

Creative Commons License: CC BY-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en>

Bożena Karwowska
University of British Columbia
e-mail: bozena@mail.ubc.ca
ORCID: 0000-0002-6115-1692

Edukacja jako narzędzie sprawowania władzy

Wydana w 2019 roku opowieść Joanny Gierak-Onoszko *27 śmierci Toby'ego Obeda*¹ spotkała się z niezwykle dużym zainteresowaniem wśród polskich odbiorców potwierdzonym nagrodą czytelników Nike 2020. W recenzji opublikowanej w *Kulturze Liberalnej* Paweł Majewski pisze, że książka ta sprawia, iż „Kanada dołączyła do wielu utraconych rajów późnej nowoczesności”². Mit Kanady „pachnącej żywicą” był w Polsce tak silny, że nawet w obozowej lagerschpracha w obozie Auschwitz magazyny, w których więźniowie sortowali przedmioty ukradzione przed śmiercią w komorach gazowych Żydom, nazwano właśnie Kanadą. Na przykład Tadeusz Borowski w opowiadaniu *Proszę Państwa do gazu* pisał: „Kanada, nasza Kanada, nie pachnie wprawdzie, jak Fiedlerowska, żywicą, tylko francuskimi perfumami, lecz chyba nie rośnie tyle wysokich sosen w tamtej, ile ta ma ukrytych brylantów i monet, zebranych z całej Europy”³.

A jednak to nie tylko rozstanie się z mitem kanadyjskiego edenu stoi za podkreśloną przez Majewskiego fascynacją żegnaniem się z wyobrażeniem o raju. Zwróćmy uwagę, że poza geograficznym usytuowaniem wy-

¹ J. Gierak-Onoszko, *27 śmierci Toby'ego Obeda*, Warszawa 2019.

² P. Majewski, *Jeszcze jeden raj utracony. O reportażu Joanny Gierak-Onoszko „27 śmierci Toby'ego Obeda”*, „Kultura Liberalna” 2019, nr 32 (552), <https://kulturaliberalna.pl/2019/08/06/pawel-majewskirecenzja-gierak-onoszko-27-smierci-tobyego-obeda/> [dostęp 15.03.2022].

³ T. Borowski, *Proszę państwa do gazu*, w: tegoż, *Wybór opowiadań*, Warszawa 2009, s. 150.

darzeń opisanych przez Gierak-Onoszko, ważnymi elementami poruszonej przez nią tematyki są postawione w pierwszym planie elementy kolonialne, a także edukacja – szczególnie ta prowadzona przez Kościół rzymskokatolicki i blisko z kolonizacją związana. Trzeba więc zadać pytanie, na ile popularność tego reportażu związana jest także z zanegowanym w nim mitem edukacji i zakwestionowaniem pozytywnej roli Kościoła w kulturze europejskiej, a szczególnie w procesach kolonizacyjnych. Umieszczenie opowieści w odmitologizowanej Kanadzie pozwala bowiem przy okazji na odsłonięcie innej strony zagadnień i przemian, które w literaturze polskiej ostatnich stuleci zajmowały poczesne i chwalebne miejsce. Warto zastanowić się nad tym, jakie strony edukacji oraz jakie aspekty roli Kościoła w „nowoczesnym” społeczeństwie w kontekście postkolonialnego myślenia odsłania książka Gierak-Onoszko.

Misje cywilizacyjne – niezależnie od ich religijnego czy edukacyjnego charakteru – są głęboko związane z historią cywilizacji Zachodu. Już samo połączenie w myśli postkolonialnej religii z edukacją jest tu znaczące. Studia postkolonialne widzą rolę Kościoła (szczególnie katolickiego) jako nierozzerwalnie związaną z podbojem i uzależnianiem zdobytych ziem i ich mieszkańców, które w znacznej części odbywało się właśnie poprzez edukację. Niezależnie od innych nieco praktyk Kościoła katolickiego w Polsce niż w kolonizowanych i nawracanych krajach, wiele z obserwacji wynikających z tego połączenia nadal daje się zastosować do sytuacji polskiej, i pozwala na interesujące przemyślenia w postzależnościowych kontekstach. Bowiem, jak argumentuje Barbara Schulte⁴, zwyczajnie kolonialne wywarły głęboki wpływ na europejską wiedzę związaną z edukacją i na związane z nią praktyki. Badaczka rozwija swoją myśl dodając, że misje cywilizacyjne zawsze przedstawiano na gruncie moralnym podnoszenia na wyższy poziom „niższej nacji”. Podejście takie pozwala na unieważnienie sprzeczności pomiędzy kolonialnym aktem opresji a wartościami wolności i oświecenia, które były przedmiotem i celem edukacji. Dodajmy też, że u podstaw „misji cywilizacyjnych” stoi przekonanie, że – jak określił to Kenneth Pomeranz⁵ – różnica pomiędzy „cywilizowanym jądrem” i „zacofanym peryferium” przynajmniej potencjalnie może w bliższej lub dalszej przyszłości zniknąć właśnie dzięki owym edukacyjnym misjom. W realiach historycznych Polski obserwacje te pozwalają na wiele ciekawych przemyśleń, tym bardziej że

⁴ B. Schulte, *Europe Refracted Western Education and Knowledge in China*, „European Education” 2012, vol. 44, no. 4, pp. 67–87.

⁵ K. Pomeranz, *Empire & “Civilizing” Missions, Past & Present*, „Daedalus” 2005, vol. 134, no. 2, pp. 34–45.

w odróżnieniu od np. angloamerykańskiego świata porządek społeczny Polski zawierał klasę inteligencji, definowaną między innymi właśnie poprzez jej stosunek do edukacji.

Literatura polska XIX i XX wieku, w ramach dostępnych wówczas kategorii, dogłębnie zdiagnozowała społeczeństwo polskie pod zaborami, wyznaczając jednocześnie główne pola zainteresowania edukacji. Konieczność uczenia dzieci wiejskich oraz zorganizowana i społecznie świadoma edukacja kobiet, postulowane przede wszystkim przez pozytywistyczne pisarki, odpowiadają ramom myśli kolonialnej, którą określił Edward Said i rozwinęła debata orientalistyczna, szczególnie w zakresie klasowym i genderowym. Pozbawione były one jednak w Polsce charakterystycznego dla przemyśleń postkolonialnych elementu religijnego, a właściwie kościelnego, który stanowił istotną część dyskusji. Kościół rzymskokatolicki był w powszechnym przekonaniu Polaków (utwierdzonymi modelami literatury romantycznej) ostoją polskości, był kotwicą wiary i organizacją religijną odróżniającą Polaków od ich pruskich, austro-węgierskich czy rosyjskich władz. Podczas zaborów, pozbawiony swojej państwowej funkcji, Kościół odgrywał rolę symboliczną, ale po wyzwoleniu, w początkach XX wieku stał się także ośrodkiem publikacji odpowiadających w znacznym stopniu między innymi za polski antysemityzm. Pruscy, austro-węgierscy i rosyjscy zaborcy związani byli z innymi odłamami chrześcijaństwa, tym samym religia rzymskokatolicka w powszechnym odbiorze zyskała status części tożsamości narodowej.

Wykraczając poza skoncentrowane na polskim patriotyzmie myślenie, warto dodać, że jeśli chodzi o podkreślany w pracach postkolonialnych religijny charakter edukacji, z kościołów działających w Polsce jedynie Kościół rzymskokatolicki w swoich programowych zadaniach ma nawracanie i misję. Interesująca w kontekście związku edukacji i religii była w Polsce także sytuacja społeczności żydowskich, z wysokimi wartościami związanymi ze studiowaniem Talmudu. Opisała ją między innymi Eliza Orzeszkowa, przede wszystkim w powieści *Eli Makower*, a także dwudziestowieczna literatura jidis, choćby w powieściach braci Singerów pokazujących kulturowy i religijny nacisk na edukację.

Z jednej strony więc Kościół (często z religią utożsamiany) pomógł w utrzymaniu narodowej świadomości i etnicznej odrębności Polaków, z drugiej jednak sprzyjał także procesom nacjonalistycznym, choć trudno byłoby znaleźć w literaturze polskiej przykłady refleksji dotyczącej jego wpływu (szczególnie w wymiarze negatywnym) na edukację. Jedną z nielicznych powieści poruszających tę tematykę jest Natalii Rolleczeck *Drewniany różaniec*⁶,

⁶ N. Rolleczeck, *Drewniany różaniec*, Warszawa 1975.

wydany w 1953 roku, a w 1964 zekranizowany przez Ewę i Czesława Petelskich. Literatura pokazuje natomiast sprzeciw wobec nauczania w języku kolonizatora, a właściwie – dzięki powieści Żeromskiego – sprowadza go patriotycznie do poziomu *Syzyfowych prac*. W sumie do XX wieku zagadnienia związane z edukacją zamykały się w kilku tematach: kształcenie młodzieży w języku kolonizatora, problemy związane z edukacją kobiet (a właściwie z jej brakiem) i dbanie o odpowiednie kształcenie „klas niższych”. W każdej z tych wersji edukacja była drogą prowadzącą do swoistej wersji raju. W każdej także była zadaniem wypełnianym przez klasy wyższe, a zatem (przynajmniej pozornie) bardziej świadome. Taki też obraz buduje Żeromski zarówno w *Silaczu*, jak i w *Uciekła mi przepióreczka*.

W okresie międzywojennym istniało ponadto wiele tak zwanych oddolnych inicjatyw społeczno-edukacyjnych, szczególnie wśród powracających do kraju emigrantów ze środowisk robotniczych i chłopskich⁷, choć pamięć o nich przetrwała głównie w formie szczątkowej i upolitycznionej, gdyż ich lokalne osiągnięcia zostały w okresie powojennym zawłaszczane przez komunistyczne władze.

Niezależnie od religijnego czy politycznego charakteru, edukacja uznawana była przez Polaków za wartość nadrzędną, często decydującą o miejscu jednostki w społeczeństwie. Posłużę się tu dość skrajnymi przykładami takiego rozumienia edukacji, bo związanymi z okresem Zagłady. I tak Halina Birenbaum w swoich wspomnieniach *Nadzieja umiera ostatnia* pisze, z jakim uporem starszy brat, Marek, kazał jej się uczyć w warszawskim getcie: „Marek zwracał szczególną uwagę na moją edukację, pomimo okropnych warunków. [...] Uczenie się i czytanie w tych strasznych czasach zabierało mnie w inny świat, świat wolny od hitlerowców, gett i mordów”⁸. Bratu nie chodziło jednak o samopoczucie młodszej siostry, ale o przynależność do inteligencji, klasy definiowanej poprzez poziom edukacji i wspólnotę ideałów zaangażowania społecznego (bez wyraźnie określonej formacji ideologicznej i politycznej)⁹. Inny przykład to rozmowa Alicji Iwańskiej zapisana w jej socjologicznym studium *Polish Intelligentsia in Nazi Concentration Camps and American Exile. A Study of Values in Crisis Situations*. Jeden

⁷ Zob. E. Chudziński, *Chłopski ruch literacki w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 3, s. 59–96.

⁸ H. Birenbaum, *Nadzieja umiera ostatnia*, Oświęcim 2012, s. 20.

⁹ Posługuję się tu definicją Alicji Iwańskiej sformułowaną w *Polish Intelligentsia in Nazi Concentration Camps and American Exile. A Study of Values in Crisis Situations*: „Personalism, patriotism, spiritual and moral leadership, liberal education, and social refinement were characteristic values of the intelligentsia of pre-war Poland” [A. Iwańska, *Polish Intelligentsia in Nazi Concentration Camps and American Exile. A Study of Values in Crisis Situations*, Lewiston 1998, s. 14].

z ankietowanych, student, pan Franek, podzielił się z Iwańską następującymi wspomnieniami:

Po dwóch latach w Auschwitz wydarzyło się coś nieoczekiwanego. Organizowano transporty do jakiegoś innego obozu w Niemczech, podobno do Buchenwald, jednego z najstarszych obozów koncentracyjnych. Miał reputację ciężkiego obozu, ale znany był także jako najbardziej intelektualny, z przedwojennymi niemieckimi więźniami [...], w większości ludźmi edukowanymi, a wśród nich byli nawet znani pisarze i akademicy¹⁰.

Swoją decyzję o dołączeniu do transportu wyjaśnił następująco: „W Auschwitz nie miałem kontaktu z niczym intelektualnym. Opłacało się zaryzykować przeniesienie do nieznanego miejsca, jeśli istniała szansa, że był to Buchenwald, obóz gdzie mogłem rozpocząć własną edukację”¹¹.

Z punktu widzenia powyższych obserwacji nie bez znaczenia jest fakt, że swoją opowieść Gierak-Onoszko rozpoczyna od historii, która związana jest ze wschodnią prowincją Kanady, „która jednocześnie sięga na wschód, do Atlantyku, i na północ w stronę Arktyki”¹². To także prowincja, która przyłączyła się do Kanady bardzo późno, bo dopiero w 1949 roku, czyli w czasach gdy kolonizacja (i ludobójstwo kulturowe) przeprowadzane poprzez edukację były już na tych terenach bardzo rozwinięte. Do dnia dzisiejszego fakt, że wiele złego stało się tam zanim prowincja stała się częścią Kanady, prowadzi do komplikacji prawnych. Dla polskiego czytelnika natomiast istotne jest podkreślenie federacyjnego charakteru Kanady, która choć w świadomości polskiej kojarzona jest z jednym i jednolitym krajem, w rzeczywistości stanowi grupę prowincji o różnej historii i znacznie się od siebie różniących kulturach. Labrador to także jedna z najmniej zasiedlonych i znanych prowincji, ciągle jeszcze kojarzona z „dziką” Kanadą, co oczywiście również powoduje orientalistyczne skojarzenia ułatwiające uruchomienie kontekstów postkolonialnego myślenia.

¹⁰ [Pan Franek (student): “After two years in Auschwitz something quite unexpected happened. Transports were being organized to some other camp in Germany, rumored to be Buchenwald, which was among the oldest of the concentration camps. It had a reputation of being rather tough but it was also known as the most intellectual of all camps, with a population of pre-war German [...], most of them very well educated people, some of them famous writers and scholars” [tamże, s. 135].

¹¹ He decided to join the transport as one of the reasons stating: “In Auschwitz I did not have contact with anything intellectual. It was worthwhile to risk an unknown camp if there was some chance that this camp might be Buchenwald, a camp where I could start education myself” [tamże, s. 136].

¹² J. Gierak-Onoszko, *27 śmierci Toby’ego Obeda*, s. 8.

W odróżnieniu od znacznej większości placówek edukacyjnych, szkoła, którą jako pierwszą w swojej książce opisuje autorka, nie była związana z Kościołem. Tym samym Gierak-Onoszko przygotowuje swojego polskiego czytelnika do wejścia w temat edukacji w jej kolonialnych aspektach, zanim jeszcze doda do tego aspekty kościelne. Historia szkoły rozpoczynająca opowieść jest pouczająca z wielu powodów. Jak pisze Gierak-Onoszko, szkoła

nazywała się Yale. Niektórzy studenci słynnej amerykańskiej uczelni chcieli wspierać wyprawy naukowe i badawcze na subarktyczne wybrzeża Labradoru. [...] To z wdzięczności za ich datki szkołę w lesie nazwano imieniem wielkiego uniwersytetu. Do dziś na stronie amerykańskiej uczelni można znaleźć informację o sponsorowaniu szkoły w North West River¹³.

Związek z amerykańską uczelnią, który akcentuje autorka, nie jest tu przywołany przypadkowo, tak jak i nieprzypadkowo podkreśla ona dobroczynność amerykańskiej klasy średniej. Przypomnę, że system amerykańskich uczelni oparty jest nie tylko na podziale na college (czteroletnie studia podstawowe) i uniwersytet (nadający stopnie naukowe magistra i doktora), ale przede wszystkim na rankingu uczelni. Pomimo skandali, które od czasu do czasu obnażają korupcję i, przynajmniej teoretycznie mają prowadzić do zmian w strukturze społecznej studentów w najbardziej prestiżowych uczelniach, system ten w USA trzyma się dobrze. Sam fakt ukończenia college'u nie ma takiego znaczenia, jak nazwa uczelni. Na ranking (i powszechne uznanie) wpływa nie tylko poziom naukowy, ale także wiele elementów nieakademicznych, poczynając od statusu drużyn sportowych aż po działalność społeczną (czy też charytatywną).

Przemiany współczesnych amerykańskich uczelni idące pozornie w kierunku zapewnienia szerszego dostępu do edukacji opisała w swojej „powieści akademickiej” *Baśń amerykańska*¹⁴ Alicja Iwańska, która sama wyrosła intelektualnie z międzywojennych tradycji seminariów prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim przez profesorów Władysława Tatarkiewicza i Tadeusza Kotarbińskiego. Z dzisiejszego punktu widzenia można powiedzieć, że obserwowała i opisała Iwańska w swojej powieści początki odchodzenia od tego, co nazywało się w czasach jej młodości edukacją, na korzyść tak zwanej parametryzacji nauki, w tym także humanistyki, oraz początki nowego sposobu oceny uczelni. Socjolożka zauważyła, że zarówno praca naukowa, jak i studenci schodzili w takim modelu myślenia o uczelniach na boczne tory:

¹³ Tamże, s. 16.

¹⁴ A. Iwańska, *Baśń amerykańska*, Londyn 1988.

W dzisiejszej Ameryce – pisze Iwańska – gdzie przyszłość jednostki z przeszłością instytucji koliduje, nikt się już nad jednostką nie będzie rozczułać! Wizja, misja, doskonalenie... tak, ale doskonalenie instytucjonalne. Instytucjonalnie się ogłaszać, nie byle gdzie publikować, cytaty sobie zapewniać i kontakty, jak najszersze kontakty z Wiedzy-Władzy ośrodkami nawiązywać¹⁵.

Procesy opisane przez Iwańską nie zachodziły z dnia na dzień, ale narastały latami w wyniku niejako ubocznej działalności renomowanych uczelni – poza specjalistami miały one równocześnie produkować także społecznie świadomych członków klasy średniej, do zadań której należało uczestniczenie w działalności charytatywnej i zaangażowanie społeczne. Gierak-Onoszko pisze, że Sir Wilfred Grenfell, założyciel towarzystwa International Grenfell Association, eksponował Labrador jako obszar działalności towarzystwa ze względu na egzotyczny charakter miejsca. „O szkole, do której trafi potem Toby i jego rodzeństwo, «New York Times» napisał, że to przedsięwzięcie miłosierdzia. [...] Wkrótce tradycją rodzinną wielu elitarnych, zasobnych domów stało się wysyłanie dorastających dzieci na [...] misje do Labradoru”¹⁶.

Ważne jest w pierwszej części książki zwrócenie uwagi na miłosierdzie jako siłę napędową organizacji szerzących oświatę wśród podmiotów nauczania. Z jednej strony nie jest ono związane z Kościołem (w żadnej z jego postaci), co powinno, szczególnie w polskiej rzeczywistości, ułatwić początek dyskusji, z drugiej jednak ma ono wyraźnie religijny rodowód i (często także) charakter, co powinno wskazywać na to, jak bardzo istotna jest taka dyskusja w kraju, którego społeczeństwo opiera się na wartościach religijnych. Związek ten i jego wieloaspektowy wymiar zauważyła wspomniana już wcześniej Natalia Rolleczek w innej ze swoich autobiograficznych opowieści, opowiadaniu *Litość*, opisując międzywojenne organizacje dobroczynne, „jednoczące w swoich szeregach duchowieństwo, światłą inteligencję i coraz liczniejsze jednostki z arystokracji”. Rolleczek pisze, przekakując od dobroczynnych organizacji do samych świętych:

Zarejestrowany ubogi bywał przydzielony do jednej z dobroczynnych instytucji i jeśli na przykład otrzymał tenisówki od bractwa świętego Józefa, tracił prawo do bonu na mydło od stowarzyszenia pań świętego Wincentego de Paulo. Rygory te miały zapobiec grzechowi czerpania z kilku źródeł. Obaj święci stosowali w podziale zapomóg jak najdalej idącą ekonomię, przy czym święty Wincenty reagował jedynie na dowody skrajnej nędzy, zaś święty Józef, mniej wymagający, wspomagał i średnio ubogich¹⁷.

¹⁵ Tamże, s. 38.

¹⁶ J. Gierak-Onoszko, *27 śmierci Toby'ego Obeda*, s. 17–18.

¹⁷ N. Rolleczek, *Drewniany różaniec*, s. 7.

Podobne do opisanych przez Gierak-Onoszko w kontekście rdzennych mieszkańców Kanady procesy, w których miłosierdzie, podporządkowywanie i wychowywanie w ramach określonych wartości i zachowań oraz edukacja/nauczanie nakładają się na siebie i współgrają, opisała także Rolleczek w opowiadaniu *Klub młodych Polek*. Tym razem jednak pokazała złudność wiary, że wykształcenie może prowadzić do zrównania światów „centrum” i „pogranicza”, innymi słowy, może prowadzić do zmiany statusu klasowego lub do uzyskania czy utrzymania statusu członka inteligencji (którego wykładnikiem były wykształcenie, praca biurowa, zaangażowanie społeczne i wspólne wartości). Autorska narratorka, starająca się pomóc siostrze w uzyskaniu środków na naukę, zanotowała poniższą rozmowę na ten temat z organizatorką i przewodniczącą klubu dla „panienek z niższych sfer”, panią Krystyną:

Przypuśćmy, że pośle się Łucję na studia [...] pieniądze na taki cel musiałyby się znaleźć. [...] może nawet ukończy wyższe studia. Ale co dalej? Powiększy grono naszej bezrobotnej inteligencji. Na społeczeństwo spadnie jeden ciężar więcej...

W dalszej części rozmowy pani Krystyna przekonywała swoją rozmówczynię o walorach pozostania w swojej klasie, wykonywania prac fizycznych i pogodzenia się ze swoim miejscem. „Wszystko co mówiła, brzmiało tak roztropnie. [...] Pomyślałam sobie, że to społeczeństwo, o którym mówiła, to jakaś okrutna istota [...]”¹⁸.

Kanadyjskie szkoły, do których zabierano dzieci indiańskie, metyskie i inuickie, niewiele wspólnego miały z wyrównywaniem różnic społecznych czy z rozbudzaniem świadomości społecznej. Program nauczania związany był z edukacją pojmowaną w swoisty sposób, niewiele mający wspólnego z przemyśleniami towarzyszącymi seminarium Kotarbińskiego, na które uczęszczała Alicja Iwańska, i z jego myśleniem etycznym dzielącym zachowania na haniebne i czcigodne, co filozof wyjaśniał, odwołując się do figury dobrego opiekuna¹⁹. W szkole inuickiej dzieci uczono:

czystości, higieny, pewnych wystarczających podstaw akademickich oraz tego, jak żyć, odnosząc sukcesy w swej ojczyźnie. Dziewczęta dowiadują się, jak prowadzić gospodarstwa domowe i opiekować się dziećmi, jak odpowiednio zaplanować jadłospis; chłopcy zaś uczą się rzemiosła, rolnictwa dopasowanego do warunków Północy, poznają łodzie, maszyny, sprzęt etc., co będzie im przydatne w życiu w społecznościach subarktycznych²⁰.

¹⁸ Tamże, s. 183.

¹⁹ T. Kotarbiński, *Drogowskazy etyki niezależnej*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, red. J.P. Smoczyński, Wrocław 1987, s. 179–184.

²⁰ J. Gierak-Onoszko, *27 śmierci Toby'ego Obeda*, s. 72.

Ich opiekunowie, zarówno ci pośredni, jak i bezpośredni, byli częścią maszyny kolonialnego pozbawiania tożsamości skolonizowanych poprzez swoje rozumianą edukację i przekonanie, że dzięki edukacji w przyszłości możliwe będzie zniesienie różnicy pomiędzy „cywilizowanym jądrem” i „za-cofanym peryferium”.

Fascynacja tą właśnie tematyką poruszoną w opowieści o dalekiej i zmitologizowanej Kanadzie może więc być także wywołana potrzebą przepracowania sposobu myślenia o polskiej edukacji, która w swoich religijno-kościelnych aspektach do dnia dzisiejszego stanowi swoistego rodzaju tabu. Rozpoczynając swoją kanadyjską opowieść od ukazania szkoły niezwiązanej z Kościołem, a następnie opisując rolę siostr zakonnych i księży katolickich w aktach przemocy usprawiedliwianej „cywilizowaniem” Indian, autorka *27 śmierci Toby’ego Obeda* ułatwia swoim czytelnikom wykonanie następnego myślowego kroku – refleksję nad celami i metodami edukacji, i wskazuje na delikatny balans pomiędzy wartościami wolności i oświecenia jako przedmiotem i celem edukacji a nauczaniem jako sposobem kontrolowania społeczeństwa i sprawowania nad nim władzy.

Bibliografia

- Birenbaum Halina (2012), *Nadzieja umiera ostatnia*, Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Borowski Tadeusz (2009), *Wybór opowiadań*, Warszawa: Wydawnictwo Sara.
- Chudziński Edward (1975), *Chłopski ruch literacki w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Pamiętnik Literacki”, z. 3, s. 59–96.
- Gierak-Onoszko Joanna (2019), *27 śmierci Toby’ego Obeda*, Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Iwańska Alicja (1988), *Baśń amerykańska*, Londyn: Aneks.
- Iwańska Alicja (1998), *Polish Inteligentsia in Nazi Concentration Camps and American Exile. A Study of Values in Crisis Situations*, Lewiston: Edwin Mellen Press.
- Kotarbiński Tadeusz (1987), *Drogowskazy etyki niezależnej*, w: T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński, Wrocław: Ossolineum, s. 179–184.
- Majewski Paweł (2019), *Jeszcze jeden raj utracony. O reportażu Joanny Gierak-Onoszko „27 śmierci Toby’ego Obeda”*, „Kultura Liberalna”, nr 32 (552), <https://kultura.liberalna.pl/2019/08/06/pawel-majewskirecenzja-gierak-onoszko-27-smierci-tobyego-obeda/> [dostęp 15.03.2022].
- Pomeranz Kenneth (2005), *Empire & “Civilizing” Missions, Past & Present*, „Daedalus”, vol. 134, no. 2, pp. 34–45.
- Rolleczeck Natalia (1975), *Drewniany różaniec*, Warszawa: Iskry.
- Schulte Barbara (2012), *Europe Refracted Western Education and Knowledge in China*, „European Education”, vol. 44, no. 4, pp. 67–87.

Education as a Tool of Governance

Abstract

This article discusses the role of education in the creation of modern society. Drawing upon her observations on the situation of indigenous peoples in Canada and the colonisation processes carried out through education, such as depicted in Joanna Gierak-Onoszko's reportage *27 śmierci Toby'ego Obeda* [The 27 deaths of Toby Obed], the author analyses Natalia Rolleczek's *Drewniany różaniec* [The wooden rosary] and Alicja Iwańska's *Baśń amerykańska* [The American fairy tale]. The contexts evoked allow for broader reflections on the transformations in education and their significance in contemporary society.

Keywords: education, colonialisation, Catholic church, charity