przez S. Grabskiego. Z dorobku antenatów pedagogiki „wzmocnienia duchowego” emigracyjni wychowawcy przejęli postulaty w zakresie kształcenia sylwetki „żołnierza-pracownika” – ideału wychowawczego akcentującego w życiu społecznym znaczenie dyscypliny moralnej, ideowej motywacji działań i karności. Natomiast z międzywojennej endeckiej koncepcji „wychowania narodowego” zapożyczyli przymioty „Polaka-katolika”: religijność, altruizm, sentymentalizm i emocjonalny stosunek do kategorii państwa i narodu. Z tego związku powstał emigracyjny ideał „Polaka-żołnierza-narodowca”. Żołnierze-narodowcy – depozytariusze prawdziwej polskości, honorowi i odważni, przekonani o misyjnym charakterze emigracji mieli realizować zadania, które przerastały możliwości rodaków w ojczyźnie, mieli bronić tożsamości narodowej. Stali na stanowisku, że polityka oświatowa rządu warszawskiego nie realizuje ambicji narodowych, nie umacnia więzi narodowej, przeciwnie – prowadzi do „wynarodowienia” poprzez propagowanie relatywizmu moralnego, destrukcję rodziny, deprecjonowanie tradycji i religii itd.

Z czasem, pod wpływem oddalającej się perspektywy rychłego powrotu do ojczyzny, emigracyjni narodowcy przeorientowali cele kształcenia obywatelsko-państwowego, koncentrując wysiłek edukacyjny na uchronieniu pokoleń emigracyjnych przed asymilacją. Wtedy też za najpilniejsze zadanie stojące przed nauczycielami i wychowawcami uznali troskę o zachowanie języka ojczystego, tradycji i kultury narodowej.

²¹ CARN, *Zamach komunistów na polską szkołę...*, s. 11.