



Jacek Galewski

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0002-3170-2406

Dzieci Imperium. O kształtowaniu angielskiej tożsamości w latach 1890-1914

Children of the Empire. The shaping of English identity, 1890-1914

Abstract. Britain was an imperial power in the quarter-century before the outbreak of World War. Leaders expressed a sense of moral responsibility for ensuring competent and just rule for the nations of the Empire. At the same time, the fulfillment of this duty was a justification for the exercise of power itself, understood in ethical terms, and involved the preparation of a citizen of the Empire, both educated and shaped by universally accessible school education. The teaching of history, linked to the formation of the identity of the model citizen, has been subordinated to this preparation. The current article is an attempt at indicating the presence and purpose of historical threads in materials intended for the initial learning of reading.

Keywords: British Empire, Britain, children, education, history, identity.

Wprowadzenie

Brytyjska epoka wiktoriańska była czasem dramatycznych zmian. Rewolucja przemysłowa przetworzyła, a nawet mocniej – przeorała tkankę społeczeństwa: społeczną i gospodarczą. W wymiarze społecznym Brytyjczycy przede wszystkim zostali skonfrontowani z nowymi teoriami, które kwestionowały poglądy religijne, to jest przekonania, które wydawały się odwieczne. Po drugie, Wyspy Brytyjskie wykonywały ogromną pracę zamierzonego, świadomego wytwarzania tożsamości narodowej. Po trzecie, istnienie Imperium Brytyjskiego sprawiło, że imperializm stał się takim czynnikiem życia codziennego, którego nie można ignorować. Zmiany w tych trzech wymiarach, nakładające się na siebie, stały się widoczne w ostatniej

dekadzie panowania Wiktorii Hanowerskiej, od 1890 roku i w czasie późniejszym, po wybuch wojny światowej. Te lata wyznaczają umowne ramy artykułu. Historycy, zwłaszcza po ukazaniu się w 1978 roku „Orientalizmu” (Said, 2003), zwracają uwagę na to, że pisanie historii brytyjskiej metropolii jest w wielu sprawach oderwane od kulturalnej historii Imperium (dobitny przykład współczesny: Bell, 2007, s. 1-30). Artykuł jest próbą odpowiedzi – w podstawowym założeniu opowiada się za ideologicznym istnieniem takich mechanizmów w systemie edukacji, które tworzyły idealnego obywatela brytyjskiego w kontekście imperialnym.

Model obywatela Imperium

Termin „obywatel Imperium” jest używany w tym kontekście do określenia takiego idealnego obywatela brytyjskiego, który istniał w połączeniu z kulturą imperialną (Karatani, 2002, s. 39-71). Taka idealna tożsamość była zbudowana z przekonań oraz oczekiwań w kilku kategoriach: moralności, fizyczności, płci, tożsamości narodowej i rasy. Dzieci nie były odizolowane od tych idealnych przekonań, przeciwnie były przedmiotem świadomego formowania. Ideał „obywatela Imperium” można próbować odtwarzać na podstawie wielu źródeł kulturalnych, pierwotnych. Artykuł ogranicza się do zwięzłego wskazania jednego ich rodzaju, wyborów tekstów historycznych, przeznaczonych do nauki czytania. Innym materiałem, z którego można byłoby wypreparować ten ideał byłaby literatura przeznaczona dla dzieci. Podjęta w tekście wstępna próba analizy w zamierzony sposób odnosi się do obowiązkowych i bezpłatnych szkół podstawowych (elementary schools). Przedmiotem nie jest brytyjskie elitarnie szkolnictwo średnie, którego problemy były i są tematem osobnych, rozbudowanych opracowań (Gromkowska-Melosik, 2015, s. 227-249).

Wskazane przekonania przyczyniły się do stworzenia idealnego, właściwego, a tym samym nadrzędnego, modelu obywatela brytyjskiego, żyjącego w angielskiej metropolii. W metropolii, ponieważ ten nadrzędny model został wykorzystany jako uzasadnienie dla stworzenia hierarchicznej relacji między Brytyjczykami a innymi kulturami. W ten sposób złączenie tożsamości narodowej i rasy wytworzyło poczucie wyższości kulturowej. To sprzyjało z jednej strony wierze w misję cywilizacyjną, z drugiej – otwartemu, wprost wyrażanemu rasizmowi.

Ta sprawa jest bardziej złożona, nie sprowadza się tylko do negatywnego obrazu innych kultur. Chodzi w niej o danie dowodu i uzasadnienie imperializmu i umieszczenia kultury brytyjskiej na szczycie hierarchii

rasowej. W 1872 roku w Crystal Palace Benjamin Disraeli, wkrótce później premier, mówił:

Kwestia jest niemała. Idzie o to, czy (...) będziecie wielkim krajem – krajem imperialnym – krajem, w którym wasi synowie, kiedy osiągną władzę, osiągną najwyższe miejsca – zyskają nie tylko uznanie swoich rodaków, ale będą budzić szacunek całego świata...¹

Działając zgodnie z takim nastawieniem, Brytyjczycy mogli być przeświadczeni, że będą w stanie osiągnąć to, czego trafnym polskojęzycznym odpowiednikiem mogłoby być prawdopodobnie „zapewnienie sobie rządu dusz”.

Kiedy mówi się o epoce wiktoriańskiej, w grę wchodzi okres panowania królowej Wiktorii (1837-1901), ale z punktu widzenia sprawy imperializmu, uzasadnione jest przedłużenie tego czasu przez epokę edwardiańską (1901-1910) aż do wybuchu pierwszej wojny światowej, czyli do momentu zniszczenia ideologicznego ideału obywatela imperium. W tym przedłużonym czasie tożsamość imperialna stopniowo stawała się coraz większą częścią tożsamości brytyjskiej, w miarę jak „naród angielski” angażował się coraz bardziej poza metropolią. I znów, w szczególności dzieci były wystawione na kontakt z tą imperialną tożsamością w pierwszym rządzie – to znaczy formowane do postrzegania samych siebie jako obywateli Imperium, przez rodzinę, szkołę i organizacje młodzieżowe – przede wszystkim dwie, masowe: żeńską Girls' Friendly Society (Harrison, 1973, s. 107-138) i męski odpowiednik – YMCA (Watson i in., 2005, s. 7-21).

Użycie terminu „obywatel Imperium” jest w tym artykule zamierzone. Sam termin „obywatel” jest zwykle używany po to, aby podkreślić, że w grę wchodzi wymiar praw i obowiązków politycznych. To jest aspekt, który nie wydaje się pasować do kontekstu dziewiętnastowiecznego społeczeństwa brytyjskiego, z pewnością w odniesieniu do kobiet. Ale z drugiej strony termin „obywatel” wskazuje na akceptację pewnej tożsamości, uznanie, że jest się częścią pewnej grupy (M. Smith, 2002, s. 89-105). To jest aspekt terminu, który uzasadnia jego użycie, przed innymi wchodzącymi w grę, takimi jak „poddany” albo „sługa”. To byłyby pojęcia, które implikowałyby

¹ „The issue is not a mean one. It is whether (...) you will be a great country, – an Imperial country – a country where your sons, when they rise, rise to paramount positions, and obtain not merely the esteem of their countrymen, but command the respect of the world...” (Thomas Edward Keble, 1882, s. 534). Ten oraz kolejne cytaty wyróżnione w tekście w tłumaczeniu autora.

podporządkowanie i to, że ktoś lub coś istnieje wyżej, w hierarchii. A ideał imperialny to taki, w którym brytyjska tożsamość jest wyniesiona na szczyt społeczeństwa w ogóle – ludzkiego. Dlatego użycie terminu „obywatel Imperium” jest trafnym sposobem myślenia o tożsamości, zwłaszcza że idzie o ideał, do którego powinni dążyć wszyscy obywatele. Lub jeszcze inaczej: Przestrzegając różnych elementów ideału „obywatela Imperium”, obywatel stawał się „w pełni” brytyjski. Dlatego to, czy indywidualny człowiek miał pełne prawa polityczne, było mniej ważne niż uzyskanie dostępu do tego, co określano jako bycie „brytyjskim” w dziewiętnastym i na początku dwudziestego wieku. Kiedy używam terminu „dzieci Imperium” mam na myśli taką formułę, która odnosi się do obywatela „w zamierzeniu”.

Historia a tożsamość

Współczesne brytyjskie badania nad zależnością między polityką nauczania historii a mechanizmami kształtowania tożsamości narodowej (np. Trust, 2004) wskazują na to, że idea centralnie kontrolowanego programu nauczania jest wysoce kontrowersyjna. Uczenie historii jest momentem kontrowersyjnym, ponieważ jest postrzegane jako kanał przekazywania określonej przez państwo tożsamości narodowej. W miejscu i w czasie, których dotyczy artykuł, historia stała się, prawdopodobnie po raz pierwszy, przedmiotem masowej konsumpcji szkolnej, i to podporządkowanej pragmatycznym potrzebom państwa-imperium. Jeśliby skorzystać z Benedicta Andersona koncepcji wspólnoty wyobrażonej (Benedict Anderson, 2007), to główną regułą tej konsumpcji było to, że historia Brytanii była rasowo ekskluzywna.

Historia stała się stopniowo dziedziną obowiązkową (dziedziną, nie osobnym przedmiotem) w szkołach podstawowych (elementary schools) dla tych dzieci, które nie uczyły się w szkołach wcale przed wprowadzeniem Education Acts z 1902 roku, które ustanawiały obowiązkową i bezpłatną powszechną edukację szkolną (UK Parliament, b. d.). Między 1890 a 1903 rokiem liczba oddziałów szkolnych, które prowadziły zajęcia z historii, jako wydzielonego przedmiotu, wzrosła z 414 do ponad 23 tysięcy. Historia była wydzielonym przedmiotem od 1902 roku. Przed tą datą osobne lekcje tego przedmiotu były bardzo rzadkie. Mimo braku osobnego przedmiotu przed rokiem 1902, uczenie historii było bardzo rozwinięte przed tą datą – uczenie historii rozumiane jako pomoc w zwiększeniu poczucia przynależności narodowej, w realizacji lekcji moralności i obywatelskości. Ponadto, zakres nauczania był bardzo znaczny. (Armytage, 1982, s. 183-194)

Historia uczenia historii w okresie, którego dotyczy artykuł, została bardzo starannie udokumentowana (Ahier, 1988). Można jednak zaryzykować tezę, że jest to udokumentowanie w fałszywym kontekście: Lekcje historii i uczenie historii były dwoma różnymi problemami. Analiza koncentruje się na lekcjach historii w formie zrekonstruowanej przez badania nad podręcznikami do nauki historii. Natomiast odrębną sprawą było uczenie historii, przez bardzo rozpowszechnione wykorzystanie tematów w lekcjach czytania, w podręcznikach do nauki czytania.

Na takie zbiory tekstów składa się kilka elementów-motywów: Zawartość jest zazwyczaj wąsko związana z Anglią; Celtowie, jeśli pojawiają się, to jako buntownicy przeciw legalnej władzy; obszary poza Brytanią stają się interesujące dopiero wtedy, gdy są częściami Imperium; obcy są sprzymierzeńcami, a jeśli nie podporządkowują się, zostają pokonani. Występowanie tych motywów ma uzasadnienie. Ewolucja nauczania historii doprowadziła do powstania anglocentrycznej narracji, opartej na protestantyzmie, pochwałach demokracji parlamentarnej oraz na twierdzeniu, że Wielka Brytania była rasowo doskonalsza. Badania, których celem była ocena przenikania w dół dół propagandy imperialnej oraz wartości imperialno-nacjonalistycznych wskazały edukację w ogóle, a nauczanie historii w szczególności jako kluczowe miejsce dla takiego połączenia (Gardiner, 1990). Inaczej, misja cywilizacyjna związana z projektem Imperium jest tematem w zbiorach tekstów do czytania.

Oto dwa wybrane przykłady, z tekstów włączanych do zbiorów często:

Kiedy spoglądamy na mapę świata i widzimy, jak szeroko rozpościera się czerwień oznaczająca Imperium Brytyjskie, możemy czuć się dumni (...). Nasza rasa posiada ducha kolonialnego, którego nie posiadają Francuzi, Hiszpanie i Niemcy: Śmiałość, która niesie mężczyzn do odległych krain, zawziętość, która utrzymuje ich niezłomnymi w niedostatku i wobec trudności, władczygo ducha, który daje im panowanie nad wschodnimi rasami, poczucie sprawiedliwości, które powstrzymuje ich od nadużywania tego panowania².

² „When we look at a map of the world, and we see how wide is the red that marks the British Empire, we may feel proud (...). Our race possesses the colonial spirit which French, Spaniards and Germans do not possess: the daring that takes men into distant lands, the doggedness that keeps them steadfast in want and difficulties, the masterful spirit that gives them power of Eastern races, the sense of justice that abuses them from abusing this power” (Warner, 1899, s. 248-249).

W drugim przypadku Arthur Mee, autor książki „Little Treasure Island: Her Story and her Glory”, wypowiadał myśl, że Brytania jest wyspą położoną w centrum świata:

Do niej należy chwalebny środek Ziemi (...), którego moc była zawsze rzeczą najcenniejszą. Rolą Brytyjczyków poza granicami jest miażdżyć ciemężycieli, wyzwalać zniewolonych, podnosić upadłych oraz przynosić nową siłę i nadzieję milionom ludzi³.

Te opisy były powielane po to, aby pokazać, że Brytania jest siłą napędową działającą dla dobra świata i jest w osi świata. Zbiory tekstów przedstawiały tak opowieść o narodowej przeszłości, która opowieść, zgodnie z Wigowskim mitem historycznym, zakładała, że posiadanie Imperium jest telos brytyjskiego państwa (Mayr, 1990, s. 301-309). Celem takiej narracji było wskazanie, że Imperium i jego siła przemysłowa zostały wyświęcone z powodu demokratycznych i religijnych tradycji. Tożsamość narodowa miała być zakorzeniona w narodowej dumie i w szacunku dla tych, którzy podjęli się misji narodowej – i odnieśli w niej sukces.

Mimo, że takie szowinistyczne komunikaty były rozpowszechnione w wyborach tekstów, metodycy nauczania krytykowali i podręczniki jako całość, i ich treść. Podręcznik metodyki dla nauczycieli Garlicka sugerował, że nauka historii powinna „pomagać w przełamywaniu uprzedzeń narodowych, dając nam trochę wiedzy o innych krajach” („help to break away national prejudice by giving us some knowledge of other countries”, Alfred Hezekiah Garlick, 1904, s. 259) i wyjaśniał: „Uprzedzenia wobec innych narodów oraz nienawiść i pogarda są często wynikiem ignorancji („Bias against, and hatred and contempt for other nations, are often the results of ignorance”, Garlick, 1904, s. 259).

Inny podręcznik metodyki podawał precyzyjnie charakterystykę autora dobrego zbioru tekstów do nauki czytania:

Dobry zbiór tekstów powinien być napisany przez autora, który jest kompetentny zarazem jako badacz i jako nauczyciel. Zbyt wiele z tych, które są w powszechnym użyciu, to marna pisanina,

³ „[Hers is] the central glory of the earth (...) whose power had been the most precious thing. [The British role abroad is to crush] the oppressor, release the captive, uplift the fallen, and bring new strength and hope to the millions of mankind” (Mee, 1920, wstęp, nlb).

nauka z której rodzi uprzedzenia i fałszywe wyobrażenia, albo nawet prowadzi do zobrzydzenia całego tematu.⁴

Zbiory tekstów do czytania były w szkołach powszechnie obecne. Ponieważ umiejętności czytania i pisania były sztandarowym hasłem powszechnej szkoły brytyjskiej, czytanie i sprawdzanie rozumienia stanowiły znaczną część porządku lekcji. Przepisy rozporządzenia do Educational Code z 1883 roku wymagały, aby w każdej grupie poczynając od klasy trzeciej były używane trzy odmienne zbiory tekstów, w tym jeden poświęcony wyłącznie historii Anglii. Zarazem szkoły zobligowane były do tego, aby mieć tak wiele egzemplarzy książek, żeby każdy uczeń miał osobny do własnej dyspozycji (*The Royal Story Book Of English History: For Standard Three*, wstęp, nlb). Potwierdzenie stanowią wyniki sprzedaży, to znaczy sprzedaż zbiorów tekstów przewyższała kilkakrotnie sprzedaż podręczników do właściwego przedmiotu, co odpowiadało proporcjom uczniów: W powszechnych, niepłatnych szkołach podstawowych uczyło się ich około 90%. Ponieważ w konsekwencji nakłady były znaczne, wydawnictwa mogły pozwolić sobie na realizację cytowanego zalecenia metodyka i zatrudniać autorów o wysokich kompetencjach akademickich (Stephen Heathorn, 2000, s. 13).

Podsumowanie

Zamierzonym celem zestawienia w tym artykule wybranych przykładów było pokazanie, że, podobnie jak w przypadku każdego źródła, analiza zbiorów tekstów ma znaczenie uzupełniona o kontekst ich odbiorców, zamierzonych i rzeczywistych. Zbiory oczywiście przedstawiały ograniczony zasób informacji. Można zarazem być pewnym, że miały różny wpływ, to znaczy były w różny sposób używane przez poszczególnych nauczycieli. Wybór elementów-motywów trafiających do zbiorów tekstów był pochodną zestawu treści w podręcznikach do historii jako odrębnego przedmiotu, ale inny był efekt końcowy w przypadku uczniów. Zbiory zawierają materiały napisane uproszczonym językiem, objaśnienia wyrazów i fragmenty do ćwiczenia wymowy. W sensie technicznym były tylko wstępnymi pomocami w nauce czytania ze zrozumieniem.

⁴ „A good textbook should be one written by an author who is competent at once as a scholar and a teacher. Too many of those in common use are mere pieces of hackwork, the study of which engenders prejudice and false notions even when it does not lead to disgust with the whole subject” (Welton, 1906, s. 267).

Zbieżny był natomiast cel publikacji – to, aby przeszłość stała się imperialną historią narodową. Dzięki poznawaniu przeszłości w jednym czasie z nauką czytania, historia miała zyskać autentyczność. Zmierzano do tego, żeby teksty przekazywały ideał takiej przeszłości, do której autorzy chcieli, żeby przynależeli czytelnicy, jako obywatele Imperium Brytyjskiego. Założoną istotą tego przekazania wyobrażeń autorów było to, aby wykształcony-ukształtowany przez szkołę obywatel został wpisany i odnalazł się w takiej narracji, w ramach której identyfikowałby się z narodem angielskim i w przeszłości, i w teraźniejszości.

Bibliografia:

- Ahier, J. (1988). *Industry, Empire and the Nation: An Analysis of National Identity in School Textbooks, 1880-1960*. London: Falmer Press.
- Anderson, B. (1997). *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Kraków: Znak.
- Armytage, W. H. G. (1981). *Issue at Stake: the Biosocial Background of the 1902 Education Act*. *History of education*, vol. 10, no. 3 (183-194). doi:10.1080/0046760810100303
- Bell, D. (2007). *The idea of greater Britain empire and the future of world order, 1860-1900*. Princeton: Princeton University Press.
- Disraeli, B. (1882). *Conservative and Liberal Principles: Speech at the Crystal Palace, June 24, 1872*. W: T. E. Kebbel, *Selected Speeches of the Late Right Honourable the Earl of Beaconsfield*, Vol. 2 (523-535). London: Longman.
- Gardiner, J., red. (1990). *The History Debates*. London: Collins & Brown.
- Garlick, A. H. (1904). *A New Manual of Method*. London, New York: Longmans, Green and Co.
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Brytyjskie elitarne szkolnictwo średnie dla chłopców: studium socjopedagogiczne*, *Labor et Educatio* 3, 227-249.
- Harrison, B. (1973). *For Church, Queen and Family: The Girls' Friendly Society 1874-1920*. *Past & Present*, No. 61, 107-138. Pobrane z: <https://www.jstor.org/stable/650266>
- Heathorn, S. (2000). *For Home, Country, and Race: Gender, Class, and Englishness in the Elementary School, 1880-1914*. Toronto: University of Toronto Press. doi:10.3138/9781442674998
- Karatani, R. (2002). *Defining British Citizenship. Empire, Commonwealth and Modern Britain*. London: Routledge.
- Mayr, E. (1990). *When is Historiography Whiggish?* W: *Journal of the History of Ideas*, Vol. 51, No. 2 (301-309). doi:10.2307/2709517

- Mee A. (1920). *Little Treasure Island: Her Story and Her Glory*. London: Smith and Elders.
- Runnymede Trust (2004). *Realising The Vision. Progress and Further Challenges. The report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain (2000) revisited in 2004*. <https://www.runnymedetrust.org/uploads/publications/pdfs/RealisingTheVision.pdf> [dostęp 15.04.2021]
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Smith, R. M. (2002). *Chapter 6. Modern Citizenship*. W: E. F. Isin, B. S. Turner, *Handbook of Citizenship Studies* (89-105). London: Sage.
- UK Parliament (b. d.). *Further reform, 1902-14*. <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/reform1902-14/> [dostęp 15.04.2021]
- Warner, G. T. (1899). *A Brief Survey of British History*. London: Blackie and Son.
- Watson, N. J., S. Weir, S. Friend (2005). *The development of muscular Christianity in Victorian Britain and beyond*. W: *Journal of religion and society*, 7, 7-21. Pobrane z: <http://ray.yorks.ac.uk/id/eprint/840/>
- Welton, J. (1906). *Principles and Methods of Teaching*. London: University Tutorial Press.