

KAROLINA KULPA (ORCID: 0000-0003-2509-750X)

„Ot, utopie, bajki”. Sokoliczczyzna wobec międzywojennej polityki kulturalnej

Tekst poświęcony jest postaci Antoniny Sokolicz, jednej z nielicznych reprezentantek kobiecego głosu w lewicowej krytyce literackiej, oraz szeroko rozumianej „sokoliczczyźnie”, dzięki której można zaobserwować mechanizmy zapomnianego dziś zaangażowania socjalistek w dwudziestolecie międzywojennym. Działalność krytycznoliteracka i artystyczna autorki *Pięści* zostały potraktowane jako podporządkowane idei edukacji partycypacyjnej opartej na (samo)organizacji środowisk ludowych. Przybliżenie lokalnych i emigracyjnych działań Sokolicz ma na celu ukazanie relacji między praktykami: krytycznoliteracką i dydaktyczną. Choć autorkę *O kulturze artystycznej proletariatu* łatwo uznać za partyjną działaczkę posługującą się wulgarnym socjologizmem i negatywnie rozumianym idealizmem, a jej działalność za przeszczepienie na polski grunt założeń Proletkultu, sprawę komplikują wątki patriotyczne oraz postulaty utrzymania ciągłości kulturowej (sprzeczne z ideami radzieckiej organizacji). Podejmowane przez Sokolicz inicjatywy związane były przede wszystkim z dążeniem do stworzenia powszechnych, egalitarnych i oddolnie zorganizowanych instytucji oświatowych. Dziś jej teksty krytycznoliterackie nie mogą zostać w pełni zrozumiane bez uwzględnienia tego kontekstu.

Słowa kluczowe: Antonina Sokolicz, sokoliczczyzna, teatr gromadzki, edukacja partycypacyjna, polityka kulturalna, utopia

W dwudziestoleciu międzywojennym podejmowano wiele działań edukacyjnych, a kwestie kulturalno-oświatowe były szczególnie żywo dyskutowane na łamach rozmaitych czasopism. W 1923 roku w *Jednościowce Kultury Robotniczej* anonimowa nauczycielka pytała:

(...) jaka jest zasada, którą kieruje się społeczeństwo [w]spółczesne, odsyłając większość podrastających swych obywateli do pracy fizycznej, drobną zaś część, dopuszczając do systematycznego korzystania ze skarbów wiedzy i sztuki, do udziału w wytwarzaniu tych największych dóbr ludzkości? (b.a. 1923, 7)

Możliwe, że autorką tych słów była Antonina Sokolicz¹ – nauczycielka, pisarka, aktorka, tłumaczka, działaczka polityczna i organizatorka przedsięwzięć kulturalnych, która swoją działalność rozpoczęła na początku XX wieku, w czasie intensywnego rozwoju oświaty (znaczącego komponentu polskich procesów modernizacyjnych). W przygotowanej przez Studio Teatru Robotniczego Uniwersytetu Ludowego w Warszawie szopce politycznej *Narodziny kabaretu w zarządzie Uniwersytetu*² Sokolicz porównana została do radzieckiego pedagoga Anatolija Łunaczarskiego³, a jej działalność (analogicznie do „łunaczarszczyzny”) określono mianem „sokoliczczyzny” (Wodnar i Wodnar 1974 165).

„Sokoliczczyzna” stanowić będzie synekdochę niewidzialnego zaangażowania i pionierskości kobiet dwudziestolecia międzywojennego, „sił kobiecych, skondensowanych w podziemnej robocie” (Podhorska-Okolów 1927, 5), których zadaniem było „przełożenie górnołotnie brzmiących haseł na język życia praktycznego (Kałwa 2001, 100). Pozwoli to nie tylko wydobyć głos samej Sokolicz, zazwyczaj omawianej razem z Jędrzejem Cierniakiem i Witoldem Wandurskim (Dworakowska 2018), lecz

1 Jest to tym bardziej prawdopodobne, że Antonina Merkel (pseudonim: Sokolicz) nigdy nie podpisywała się swoim prawdziwym imieniem i nazwiskiem, zamiast tego stosując inicjały „a.s.” bądź zmyślone imiona, między innymi Elizabeth Maria Gaerthner i Artur H. Tucholski. Podobnie było w przypadku Estery Golde-Stróżeckiej, która podpisywała się jako „pedagog”.

2 Prawdopodobnie większość tekstów napisali członkowie KC KPRP Domski i Stefania Warska, a lalki zostały wykonane przez Janinę Warszawą (Wodnar i Wodnar 1974, 162–163). Szopka była popularna wśród warszawskich środowisk lewicowych i miała wyraźne aprobatywny wydźwięk między innymi dla działalności Sokolicz.

3 Anatolij Łunaczarski był rosyjskim politykiem, filozofem i dyplomatą. Jako jeden z czołowych intelektualistów bolszewickich odegrał istotną rolę w rewolucji październikowej i we wczesnym okresie radzieckiej Rosji. Był zaangażowany w rozwijanie kultury komunistycznej, pełniąc funkcje między innymi komisarza oświaty i ministra kultury. Jego wpływ w obszarze edukacji sprawił, że jest uważany za jednego z najważniejszych architektów radzieckiego systemu oświaty i kultury.

także usytuować ją wśród innych działaczek na rzecz praw kobiet i oświaty (z którymi współpracowała), takich jak Estera Golde-Stróżecka, Anatolia Hryniewicz, Stefania Sempołowska, Natalia Zarembina czy Zofia Praussowa, by wymienić tylko kilka z nich. Autorka *Pięści* prowadziła rozległą działalność oświatową i artystyczną. Mało znanym faktem jest to, że brała udział w spotkaniach Zespołu Literackiego „Przedmieście” (Boguszewska i Kornacki 1959)⁴, a ponadto utrzymywała kontakty z polskimi i zagranicznymi (zwłaszcza amerykańskimi, francuskimi i radzieckimi) czasopismami. Pozostawiła po sobie liczne powieści, dramaty, szkice, rozprawy krytyczne, publicystykę, broszury edukacyjne i przekłady. Podczas okupacji w czasie drugiej wojny światowej została aresztowana, osadzona w więzieniu na Pawiaku, a jej życie zakończyło się w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau w 1942 roku. Nie zachowały się jej bezpośrednie wypowiedzi na temat feminizmu czy relacji klasy i płci; bardziej niż refleksja obyczajowa nad równouprawnieniem kobiet zajmowało ją działanie oraz praca na rzecz emancypacji warstw ludowych. Tym, co będzie interesowało mnie w szczególności, jest kontekst powstawania animowanych przez kobiety projektów edukacyjnych i artystycznych, które Stanisław Modzelewski wspominał tak: „(...) Sokolicz wyróżniała się jak sztandar wzniesiony w górę. Ona to wraz z towarzyszką Stróżecką Esterą i innymi nadała rytm i kierunek działalności Uniwersytetu Ludowego”⁵. Podejmowane przez nią działania skupiały w sobie różne role charakterystyczne dla kobiet w okresie międzywojnia: wychowawczynie, działaczki społecznej, obywatelki, a przede wszystkim kobiety aktywnej (Kałwa 2001).

Kultura i oświata II RP

Kwestie kultury i oświaty w dwudziestoleciu międzywojennym były uwarunkowane szerokim spektrum czynników historycznych, gospodarczych i politycznych. Między 1913 a 1939 rokiem liczba analfabetów w Polsce spadła z jednej trzeciej do jednej piątej populacji (Żółkiewski

4 Program Przedmieścia postulował bezpośrednie badanie środowiska, wykorzystanie metod socjologicznych oraz kolektywne opracowywanie kwestii dotyczących życia klasy robotniczej. Wspomnienia Heleny Boguszewskiej i Jerzego Kornackiego wskazują na to, że Antonina Sokolicz nie mogła formalnie należeć do grupy ze względów ideologicznych, a zwłaszcza jej prorewolucyjnej postawy (Boguszewska i Kornacki 1959, 141)

5 Wspomnienie jednego z działaczy komunistycznych Stanisława Modzelewskiego [niedatowane]. Archiwum Akt Nowych, sygn. 385/IV, t. 1.

1975, 25). Kontekst powojenny sprawił, że w kręgach lewicowych problemy „słabych” (Glensk 2015) uznano za kwestię newralgiczną, co miało nie tylko wymiar prawny czy instytucjonalny, lecz także ideowo-propagandowy⁶. Choć w dwudziestolecie nie poświęcano znaczącej uwagi roli wychowawczyń (Kałwa 2001, 51), a publiczna (w przeciwieństwie do prywatnej) działalność kobiet budziła niekiedy kontrowersje, liczne było grono aktywistek i pedagogek współpracujących z Uniwersytetem Ludowym oraz Towarzystwem Uniwersytetu Robotniczego (TUR), w ramach których zajmowały się działalnością kulturalno-oświatową na rzecz robotników i ich dzieci, organizowały kursy edukacyjne i zawodowe, odczyty, konferencje, prelekcje, wieczory literackie, teatralne i filmowe, a także opiekowały się więźniami politycznymi (Cieślakowa 2018).

Po 1918 roku podejmowano wiele działań mających na celu organizacyjne i programowe scalenie polskiej szkoły oraz zbudowanie nowego systemu oświaty, który byłby niezależny od systemów zaborców⁷. Planowane reformy zmierzały w kierunku unarodowienia i powiązania szkolnictwa z instytucjami państwowymi. W czasopiśmie o charakterze społecznym i pedagogicznym toczyły się dyskusje na temat edukacji, treści programowych oraz materialnej sytuacji dzieci i młodzieży. Najwięcej głosów dotyczyło konieczności zapewnienia powszechnego, rów-

6 Kwestia dostępu do kultury i oświaty szeroko rozumianych klas wykluczonych i lumpenproletariatu jest obecna w historii polskiej myśli społecznej i krytycznoliterackiej od renesansu przez oświecenie, romantyzm i emancypacyjny program pozytywizmu po teorię socjalizmu naukowego. Problem ten pojawia się w ogólnych ramach ciągłości narodowej oraz społecznego i kulturowego rozwoju społeczeństwa jako całości. Podwaliny pod rozmaite ujęcia tej problematyki położyli między innymi Stanisław Brzozowski, Wacław Nałkowski, Julian Marchlewski, Edward Abramowski, Bolesław Limanowski, Janusz Korczak. Z biegiem czasu problem doczekał się rozwiązań organizacyjnych, a także pewnych podstaw teoretycznych, których kontynuatorami byli między innymi Ludwik Krzywicki, Witold Wandurski, Jędrzej Cierniak, Jan Hempel, Stefan Rudniański, Zygmunt Heryng, Eugeniusz Przybyszewski, Adam Polewka i inni. Kwestia dostępu do edukacji i kultury grup marginalizowanych jest wciąż aktualna nie tylko w lewicowych kręgach myślowych, lecz także w myśli liberalnej i konserwatywnej.

7 Postulaty stanowiły kontynuację propozycji, które pojawiały się pod koniec XIX i na początku XX wieku. O odnowieniu polskiego szkolnictwa pisała między innymi znana działaczka oświatowa i rzeczniczka reformy oświaty Stefania Sempołowska, zaangażowana razem z Zofią Praussową i Esterą Golde-Stróżecką w działalność domów wychowawczych (na przykład w Pruszkowie) w ramach Stowarzyszenia Kultury Robotniczej. Zdaniem Sempołowskiej, szkolnictwo powinno dawać „(...) poczucie odrębności, prawa do własnego życia w braterskim współżyciu z całą rodziną narodów (...)” (Sempołowska 1915, 229).

nego i bezpłatnego dostępu do edukacji. Wiązało się to z takimi zjawiskami społecznymi jak bezrobocie, niepiśmienność, choroby, ubóstwo i głód, które dotyczyły przede wszystkim rodzin robotniczych, rzemieślniczych i wiejskich (Kabzińska i Kabziński 2012). Na łamach *Ruchu Pedagogicznego* postulowano ciągłość kulturową oraz nacisk na myślenie o przyszłości edukacji (Barnaś-Baran 2019). Niejednokrotnie (zwłaszcza w feministycznie zorientowanym *Bluszczu*) zwracano się do kobiet, aby te podjęły pracę opiekuńczo-wychowawczą na rzecz kolejnych pokoleń, chodziło jednak o zaangażowanie w sferze domowej:

Powinnyśmy — my, żyjące pokolenie, pracownice bohaterkiej ongi konspiracji, przeszkolić pokolenie już wolnych ludzi w duchu cywilnej odwagi i jawności poczynań, przystojnych wolnemu społeczeństwu. Powinnyśmy mocno stanąć same na stanowisku poszanowania prawa i w tym duchu młodzież naszą wychowywać od dziecka. Tu specjalnie na tle czasów niewoli powstały horendalne, nie dające się łatwo usunąć, nałogi myślowe (Benisławska 1929, 2).

Z licznych reportaży, artykułów i utworów prozatorskich (by wspomnieć choćby *Kwaśniaków* Henryka Drzewieckiego czy powieści i opowiadania Haliny Górskiej) wiadomo, że w najgorszej sytuacji znalazły się dzieci, zwłaszcza osierocone i bezdomne, które ze względu na liczne choroby i trudną sytuację materialną podlegały całkowitemu wykluczeniu⁸. Często były też, utrzymane w pogardliwym tonie, dyskusje na temat konieczności kształcenia „dzieci żebrzących” (Maryńska 1929, 4) i „dzieci proletariatu”, które określano mianem „dziczki w polu”, „małoletnich dzikusów i barbarzyńców”, „kopcuszków oświaty”, „sarmackich główek” (Podhorska-Okołów 1929, 1–3). Rozproszenie i plebejskość (kulturową obojętność) rozumiano jako stan przedpolityczny, krytykowano go więc i domagano się konsolidacji działań kulturalno-oświatowych. Dużą rolę odegrały wówczas krytycznoliterackie dyskusje nad wizją kultury przyszłości, które nierzadko koncentrowały się wokół literatury i sztuki scenicznej.

„Z cierpliwością pająka”

Doświadczona w pracy dydaktycznej Sokolich również podkreślała konieczność budowania robotniczych placówek oświatowych (b.a. 1922), a zapomniane dziś przedsięwzięcia, takie jak teatr gromadzki czy otwarte

8 Kontekst projektów edukacyjnych w dwudziestoleciu opisuje Marta Ciesielska (2020).

odczyty krytycznoliterackie, były dla niej kontrpropozycjami dla dominujących tendencji II RP. Sokolicz pracowała jako nauczycielka oraz aktorka teatrów w Busku, Piotrkowie, Płocku, Poznaniu, Mińsku, Kaliszu, Kijowie, Krakowie i we Lwowie. W 1922 roku z jej inicjatywy utworzono Komisję Filmową Uniwersytetu Ludowego, a w wynajętej sali kinoteatru *Lux* umieszczono kinematograf, dzięki czemu mogły się odbywać pokazy filmowe dla dorosłych i młodzieży. Wykorzystując doświadczenie zdobyte w łódzkiej szkole dramatycznej, wraz z innymi działaczkami pomagała zakładać koła teatralne, muzyczne i literackie, a także organizowała warsztaty pisarskie dla młodzieży. Podejmowane przez autorkę *Pięści* inicjatywy związane były przede wszystkim z dążeniem do stworzenia powszechnych, egalitarnych i oddolnie zorganizowanych (formalnych bądź nieformalnych) instytucji oświatowych, co wynikało z przekonania o znaczącej roli edukacyjnej utopii, w sensie czynnego i twórczego uczestnictwa w kulturze.

Choć Antoninę Sokolicz można uznać za „akuszerkę” (Mrozik 2012) ludowego obiegu artystycznego, działalność jej i innych kobiet nie została zapamiętana, a ślady po zaangażowaniu autorki *Świata twardych ludzi* w przedsięwzięcia kulturalno-oświatowe odnaleźć można jedynie w materiałach archiwalnych i wspomnieniach. Interwencje Sokolicz i jej wkład w formowanie się dyskusji krytycznoliterackich oraz artystycznych były podporządkowane idei edukacji opartej na (samo)organizacji środowisk ludowych, a więc rozwijaniu potencjału społecznego i rewolucyjnego poprzez mobilizowanie do czynnego uczestnictwa w wytwarzaniu wiedzy i sztuki. Wyabstrahowane z kontekstu międzywojennej dyskusji o szkolnictwie i oświacie, mogą jawić się jako nieczytelne, egzaltowane i dogmatyczne, zwłaszcza jeśli uzna się, że rozważania autorki *O kulturze artystycznej proletariatu* powstawały „pod urokiem Proletkultu” (Stępień 1974, 7–45), były „niesamodzielne” czy „bez porównania uboższe”⁹

9 Takie zarzuty wobec polskiego ruchu oświatowo-kulturalnego formułuje Zbigniew Jarosiński: „Bogdanow starał się wyposażyć robotniczy ruch kulturalny w spójną, nacechowaną myślowym patosem doktrynę opartą na pewnej teorii współczesnego rozwoju społecznego. Z doktryny tej powtarzano w Polsce jedynie wątki, które w rozlicznych proletkultowskich wydawnictwach stały się obiegowe, oraz hasła i wyobrażenia, jakie mogły stać się punktem wyjścia do konkretnego działania. (...) Idee kultury proletariackiej pozbawione były w Polsce oparcia w szerszym i samodzielnie rozwijającym się ruchu artystycznym” (Jarosiński 1983, 115). Rzeczywiście, radzieckie kluby robotnicze znalazły się pod wpływem ideologicznej i politycznej hegemonii partii, a ich funkcje zostały w dużej mierze podporządkowane konieczności wtłaczania klasie robotniczej świadomości partyjnej i wartości produktywistycznych. „Utylitarna” koncepcja masowej polityki kulturalnej przeważała nad „utopijną” wizją Proletkultu (Hatch 1986, 120), o czym

(Jarosiński 1983, 115), a cały projekt ostatecznie nie przyniósł wymierzonych rezultatów¹⁰. Środowiska związane z Proletkultem skupiały się na przyszłej dyktaturze proletariatu i dążyły do równego traktowania kultury, polityki i ekonomii w kontekście rewolucyjnego państwa.

Choć można dostrzec elementy wspólne z Proletkultem, zwłaszcza psychosocjologiczny program kultury, który dowartościowywał „model bohatera kolektywnego, bezosobowego, nosiciela cech klasy (...) ukazanego w kontekście zbiorowego wysiłku twórczego” i „obdarzonego emocjami o wymiarze «kosmicznym»” (Porębina 1989, 16), Sokolicz zdawała sobie sprawę z leninowskiej krytyki proletkultowskiego nihilizmu (Mally 1990) i nie akceptowała postulatów tworzenia kultury proletariackiej *ex nihilo*, tj. rezygnacji z dziedzictwa przeszłości (Porębina 1989).

Wydaje się, że przeoczonym przez badaczy źródłem inspiracji Sokolicz (choć sama o tym wspomina) jest tradycja francuskiego teatru ludowego, którego okres świetności przypadł na lata 1895–1904. Już w 1912 roku, po powrocie z Francji, Sokolicz rozpoczęła pisanie tekstów dramatycznych o tematyce społecznej. Autorka *Porywów* ideowo była bliska myśli Romaina Rollanda i jego przekonaniu, że „dziełem ludowym jest tylko takie dzieło, w którym dusza poety współdziała z duszą narodu i żywi się wspólnymi namiętnościami” (Rolland 2008, 116). Najważniejszym założeniem zwolenników francuskiego teatru ludowego było odrzucenie pejoratywnego obrazu ludu jako „szumowiny”, „motłochu”, „pospólstwa” i „niewykształconego stada”. W miastach oznaczało to głównie miejską klasę robotniczą, a na prowincji robotników wiejskich. Tak rozumiany lud miał odegrać główną rolę w odrodzeniu kulturowym, ale miała być ona sprawcza – rewolucyjny tłum Rollanda afirmuje życie, identyfikuje się z uciskanymi, a przede wszystkim jest świadom własnej siły i suwerenności (Fisher 1977). Sokolicz używała pojęć „proletariacki” i „ludowy” zamiennie, przy czym denotację tego drugiego stanowiły także ludność wiejska i młodzież. Stało za tym przekonanie, że wszelkie przejawy naturalnej wrażliwości, które dawniej wyrażały się w różnych rodzajach rzemiosła, zasługują na ocalenie i wykorzystanie w procesie twórczym.

nie może być mowy w przypadku przedsięwzięć pozainstytucjonalnych i oddolnych. Sokolicz wprost uznaje Proletkult za jeden z wielu projektów, któremu nie udało się „stworzyć istotnie nowego teatru” (Sokolicz 1920, 18).

10 W 1939 Marian Czuchnowski gorzko konstatawał: „(...) wielką sztukę chłopską, wspaniałe obrzędy, widowiska, wiece i tańce muzyczne, teatr masowy, w którym brała udział gromada wiejska, czyli gromadzką rzecz teatralną, wyparły «stuki» i to jakże nędzne «stuki»” (Czuchnowski 1939, 1).

W ramach Uniwersytetu Ludowego Sokolicz podjęła się wielowymiarowej działalności oświatowej: zakładania bibliotek, wydawnictw, klubów młodzieżowych, kółek teatralnych, chórów, a także wygłaszania odczytów i prelekcji oraz kursów ogólnokształcących i zawodowych (Szulkin 1955, 20). Niepewność rezultatów, wydarzeniowość, otwartość na interakcję były nieodłącznymi składnikami „sokoliczczyzny” i stanowiły o jej instytucjonalnej słabości: „(...) trzeba być ciągle wynalazcą, ciągle szukać, badać, próbować” (Sokolicz 1921 14). Wiązało się to z ryzykiem nietrwałości, co zarzucały jej nawet środowiska postępowe, zwracając uwagę na „brak konkretnych form, jakie każdy ruch w swoim rozwoju niewątpliwie przybiera” (Lubor 1924, 151). Dostrzegano napięcie między systemem a oddolnymi inicjatywami i dokonywano ocen bądź jawnej krytyki tych działań. Lubor zwracał uwagę na brak systematyczności i ciągłości inicjatyw kulturalno-oświatowych, jednocześnie zaznaczając, że „robotniczy pęd do oświaty” pokonuje „(...) trudności stawiane przez warunki życia [w]spółczesnego z cierpliwością pająka, z niezmordowaną pracą wznoszącego na nowo swą siatkę, po raz setny przez wichry zrywaną” (Lubor 1924, 152).

Metafora pajęczyny (Szczuka 2000) czy „zerwanej siatki” wydaje się trafna również dla myślenia o „sokoliczczyźnie” w tym sensie, że działania podejmowane przez kobiety stale znajdowały się gdzieś na poboczu badawczych poszukiwań, właśnie ze względu na swoją niedyskursywność. Wiedza na temat życia i społecznego dorobku autorki *Pięści* opiera się przede wszystkim na utrzymanych w pochwalnym tonie wspomnieniach przyjaciół, współpracowników i uczniów. Wokół postaci Sokolicz narodziło wiele mitów, mających zazwyczaj skrajny wydźwięk – pozytywny bądź negatywny. Wielu faktów nie udało się dotąd ustalić, zwłaszcza że potencjalny przedmiot badań (praktyki edukacyjne) jest niewystarczająco obecny i zbyt słabo odzwierciedlony w materiałach źródłowych. W 1955 roku Biuro Polityczne KC PZPR zwróciło się do wszystkich, którzy znali lub pamiętali działaczkę, z prośbą o przesyłanie wspomnień, pamiętek, pocztówek, listów lub zdjęć, które pomogłyby odtworzyć pamięć o aktorce. Prośba motywowana była przede wszystkim całkowitym zniszczeniem przedwojennego archiwum artystki. Świadczenia te, pozbawione krytycznego spojrzenia, mają swoją specyficzną stylistykę – są wręcz peanami na rzecz „bohaterskiej postaci”, która „przez całe swe życie niezłomnie (...) zapalem swym i wiarą w zwycięstwo zagrzewała innych do walki” (Szulkin 1955, 5). Jeśli zainspirować się podziałem na historię urzędową, rewizjonistyczną i krytyczną (Pomian 2006, 188–223), w przypadku Sokolicz ta ostatnia wciąż pozostaje kwestią przyszłości. Po 1989 roku pamięć o Sokolicz ulegała stopniowej erozji, do czego

przyczynił się potransformacyjny dyskurs antykomunistyczny, a zwieńczeniem tego była likwidacja warszawskiej ulicy jej imienia w 1998 roku. Nazwisko Sokolicz doczekało się przypomnienia dopiero dzięki takim projektom jak HyPaTia czy seria wydawnicza Zapomniana Awangarda. Wszelkie próby krytycznego przyjrzenia się dokonaniom autorki *Porywów* nie stoją jednak w sprzeczności z dotychczasowymi ustaleniami, zgodnie z założeniem, że: „(...) historia krytyczna sprzeciwia się zarówno historii urzędowej, jak historii rewizjonistycznej, choć w takiej czy innej sprawie może być w zgodzie albo z jedną, albo z drugą” (Pomian 2006, 195–196). Sokolicz jest zatem pretekstem do rozważań na temat zjawisk wykraczających poza ściśle określone granice jednej biografii, zwłaszcza że jej poglądy estetyczne i społeczne znalazły swój wyraz przede wszystkim w podejmowanych działaniach, a nie teoretycznych diagnozach i polemikach publikowanych na łamach czasopism. Być może to zdeterminowało ich słabą widzialność. Nie pomagało również to, że działania Sokolicz rozwijały się na uboczu centralnych dyskusji wokół edukacji i feminizmu. Choć można postawić pytanie o kwestie takie jak zależność i samowystarczalność czy wtórność i oryginalność przekonań autorki oraz innych zaangażowanych w pracę oświatową kobiet, to możliwe, że bardziej sensowne byłoby pytanie nie o to, czym inspirowana była ich działalność (teatr gromadzki, odczyty), ale jak rzeczywiście wyglądała.

Sokolicz działała w afekcie („jestem niepoprawną marzycielką”¹¹ – pisała), a pobudką większości jej tekstów była chęć interwencji, przesunięcia dyskusji na inne tory lub opisania najważniejszej dla niej sfery *praxis*¹², co prawdopodobnie wynikało z marksistowskiego, antyidealistycznego postulatu połączenia teorii i praktyki. W tekstach Sokolicz często dochodzi do rozmycia celów i środków, wartości autotelicznych i instrumentalnych, a przede wszystkim tego, co utopijne i realne, jak przystało na reprezentantkę środowiska „uniwersytecko-inteligenckiego”, jak określił ją Aleksander Wat (2011, 135). Na łamach kanadyjskiego *Głosu Pracy* Sokolicz opublikowała cykl pod tytułem „Kultura Polska a Lud”, w którym popularyzowała wiedzę na temat historii polskiej kultury i literatury. W tym sensie była „strażniczką braku” (Witkowski

11 Korespondencja – listy Sokolicz do rodziny. Archiwum Akt Nowych, sygn. 1473/385/V, t. 2; Mf 2611.

12 Warto przywołać tutaj anonimowe wspomnienia (podpisane inicjałami P.W.) z więzienia Pawiak: „Pani Antonina i w celi zabrała się do swojej ulubionej pracy kulturalno-oświatowej. Wygłaszała referaty, dawała lekcje. Jako urodzona aktorka, grała trochę i w życiu. Zwykle siadała w celi na stole – i mówiła z zapałem i patosem. Patos tej marzycielki i fantastki drażnił nieraz trzeźwych polityków, którzy nie znosili bujania w obłokach”. Archiwum Akt Nowych, sygn. 385/IV, t. 1.

2009, 22), to znaczy rozpoznawała niedociągnięcia, schematy ideologiczne, luki na przykład w wiedzy o historii polskiej literatury i wypełniała je, rezygnując przy tym z symbolicznie autorytatywnej pozycji. Tak zresztą wspominali ją uczniowie:

(...) nauczyła mnie nie tylko rozumieć i kochać naród, z którego wyszedłem, ale być dumnym, że natchnienie do walki o lepsze Jutro mogę znaleźć we własnej literaturze, że nasz naród ma wielkich nauczycieli i że przez to Polak może stanąć równy z równym w walce o zdrowszy, lepszy, braterski świat (Morska 1946, 166).

Radykalne nastawienie wobec zagadnień polityczno-społecznych wymagało od Sokolicz zdecydowanego wyjścia poza interwencje teoretyczne¹³. Ogólnie przyjętym przekonaniem międzywojennej krytyki literackiej był wówczas imperatyw zwracania uwagi na realność sytuacji społecznej (Skórczewski 2002, 312). Sokolicz przyjęła jednak specyficzny rodzaj zaangażowania, ponieważ z jednej strony zajęła się przygotowaniem broszur popularyzatorskich, w których w przystępny sposób przedstawiała sylwetki takich pisarzy jak Stefan Żeromski, Walt Whitman, Juliusz Słowacki czy Jack London, a z drugiej podjęła się rozważań na temat teatru w związku ze swoją działalnością w Kole Dramatycznym „Scena i Lutnia Robotnicza”, szkole i liczącym kilkadziesiąt osób zespole teatralnym. Działalność edukacyjna i artystyczna były ze sobą ściśle powiązane, a warsztatom towarzyszyły prelekcje i wyjścia do filharmonii. W powieści *Porywy* Sokolicz kreśli obraz Filipiny Płaskowickiej, nauczycielki ludowej we wsi Janisławice, która dokonuje prawdziwej rewolucji w życiu wiejskiej młodzieży i chłopów (Sokolicz 1939, 194). Jest to figura nie tylko samej Sokolicz, lecz także innych kobiet, które podejmowały się żmudnej pracy oświatowej.

Ze wspomnień wiadomo, że dla Sokolicz duże znaczenie miała kwestia kobieca, na przykład dostęp dziewcząt do edukacji (Perkowska-Szczypiorska 1962, 72). Również wieloletnia przyjaźń Sokolicz z Esterą Golde-Stróżecką jest warta przypomnienia, i to z kilku powodów. Przede wszystkim była to jedna z wielu kobiet w życiu Sokolicz, z którymi pozostawała w relacji współpracy i wymiany doświadczeń. Golde-Stróżecka pełniła między innymi funkcję przewodniczącej zarządu robotniczego Uniwersytetu Ludowego, podejmowała się działań na rzecz praw kobiet i słygnęła z fanatycznych przemówień. Mimo pracy kulturalno-

13 Wiadomo zresztą, że nie mówiła w swoim imieniu, ponieważ konsultowała teksty z samymi zainteresowanymi i dokonywała rewizji tego, co napisała. Być może dlatego nie podpisywała się pod tymi tekstami imieniem i nazwiskiem.

Radykalne nastawienie wobec zagadnień polityczno-społecznych wymagało od Sokolicz zdecydowanego wyjścia poza interwencje teoretyczne.

-oświatowej, którą łączyła z praktyką lekarską, stała się ofiarą antysemickich i mizoginistycznych komentarzy:

Estera Golde tu, Estera Golde tam, Estera Golde w Krakowie, Estera Golde na wiecu w Zakopanem, stawiająca wnioski w sprawie szkolnej w Królestwie, Estera Golde na Śląsku, agitująca przeciw posłom polskim i Estera Golde w Warszawie, rozwijająca teorie żydowsko-anarchistyczne na przeróżnych wiecach! Że i taki okaz anarchistyczny, jak owa rozwydrzona Golde, znaleźć się mógł, nic w tym dziwnego, już choćby dlatego, że w tym czasie powszechnego przewrotu pojęć, wszelkie okazy zwyródnienia są dopuszczalne. Ale, że żydówka, niemająca nic z polskością wspólnego, grasować może w społeczeństwie naszym, katolickim i polskim, że jest ona wpuszczaną na zgromadzenia ludzi uczciwych i poważnych, (...) i że do głosu dopuszczono ją nie tylko na wiecu teatralnym, lecz nawet na lekarskim, to zaiste wstyd, wstyd (b.a. 1905, 4).

Akceptacja niepowodzenia i efemerycznego charakteru tego rodzaju inicjatyw były dla działaczek oświatowych warunkiem koniecznym, zwłaszcza że formy wykładowe, określane jako szablonowe, mogły stanowić jedynie protezę innych metod działania. Wygłaszane przez kobiety przemówienia, poza funkcją agitacyjną, miały na celu dotarcie do dużej grupy osób niepiśmiennych. W broszurze o Jacku Londonie Sokolicz w sugestywny sposób nawiązuje do problemu analfabetyzmu, wskazując na „barbarzyńskie zarządzenia” (Sokolicz 1925, 27) zabraniające rozwoju umiejętności czytania. Autorka *Pięści* była przekonana, że choć literatura i sztuka co do zasady nie powinny wyrażać sytuacji ludu, mogą stanowić dla niego narzędzie, dzięki któremu sam i na własnych zasadach włączy się do świata kultury dominującej (Sokolicz 1922a, 13).

Chodziło więc o rozbicie symbolicznych i instytucjonalnych granic pola sztuki i krytyki literackiej po to, aby otworzyć je dla szerokiego grona uczestników ze wszystkich klas społecznych. Stąd biorą się dwie najważniejsze role, w których można usytuować Sokolicz: krytyczki literackiej i aktorki, przy czym każda z nich była całkowicie podporządkowana roli nauczycielki. Pisane przez nią broszury, choć nierzadko przyjmowały formułę doktrynerskiej pogawędki, miały przy tym wartość pouczającą, a ich celem był przekaz wiedzy i osadzenie dzieła literackiego w kontekście konkretnych historii i tradycji. W całej rozciągłości stanowiły też przeciwieństwo bezinteresowności – autorka *Porywów* raczej starała się przekonać odbiorców swoją pasją, zachwytem i gorliwym sposobem opowiadania, co przełożyło się na efekciarskie figury styli-

Wygłaszane przez kobiety przemówienia, poza funkcją agitacyjną, miały na celu dotarcie do dużej grupy osób niepiśmiennych.

styczne, epitety i dominację sądów oceniających¹⁴. Podobnie było z wykładami, dzięki którym Sokolicz „ułatwiała rozumienie”, gdyż „(...) barwnie i jasno mówiła, przeplatając mowę swoją piękną, wyczelowaną deklamacją”¹⁵. Opowieści o Mickiewiczu, Kasprowiczu, Norwidzie, Wyspiańskim, Londonie czy Whitmanie miały uczynić odbiorcę podmiotem doświadczającym przyjemności dzielenia się lekturą i szczególnego sposobu czytania, który został zaproponowany przez krytyka-nauczyciela (Biedrzycki 2012, 57). Przede wszystkim była to metoda demokratyzująca przekaz krytycznoliteracki, a sposób, w jaki autorka *Porywów* przemawiała do słuchaczy, porównać można do montażu atrakcji:

Sokolicz – podobnie jak Eisenstein – kierując się intuicją artystyczną, ale też wykorzystując swoje niemałe doświadczenie aktorki dramatycznej, opanowała mechanizm, który wprowadzał widzów w stan patetycznego uniesienia, „wyjścia z siebie”. Za najprostszymi pierwowzór takiego mechanizmu, uruchamiającego w odbiorcach reakcje naśladowcze, można uznać znajdującą się w stanie ekstazy prelegentkę, postać owianą patosem, która w tym lub innym sensie wychodzi z siebie (Lipko-Konieczna 2017, 94).

Prekursorki sztuki uczestniczącej

Sokolicz odcinała się zarówno od koncepcji całkowitego zerwania z dotychczasowymi wytworami sztuki i literatury, jak i od rozrywkowego „teatru dla ludu”, którego podstawę stanowić miała bierna, często zupełnie przypadkowa i łatwa do zmanipulowania publiczność. Aktorka przeciwstawiała tym zjawiskom teatr gromadzki, którego kształt był niemożliwy do opisanego w tym sensie, że całkowicie zależał od uczestników i kontekstu. Ze wspomnień wiadomo, że autorka *Porywów* „(...) starała się jak najmniej narzucać wykonawcom akcentów, ruchów, poprzestając jedynie na wykazywaniu logicznego związku tekstu z wykonaniem (...)” (Wodnar i Wodnar 1974, 153–154). Celem było wyrugowanie postawy konformizmu i apatii poprzez zastąpienie jej twórczą aktywnością wyobraźni. Uczestnikom i uczestniczkom należało stworzyć warunki umożliwiające działanie zespołowe, kontakt twarzą w twarz, wejście w dialog bądź dyskusję i wymianę umiejętności. Zaangażowane osoby

14 Sokolicz opisuje zjawiska, do których nie mogła mieć dostępu poznawczego (choćby „grę opartą na szczerym uczuciu” bądź zdolność „porywania publiczności silnym wrażeniem”).

15 Brak autora i daty. Archiwum Akt Nowych, sygn. 385/III, t. 1.

miały gromadzić się wokół rzeczywistych, choć chwilowych doświadczeń i sytuacji, a rolą aktorki (celowo nie określam Sokolicz reżyserką) było stworzenie każdemu warunków możliwości pełnoprawnego uczestnictwa. Poszerzające się w ten sposób sieci społeczne stanowiły zaprzeczenie solidnych więzi, trwałych podziałów i odgórnie narzuconych prawd estetycznych.

Sokolicz była jedną z prekursorok tego, co dziś wyewoluowało do różnych odmian sztuki partycypacyjnej (Bishop 2015). Partycypację rozumiem tutaj jako współdziałanie w ramach pewnej zbiorowości (gromady), mające charakter dobrowolny, wspólnotowy i niehierarchiczny, oraz jako narzędzie społecznego włączenia (Niziołek 2014), co wiąże się ze wspólnym doświadczeniem uczestnictwa w wydarzeniu, tworzeniem się korelacji, budowaniem poczucia przynależności do grupy i solidarności: „Sztuka jest i będzie wielką potęgą dla ludu, o ile lud wyczuje, że ona z niego wypływa” (Sokolicz 1921, 12). Autorka *Porywów* próbowała wyrazić to, co w nurcie pedagogiki krytycznej nazywane jest dziś „upelnomocnieniem” – ideę, zgodnie z którą zamiast pobudzać poczucie sprawczości w ramach zastanego bądź narzuconego układu sił, należy raczej zadbać o podmiotowy wpływ uczestników na sam kształt i reguły organizacji życia, to znaczy układ, w ramach którego działają (Giroux 2010, 182). W pismach Sokolicz widoczne jest także otwarcie na różne rezultaty kształcenia i wrażliwość wobec wychowanków. Celem praktyk edukacyjnych była stymulacja zapału, wyobraźni i intelektu tak, aby uczestnicy byli zdolni zakwestionować siły ciężące nad ich życiem. Podobne podejście do praktyki dydaktycznej miały inne kobiety działające w ramach ruchu kulturalno-oświatowego. Tak wspomina Stefanię Sempołowską:

Panna Stefania kochała dzieci, młodzież. Była natchnioną nauczycielką: pragnęła, aby siły fizyczne, umysłowe, moralne młodziutkiego człowieka były kultywowane, kształcone, wychowywane, aby twórcze pierwiastki rozwinęły się w nim w pełni, bujnie, nie kępowane przymusem, tresurą, aby szanowana w nim była godność ludzka (Gąsiorowska 1993, 5).

O ile edukacja w tradycyjnym sensie opiera się na myśleniu strategicznym i pozostaje podatna na akty dominacji i przemocy, o tyle kształcenie gromadzkie nie postrzega braku efektów w kategorii porażki. W tym sensie (przynajmniej na poziomie deklaracyjnym) teatr gromadzki miał stanowić odwrotność działań proklamacyjno-tendencyjnych i nie narzucać żadnego światopoglądu, mimo że wyrastał z konkretnej ideologii.

W podobnym duchu na łamach PPS-owskiego *Światła* wyrażała się Natalia Zarembina¹⁶:

Członkowie zespołów artystycznych w toku swojej pracy stają wobec zagadnień pobudzających myśl i nakazujących czujność [wobec] sprawdzianów etycznych, powołujących do głosu zmysł i umiejętność organizacyjną, co sprawia, iż czynny udział w pracy artystycznej ma duże walory wychowawcze, zbliżone zresztą do tych, jakie wytwarzają się na innych odcinkach działalności organizacyjnej (Zarembina 1938, 32).

Tradycyjny teatr sam w sobie polega na hierarchii, w której to twórca bądź wykonawca występuje przed widzem i jest ponad nim. W swoich rozważaniach Sokolicz i Zarembina skupiały się natomiast na niezależności uczestników i uwzględnieniu ich samodzielnych decyzji: mieli wspólnie wybierać sztukę, odczytywać ją, a także decydować o wykonaniu, obsadzie ról i reżyserii. W tym sensie słabość, skrytość i efemeryczność tych teatrów stanowiły niezbywalny fundament prowadzonej w ich ramach działalności edukacyjnej; Zarembina również zwracała uwagę na to, że „zespół robotniczy jest zupełnie osobliwy w swym wystąpieniu, gdyż «daje» dany program zazwyczaj tylko jeden raz” (Zarembina 1938). Dominującą w pismach Sokolicz i Zarembiny ideą, choć nie odosobnioną na tle ówczesnych dyskusji o teatrze (Muszkat-Muszkowski 1913, 87–112), jest przeciwstawienie się bierności i apatii widowni (Sokolicz 1921, 11), bezpośrednio wynikających z utowarowienia sztuki, któremu towarzyszy mechanizacja aktu twórczego (Zarembina 1938). „Marniej talenty dramatyczne – aktor z twórcy scenicznego staje się maszyną mówiącą” – pisała Sokolicz (Sokolicz 1920, 15). Teatr miał być dla autorki *Porywów* formą oduczania bierności, którą w jej przekonaniu charakteryzowała się znaczna część kółek amatorskich, a także powszechnych, ludowych i robotniczych teatrów, w których materializowały się założenia sztuki ludowej formułowane przez reżyserów inteligentów, a więc odpowiadały ich przekonaniom na temat wrażliwości wyobrazonego ludu.

Teatr gromadzki miał stanowić alternatywę dla tak zwanego teatru fachowego, który bezkrytycznie przyjmował „najboleśniejszą, zjadliwą satyrę, która jak biczem biła go po twarzy” (Sokolicz 1921, 11). W teatrze gromadzkim dekonstrukcja różnicy między artystą a widownią (poprzez włączenie tej ostatniej do procesu twórczego) miała uwolnić odbiorcę

16 Natalia Zarembina (pseudonim: n.z.) publikowała również w *Robotniku*, na łamach którego informowała o bieżących konkursach i działaniach TUR (por. *Robotnik*, 27 stycznia 1939).

od alienacji spowodowanej obowiązującym układem sił i porządkiem ideologicznym. „Drobna garstka” osób żywo zainteresowanych spektaklem miała zmienić się w sprawczą, demokratyczną i działającą „gromadę”, która nie tylko ogląda, ale także organizuje przedstawienie i bierze udział w każdym jego aspekcie. Gromady nie da się utożsamić z masą ludzką czy futurystycznym tłumem (Wójtowicz 2019), jest ona czymś dużo bardziej lokalnym i chwilowym. Taki teatr miał być przede wszystkim praktyką bycia gromadnie.

Nie chodziło jednak o uproszczenie, sprowadzające się do podważenia dotychczasowych systemów wartości. Choć Sokolicz wyraźnie zaznaczała perspektywę, z której opisywała poszczególne zjawiska, wspierała równocześnie uczestników w odnajdywaniu oraz problematyzowaniu ich własnego punktu widzenia. Istotniejsze od samego działania artystycznego było poszukiwanie nowego sposobu komunikacji pozwalającego uczestnikom wyrazić swój własny światopogląd w warunkach, które nie prowadziłyby do jego instrumentalizacji i folkloryzacji.

Autentyzm

Podstawowym napięciem, które daje się wyczytać z tekstów pisanych w tym czasie, jest opozycja autentyczności – rozumianej jako spontaniczność, bezinteresowność i „rozkwit duszy ludu” (Sokolicz 1921, 3) – i nieautentyczności oraz sztucznej reprodukcji opartej na „rachowaniu”, „kalkulacji” i „śledzeniu rynku zbytu” (Sokolicz 1921, 7). Teza, że sztuka powinna być podstawą edukacji, nie jest jednak nowa – wystarczy przypomnieć myśl estetyczną Platona czy Fridericha Schillera. Koncepcja Sokolicz nie idzie jednak w kierunku idealizowania trwałych wartości estetycznych, ale raczej wiąże się z predylekcją do tego, co nowe, nieznanne, nieprzewidziane, a tym samym w autentyczny sposób twórcze. Chodzi więc o autentyczność, ludyczną swobodę i spontaniczność, co skojarzyć można ze słynnym zdaniem: „(...) człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tylko tam jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi” (Schiller 1972, 104). O ile projekt uwznioślenia życia poprzez kontakt ze sztuką jest w swoim założeniu optymistyczny, a trwałe i historycznie uznane dzieła traktuje jako źródło wzbogacenia człowieka, o tyle Sokolicz reprezentowała raczej model opierający się nie na kreacji, ale właśnie na działaniu. Takie podejście objawiało się w dążeniu do zniesienia różnicy między sztuką jako tym, co nadrzędne i związane z konkretnym systemem wartości, a życiem. Jeden z bohaterów Świata twardych ludzi

Istotniejsze od samego działania artystycznego było poszukiwanie nowego sposobu komunikacji pozwalającego uczestnikom wyrazić swój własny światopogląd w warunkach, które nie prowadziłyby do jego instrumentalizacji i folkloryzacji.

mówi: „tworzyć – to żyć” (Sokolicz 1933, 364). Chodziło więc o zintegrowanie sztuki i życia.

W dwudziestoleciu międzywojennym koncepcja autentyzmu niekiedy wiązana była z realizmem w sensie rzetelnego rejestrowania rzeczywistości (Glensk 2014, 28). Na temat autentyczności dyskutowano nie tylko w kontekście gatunków niefikcyjnych, takich jak reportaż, biografia czy pamiętnik, lecz także literatury pięknej, a w szczególności poezji. Juliusz Kaden-Bandrowski poetyckim „ornamentem” przeciwstawiał „rzeczywistą skromność patosu dzisiejszego życia” (Kaden-Bandrowski 1930, 3). Podobnie pisał o tym Stanisław Czernik, jeden z najważniejszych przedstawicieli autentyzmu – czytelnik powinien poznać, że „(...) jeżeli piszemy o oceanie, to nie na podstawie rozmyślań nad łyżką wody” (Czernik 1936, 4).

Trudno jednoznacznie określić denotację terminu „autentyzm”, co trafnie określił redaktor naczelny *Okolicy Poetów*:

Rozległość pojęcia autentyzmu przekracza właściwie granice poezji. Obejmuje wszystkie dziedziny sztuki i życia. Autentyzm nie jest więc wyłącznym sztucznie niejako wyhodowanym kierunkiem poetyckim, lecz wyrazem światopoglądu. Jakiego? (...) Można odpowiedzieć – światopoglądu powstającego. Odpowiedź oczywiście niedostateczna i ze wszech miar wątpliwa. Niemniej jednak odpowiedź w obecnej chwili zapewne najwłaściwsza. (...) Autentyzm jest zjawiskiem społecznym całkowicie nowym. Powstaje w życiu jako ostra reakcja przeciw zakłamanom dzisiejszego świata (Czernik 1936, 2).

Czernik podkreślał wagę prawdziwości i autentyczności przedstawionych w dziele zjawisk i postaci, języka i stylu, a także przewidywał możliwość powstania autentyzmu proletariackiego (Czernik 1935, 11). Łączyło go z Sokolicz między innymi przekonanie o konieczności zaangażowania artystów ludowych (do których sam należał) w sposób autentyczny i szczerzy, a nie reakcyjny – jak proponował między innymi Marian Czuchnowski, domagając się „świadomych robotników wierszy” (Czuchnowski 1934, 6). Zofia Nałkowska uważała autentyzm za „najwyższy postulat artystycznego piękna” i utożsamiała go z takim widzeniem świata, w którym „rzeczy małe i mali ludzie godni są uwagi i współczucia” (Nałkowska 1929, 1).

Autorka *Pięści* w tym różni się od Czernika, że jej teksty teoretyczne wyraźnie eksponują pociąg do romantycznego subiektywizmu i odwołują się do intuicyjnego rozumienia sztuki, szczególnie że zwraca ona uwagę na rolę emocji w procesie twórczym, ale w przeciwieństwie do Nałkowskiej nie chodzi o żadną formę współczucia czy litości. Ostatecznie to

właśnie w sztuce (bardziej niż w nauce) dostrzega nowe nadzieje i możliwość pełnej samorealizacji dla ludzkości, a sam sposób opisu charakteryzuje się celowym „przerostem stylu”¹⁷:

Każdy człowiek (...) odczuwa silne działanie sztuki: czy to w postaci zorganizowanych dźwięków, czyli muzyki lub śpiewu, czy to w postaci barw lub kształtów, czyli obrazu lub rzeźby. (...) Wystarczy przyjrzeć się ożywieniu ulicy, kiedy przechodzi orkiestra wojskowa lub jakikolwiek pochód z muzyką, czy śpiewem. Widzimy wówczas jak tłumy dzieci biegną na oślep, byleby jak najdłużej słyszeć muzykę; robotnicy przerywają pracę; kobiety porzucają zajęcia domowe, wybiegają niejednokrotnie z naczyniem lub igłą w ręce – byleby nie stracić jednego tonu – byleby zaspokoić swój głód wrażeń artystycznych (Sokolich 1921, 5).

Warunkiem działania gromadnej wspólnoty miały być wrażenia, uczucia, myśli i intuicja, które umożliwiły przeżywanie, a następnie tworzenie. Twórczość jest dla Sokolich czymś, co z konieczności zakorzenione jest w panujących stosunkach, a jej sens sprowadza się do tego, co ulotne i przeżyte w sposób intensywny. Sokolich poprzez sprzeciw wobec hegemonii i apodyktyzmu dowartościowuje wolność i ekspresję. Można zaryzykować twierdzenie, że właśnie z tego powodu porównywano Sokolich z Łunaczarskim. Konfrontacja tych dwóch postaci zasadała się nie tylko na porównaniu płci, roli społecznej (działania oddolne przeciwstawione aparatowi państwowemu), lecz także dowartościowaniu „domieszki romantyzmu” jako „organicznej części realizmu” (Porębina 1989, 355–356).

Edukacyjna utopia

Fantazje Sokolich wydają się niekiedy mesjanistyczne, zwłaszcza gdy pisze o „dalekiej, słonecznej przyszłości” i „przyszłym teatrze społecznym” (Sokolich 1921, 13) jako horyzoncie możliwości:

Aby tworzyć piękno, trzeba mieć w duszy ideał, ukochać coś bezinteresownie głęboką miłością; trzeba mieć dziecięcą, świeżą, czystą wiarę w swój Ideał, w swego Boga. Trzeba wreszcie wybiegać myślą, sercem naprzód, umieć przebić myślą tajemnicę przyszłości; współczuć i żyć z tymi, którzy idą naprzód! To

17 Zarzut egzaltacji, patetyczności, teatralności i „przerostu stylu” bardzo często przypisywany artystkom i działaczkom politycznym w okresie międzywojnia (por. Krzywicka 1928). O mizoginistycznych ocenach pisanych nie tylko przez męską krytykę literacką pisze obszernie Joanna Krajewska (2014).

też ludzie (...), którzy tęsknią i dążą do stworzenia Życia wyższego na ziemi (...). (Sokolicz 1921, 7).

Wszystkie niemal utopie społeczne w jakimś stopniu wyrażały zaufanie do sztuki, uznawanej za symbol wielkości człowieka, autentycznych wartości życia i postępu. Władysław Spasowski pisał w tym kontekście o konieczności przewyciężenia nie tylko realnej niepiśmienności, lecz także „analfabetyzmu ducha” (Spasowski 1933). Jego stanowisko było zbliżone z poglądami innych reprezentantów komunistycznej myśli społecznej, takich jak Jan Hempel, Stefan Rudniański, Julian Brun czy Witold Wandurski. Nie inaczej jest w przypadku Sokolicz, dla której „jeszcze nie” stanowi przestrzeń artystycznego i literackiego kształcenia. Podobne przekonania wyrażała Zarembina:

W ruchu naszym nie ujmujemy przecież wszystkich wysiłków organizacyjnych z punktu widzenia ich pożyteczności dla realizowanych przyszłych form życia społecznego, ale staramy się właśnie, jak prawdziwi wychowawcy dbający o rozwój pełni człowieka, akcentować również ich wartość aktualną, a więc w zastosowaniu do naszej dziedziny pracę artystyczną traktujemy jako źródło rozrywki i radości, do których musi mieć prawo nie tylko człowiek przyszłości, ale i walczące o lepsze jutro współczesne pokolenia (Zarembina 1938).

Nie było to podejście ani idealizujące rolę przedsięwzięć artystycznych, ani eskapistyczne wobec tego typu działań. Choć teksty pisane przez autorkę *Porywów* utrzymane są w retoryce zachwyty, to nie znajdziemy w nich bezkrytycznego zaufania do sztuki jako realizacji „instynktu gromadzkiego”. Autorka niejednokrotnie wskazywała na rolę warunków materialnych oraz była świadoma tego, że „lud, stykając się codziennie z rzeczywistością twardą, okrutną, nie znosi błagi, udanego zapału, kłamstwa. Żąda od sztuki szczerości” (Sokolicz 1921, 12). Krytykowała zarówno postulaty upowszechnienia sztuki w sensie tradycyjnym, jak i antyspołeczne hasła „sztuki dla sztuki”. W jej przekonaniu kultura powinna tworzyć się w ramach spontanicznego przeżywania samego życia, poprzez autentyczne uczestnictwo oraz wkład w wytwarzanie nowych form, ale „(...) aby teatr stał się czynnikiem kultury artystycznej[,] musi działać swą treścią i na treść” (Sokolicz 1920, 16).

W biografii Sokolicz, jak w soczewce, skupiają się główne wątki epoki i dyskusji międzywojennej krytyki literackiej. Nie sposób ich wszystkich omówić w tak krótkim artykule, warto jednak zaznaczyć, że niewykonalność zadania, które autorka *Pięści* próbowała zrealizować, wynikała z materialnych uwarunkowań, nieprzekraczalnych ani dla Sokolicz, ani dla innych działaczek kulturalno-oświatowych. Pisała, że

W biografii Sokolicz, jak w soczewce, skupiają się główne wątki epoki i dyskusji międzywojennej krytyki literackiej.

„(...) horyzonty wielkiej sztuki ludu sięgają w krainę marzeń” (Sokolicz 1921, 13). Działania, które podejmowała wraz z innymi działaczkami, były utopią edukacyjną na poziomie zarówno teleologicznym, jak i realizacyjnym. Samą Sokolicz można by określić jako romantyczkę i utopistkę, bliską także ideom anarchistycznym. W myśli Sokolicz typowe wątki romantyczne – przede wszystkim wizja sztuki jako spontanicznego formowania uczuć, twórczość jako ekspresja prawd obecnych w duszy czy pojmowanie narodu jako duchowej wspólnoty – stanowiły próbę wyjścia poza oświeceniowy paradygmat siły autorytetu. Pisała na łamach *Kultury Robotniczej*:

Nowe życie, to nie tylko władza w rękach ludu – to zwycięstwo idei nowego, lepszego świata. Dlatego dla nas kwestią niezmiernie wagi jest praca kulturalna, praca nad kształceniem umysłów i serc ludu (Sokolicz 1922b).

Nieprofesjonalizm i niekompetencja uczestników procesu nie stanowiły dla organizatorek teatru żadnej przeszkody, zwłaszcza że – jak twierdziła Zarembina – wyrastające „z usiłowań amatorskich” robotnicze poczynania artystyczne „w dość szybkim tempie przeradzać się zaczynały w solidną pracę fachową” (Zarembina 1938).

Bywa też tak, że niewiele wiadomo na temat kobiet działających w ramach TUR, Sceny i Lutni Robotniczej bądź Uniwersytetu Ludowego. Próżno szukać informacji na ich temat nawet w porządku encyklopedycznym. Takim przypadkiem jest Anatolia Hryniewicz, organizatorka między innymi szkoły dykcji i deklamacji, coniedzielnych pogadanek literackich i wyjść do teatru. Wiadomo również, że wygłaszała referaty podczas zebrań Sceny i Lutni Robotniczej¹⁸. Być może ona również mogłaby napisać to, co pisała o sobie pod koniec życia Sokolicz:

Podświadomie tkwiący we mnie instynkt społeczny rozdzielił mnie ze światem zawodowych artystów, a zwłaszcza ich protektorami. Zbyt mało miałam kultury towarzyskiej i wyrobienia życiowego, abym umiała zamaskować nagły poryw do ideałów rewolucji robotniczej, która w tym czasie rozgorzała... (...) Zostałam więc zignorowana i wypchnięta z ekskluzywnego koła kandydatów do sławy i stanowiska¹⁹.

Ze względu na więź w związek między procesem uczenia się a zaangażowaniem w kwestie społeczne – podejmowane przez działaczki oświa-

18 Wzmianki na ten temat znajdują się w Świecie Pracy, 19 grudnia 1920 (Wodnar i Wodnar 1974, 158).

19 Archiwum Akt Nowych, sygn. 385/IV, t. 3.

Paradygmat krytyczno-
-emancypacyjny,
w którym można
umieścić myśl Giroux,
wskazuje na koniecz-
ność tworzenia warun-
ków rozwoju zdolności
rozpoznania własnej
sytuacji społecznej
u uczącego się.

towe przedsięwzięcia wpisują się w koncept „polityki wykształconej nadziei” (*politics of educated hope*) (Giroux i Searls-Giroux 2004, 86), zgodnie z którym edukacja, kultura i polityka stanowią siłę zdolną do pozytywnych zmian społecznych. Giroux podkreśla znaczenie kultury jako narzędzia przekazu, które wpływa na kształtowanie tożsamości i sposobu myślenia. W jego ujęciu polityka wykształconej nadziei polega na zapewnieniu dostępu do edukacji i kultury dla jak największej liczby osób, bez względu na ich pochodzenie i status społeczny. Paradygmat krytyczno-emancypacyjny, w którym można umieścić myśl Giroux, wskazuje na konieczność tworzenia warunków rozwoju zdolności rozpoznania własnej sytuacji społecznej u uczącego się. Istotą tej koncepcji jest symetryczność relacji uczeń – nauczyciel oraz sprzeciw wobec intelektualnej i politycznej dominacji, nawet w sytuacji mentalnego i aksjologicznego oporu.

Teatr gromadzki nie był równoznaczny z teatrem amatorskim, ale jego podstawą było połączenie potencjału twórców nauczycieli i spontanicznie zaangażowanych uczniów, którzy zbiorowo wcielali doświadczenie estetyczne w życie społeczne. Jednocześnie była to przestrzeń wspólności, umożliwiająca uczestnikom interakcję i doświadczenie odpowiedzialności za cały proces, co objawiało się zwłaszcza w przedsięwzięciach teatralnych, które w swoim założeniu opierają się na reakcji i współpracy. Choć były to przedsięwzięcia krótkotrwałe, później kontynuowane przede wszystkim w formie wspólnej lektury i odczytów, najbardziej uderzająca wydaje się wiara, z jaką były realizowane. Świadectwem tego niech będą słowa Sokolicz, która tak odpowiadała swoim krytykom: „To nic. Właśnie szczęśliwi jesteśmy tym, iż żyjemy w czasach, kiedy najczarowniejsze bajki – poprzez nędzę, głód i śmierć – zstępują na ziemię...” (Sokolicz 1920, 24).

Wykaz literatury

- b.a. 1905. „Esterka Golde w Warszawie”. *Dziennik Poznański* 267: 4–6.
- b.a. 1922. „Organizacja Uniwersytetu Ludowego”. *Kultura Robotnicza* 7, 20 maja: 19–20.
- b.a. 1923. „Potworności wychowawcze”. *Jednodniówka Kultury Robotniczej*, 29 stycznia: 7–9.
- Barnaś-Baran, Ewa. 2019. „Dzieje oświaty i wychowania na łamach *Ruchu Pedagogicznego* w latach 1918–1939”. *Studia Paedagogica Ignatiana* 4: 137–158.

- Benisławska, Maria. 1929. „Przeszkolenie”. *Bluszcz* 52: 2–3.
- Biedrzycki, Krzysztof. 2012. „Krytyk jako nauczyciel”. W *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. Krzysztof Biedrzycki i Anna Janus-Sitarz. Kraków: Universitas.
- Bishop, Claire. 2015. *Sztuczne piekła: sztuka partycypacyjna*. Tłum. Jacek Staniszewski. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Boguszewska, Halina, i Kornacki, Jerzy. 1959. *Zielone lato 1934*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Ciesielska, Marta. 2020. „«Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek». Między praktyką a utopią”. W *Szklane domy. Wizje i praktyki modernizacji społecznych po roku 1918*, red. Joanna Kordjak. Warszawa: Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki.
- Cieślakowa, Agnieszka J. 2018. *Czerwona pomoc w Polsce 1924–1938. Przybudówka – przykrywka – przyczółek*. Warszawa: Instytut Historii PAN.
- Czernik, Stanisław. 1935. „Autentyzm”. *Po prostu* 6: 11–12.
- Czernik, Stanisław. 1936. „Co i jak”. *Okolica Poetów* 10: 2–4.
- Czuchnowski, Marian. 1934. „Nowa kultura”. *Wiś – Jej Pieśń* 2: 6–7.
- Czuchnowski, Marian. 1939. „Walka o teatr ludowy”. *Sygnaly* 63: 1.
- Dworakowska, Zofia. 2018. „Teatr gromadzki – zapomniana tradycja awangardy”. *Polish Theatre Journal* 2(6) : 1–12.
- Fisher, David James. 1977. „The Origins of the French Popular Theatre”. *Journal of Contemporary History* 3: 461–497.
- Gąsiorowska, Natalia. 1993. „Na ratunek”. W Sempołowska, Stefania, *Na ratunek*. Łódź: Zakłady Graficzne „Książka”.
- Giroux, Henry, i Searls-Giroux, Susan. 2004. *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York: Palgrave MacMillan.
- Giroux Henry. 2010. „Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej”. Tłum. Piotr Kwieciński i Aleksander Nalaskowski. W Giroux, Henry, i Witkowski, Lech, *Edukacja i sfera publiczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Glensk, Urszula. 2015. *Historia słabych: reportaże i życie w dwudziestoleciu (1918–1939)*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Hatch, John. 1986. „The Politics of Mass Culture: Workers, Communists, and Proletkult in the Development of Workers Clubs 1921–1925”. *Russian History* 2/3: 119–148.
- Jarosiński, Zbigniew. 1983. *Literatura i nowe społeczeństwo. Idee lewicy literackiej dwudziestolecia międzywojennego*. Warszawa: Czytelnik.
- Kabzińska, Łucja, i Kabziński, Krzysztof. 2012. „Wybrane aspekty zagro-

- żonego dzieciństwa w dwudziestolecu międzywojennym”. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy* 4: 11–43.
- Kaden-Bandrowski, Juliusz. 1930. „Patos Codziennej Prostoty”. *Wiadomości Literackie* 12: 3.
- Kałwa, Dobrochna. 2001. *Kobieta aktywna w Polsce międzywojennej. Dylematy środowisk kobiecych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Morska, Irena. 1946. „Nasza Antonina”. *„Polonia”: Polsko-Amerykański Almanach*. Detroit: Polski Zakład Drukarski „Unity Press”: 163–167.
- Krajewska, Joanna. 2014. *Spór o literaturę kobiecą w dwudziestolecu międzywojennym*. Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacja.
- Krzywicka, Irena. 1928. „Jazgot niewieści, czyli przerosztylu”. *Wiadomości Literackie* 42: 2.
- Lipko-Konieczna, Justyna. 2017. „Aktorka, propagandystka, heroina. O teatralnej drodze Antoniny Sokolicz”. W *Twórczość słowna/literatura, performance, tekst, hipertekst*, red. Grzegorz Godlewski et al. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (seria: *Almanach Antropologiczny Communicare*, 4).
- Lubor, Tadeusz. 1924. „Kluby czy uniwersytety?”. *Nowa Kultura* 7, 16 lutego: 151–155.
- Mally, Lynn. 1990. *Culture of the Future. The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*. Berkeley: University of California Press.
- Maryńska, Ala. 1929. „Dzieci zebrzące”. *Bluszcz* 20: 4.
- Mrozik, Agnieszka. 2012. *Akuszarki transformacji. Kobiety, literatura i władza w Polsce po 1989 roku*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Muszkat-Muszkowski, Jan. 1913. „Rola teatru w walce idei”. W *Sumienie ruchu*. Warszawa–Lwów: E. Wende i Spółka.
- Nałkowska, Zofia. 1929. „O sobie”. *Wiadomości Literackie* 47: 1
- Niziołek, Katarzyna. 2014. „Sztuka jako narzędzie społecznej inkluzji. Perspektywa socjologiczna”. *Pogranicze. Studia Społeczne*, tom XXIII: 41–63.
- Perkowska-Szczypiorska, Irena. 1962. *Pamiętnik łączniczki*. Warszawa: Czytelnik.
- Podhorska-Okołów, Stefania. 1927. „Kobiecie niebezpieczeństwo”. *Bluszcz* 14: 5–6.
- Podhorska-Okołów, Stefania. 1929. „200 000 dzieci bez szkoły”. *Bluszcz* 11: 1–3.
- Pomian, Krzysztof. 2006. *Historia. Nauka wobec pamięci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Porębina, Gabriela. 1989. *Od Proletkultu do realizmu socjalistycznego*.

- Węzłowe problemy literatury radzieckiej okresu międzywojennego*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Rolland, Romain. 2008. *Teatr ludowy*. Tłum. Piotr Olkusz. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Schiller, Fryderyk. 1972. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*. Tłum. Irena Krońska i Jerzy Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Sempołowska, Stefania. 1915. „O jutro szkolnictwa Polskiego”. *Mysł Polska* 10: 229.
- Skórczewski, Dariusz. 2002. *Spory o krytykę literacką w dwudziestoleciu międzywojennym*. Kraków: Universitas.
- Sokolicz, Antonina. 1920. „Stary a nowy teatr”. W *Scena i Lutnia Robotnicza: jednodniówka poświęcona zagadnieniom teatru robotniczego*. Warszawa: Wydawnictwo „Sceny i Lutni Robotniczej”.
- Sokolicz, Antonina. 1921. *O kulturze artystycznej proletariatu*. Warszawa: Związek Zawodowy Pracowników Kolejowych RP, Stowarzyszenie Spółdzielcze „Książka”.
- Sokolicz, Antonina. 1922a. „O sztuce proletariackiej”. *Kultura Robotnicza* 1: 11–14.
- Sokolicz, Antonina. 1922b. „Teatr Proletarjacki”. *Kultura Robotnicza* 6: 1–6.
- Sokolicz, Antonina. 1925. *Jack London. Życie i twórczość*. Warszawa: Spółdzielnia Księgarska „Książka”.
- Sokolicz, Antonina. 1933. *Świat twardych ludzi: powieść*. Warszawa: „Bibljon”.
- Sokolicz, Antonina. 1939. *Porywy*. Warszawa: M. Fruchtman.
- Spasowski, Władysław. 1933. *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Stępień, Marian. 1974. *Ze stanowiska lewicy*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Szczuka, Kazimiera. 2000. „Przędki, tkaczki i pająki. Uwagi o twórczości kobiet”. W *Krytyka feministyczna. Siostra teorii i historii literatury*, red. Grażyna Borkowska i Liliana Sikorska. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Szulkin, Michał. 1955. *Antonina Sokolicz*. Warszawa: Komitet Obchodu 75. Rocznicy Urodzin Antoniny Sokolicz.
- Wat, Aleksander, i Habielski, Rafał. 2011. *Mój wiek: pamiętnik mówiony*. T. 1. Kraków: Universitas.
- Witkowski, Lech. 2009. *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Wodnar, Estera, i Wodnar, Mieczysław. 1974. *Polskie sceny robotnicze 1918–1939*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wójtowicz, Aleksander. 2019. „Czarne i czerwone. Masy ludzkie w poezji polskiego futuryzmu”. *Praktyka Teoretyczna* 3: 29–44.
- Zarembina, Natalia. 1938. „Praca artystyczna w szeregach robotniczych”. *Światło* 4–5: 31–34.
- Żółkiewski, Stefan. 1975. „Kultura literacka”. W *Literatura polska: 1918–1975*, red. Alina Brodzka, Halina Zaworska i Stefan Żółkiewski. T. 1. Warszawa: Wiedza Powszechna.

KAROLINA KULPA – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych w dziedzinie „literaturoznawstwo”, studiowała filozofię i polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim, uczestniczy w projekcie NCN Opus 22 „Idee postępu i rozwoju w kontekście kryzysu klimatycznego w filozofii peryferyjnej w XXI wieku”, nr projektu 2021/43/B/HS1/03354, współredaktorka serii wydawniczej Parabaza (Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego). W kręgu jej zainteresowań znajdują się zagadnienia związane z dwudziestoleciami międzywojennymi, awangardą, teorią literatury oraz filozofią społeczną.

Dane adresowe:

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
01-999 Warszawa
email: km.kulpa2@uw.edu.pl

Cytowanie:

Kulpa, Karolina. 2023. „Ot, utopie, bajki». Sokoliczczyna wobec międzywojennej polityki kulturalnej”. *Praktyka Teoretyczna* 3(49): 61–85.
DOI: 10.19195/prt.2023.3.4

Author: Karolina Kulpa

Title: „Oh, utopias, fairy tales”. The Sokoliczczyna and interwar cultural policy

Abstract: The text explores Antonina Sokolicz’s role as an important female voice in left-wing literary criticism and the broader „Sokoliczczyna” which sheds light on the now-forgotten engagement of socialist women in the interwar period. Sokolicz, the author of *Pięść*, viewed her literary and artistic endeavors as aligned with the idea of participatory education through the (self-)organization of folk communities. The presentation of local and emigrant Sokolicz’s activities aims to reveal the connection between literary criticism and didactic practices. While it may be tempting to perceive the author of *O kulturze artystycznej proletariatu* as a party activist using vulgar sociology and negatively interpreted idealism, her actions are complicated by patriotic themes and calls for cultural continuity, contrary to Soviet ideals. Sokolicz’s initiatives primarily aimed at establishing universal, egalitarian, and grassroots educational institutions. Understanding her critical literary texts today requires considering this broader context.

Keywords: Antonina Sokolicz, sokoliczczyna, community theater, participatory education, cultural politics, utopia