

VARIA

EETP Vol. 15, 2020, No. 2(56)  
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787  
DOI: 10.35765/eetp.2020.1556.08



Nadesłano: 10.02.2020  
Zaakceptowano: 10.03.2020

Sugerowane cytowanie: Sławińska M., Sapata B. (2020). *Przedwojenne niemieckie gry planszowe dla dzieci w wieku przedszkolnym z terenu Prus Wschodnich – potencjał edukacyjny z historią w tle*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 2(56), s. 111-126.  
DOI: 10.35765/eetp.2020.1556.08

Małgorzata Sławińska

ORCID: 0000-0002-4941-009X  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Barbara Sapata

ORCID: 0000-0001-7916-2309  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

## Przedwojenne niemieckie gry planszowe dla dzieci w wieku przedszkolnym z terenu Prus Wschodnich – potencjał edukacyjny z historią w tle

### German Board Games for Preschool Children in Interwar German East Prussia – Their Educational Potential and Historical Background

#### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

gry planszowe,  
wychowanie  
przedszkolne,  
Prusy Wschodnie,  
*Heimat*,  
Trzecia Rzesza

Celem artykułu jest rozpoznanie potencjału edukacyjnego dwóch oryginalnych niemieckich gier planszowych dla dzieci, zaprojektowanych i wykonanych w latach 1935–1936 przez anonimowe uczennice Wyższego Seminarium dla Przedszkolek i Ochrońniarek w Olsztynie, działającego pod patronatem Stowarzyszenia Caritasu dla Diecezji Warmińskiej. Tematem gier jest region Warmii i Mazur, będący dawniej częścią Prus Wschodnich. Analiza treści gier dotyczy fabuły, określonej w instrukcjach, oraz obiektów zaprezentowanych na planszach, w tym głównie zabytków i instytucji użyteczności publicznej oraz elementów naturalnego krajobrazu Warmii i Mazur. Przyjmując, że podłoże kulturowe jest kluczowym źródłem praktyk dydaktycznych, kontekstem dla rozważań nad celami i możliwym zastosowaniem badanych pomocy dydaktycznych uczyniono sytuację społeczno-polityczną Niemiec w okresie międzywojennym.

Interpretacja potencjału edukacyjnego tytułowych materiałów obejmuje rozpoznanie ich walorów poznawczych, wskazując na zastosowanie w obrębie dziedzin określanych we współczesnej dydaktyce jako edukacja patriotyczna, przyrodnicza, społeczna i regionalna, a także odkrywa potencjalne propagandowe znaczenie gier dla krzewienia obecnych wówczas w niemieckiej edukacji ideałów narodowego socjalizmu.

## KEYWORDS      ABSTRACT

board games,  
preschool  
education, East  
Prussia, *Heimat*,  
Third Reich

The aim of this article is to allow one to discover the educational potential of two original German board games for children, based on a regional theme, which were designed and made during the period 1935-1936 by students at the Preschool Teacher Training College in Olsztyn (Allenstein), which, at that time, was under the patronage of the Caritas charitable association working for the Roman Catholic Diocese of Warmia. The theme of the games included the region of Warmia (Ermland) and Masuria (Masuren), which were a part of the German East Prussia (Ostpreußen). The analysis of the content of the games includes the storylines outlined in the instructions, as well as the sites and buildings presented on the boards, mainly the historic monuments and public institutions, along with natural features of the landscape of Warmia and Masuria. Assuming that a society's cultural basis is the key source of teaching practices, the context for these deliberations on the aims and possible application of the didactic aids being examined was created by the socio-political situation in Germany during the inter-war period. Interpreting the educational potential of the above-mentioned materials covers recognizing their cognitive values pointing towards their use within fields defined by modern didactics as patriotic, social and regional education, as well as nature studies. However, it also reveals the potential propagandistic significance of the games for the ideals of National Socialism which was being promoted in German education at that time.

## Wprowadzenie

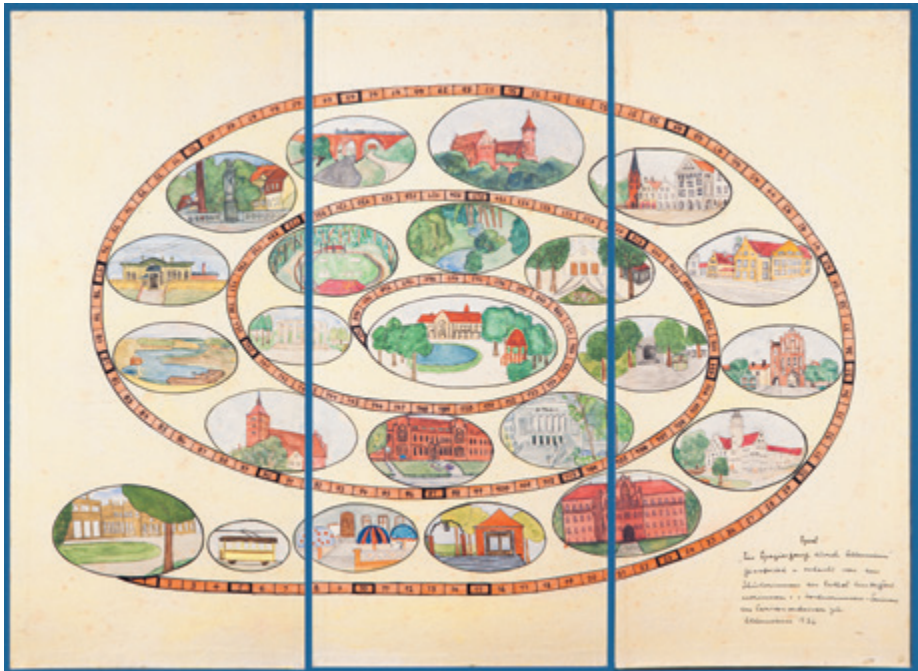
Gry planszowe przeżywają obecnie swój renesans i z powodzeniem konkurują, nawet u młodszych użytkowników, z najbardziej popularnymi grami komputerowymi. Choć jako tekst kultury, ten drugi typ gier, ze względu na wykorzystywanie do swojego rozwoju postęp technologiczny, dostarcza naukowcom wciąż nowego materiału do interdyscyplinarnych analiz, równie fascynującym obiektem badawczym okazują się tradycyjne gry planszowe. Odnalezione w prywatnych zasobach niemieckie gry dla dzieci stały się przyczynkiem do naukowych rozważań, które rozpoczęły się od

analiz zewnętrznej przestrzeni gier, skupionych wokół ich ludycznego wymiaru, aby następnie przejść do pogłębionych poszukiwań odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenia nadawano obydwu grom w czasie ich powstania.

## *Spacer po Olsztynie, Przejazdźka po Mazurach* – opis i proveniencja gier

Omawiane gry, wykonane ręcznie, mają formę trzyczęściowych, rozkładanych tekturowych plansz, do których dołączono instrukcje: jedną napisano na maszynie, a drugą sporządzono odręcznie, w piśmie neogotyckim. Są przykładem gier-opowiadań (Gruszczyk-Kolczyńska, Dobosz, Zielińska 1996) z użyciem kostki i pionków, które dobrze wpisują się w potrzeby rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym, pozwalając na przeżywanie zaproponowanej fabuły i utożsamianie się z bohaterami, co wzmacnia ich motywację do udziału w zabawie (Salmina, Tihanova 2011). Treścią omawianych gier jest podróż po określonym terenie: dawnym Olsztynie i okolicach, oraz regionie Mazury. Pierwsza z nich, o rozmiarach 98 x 58 cm, nosi nazwę *Spacer po Olsztynie* (fot. 1). Bohaterem gry jest fikcyjny krewny graczy, który w drodze z Insterburga (obecnie Czerniachowski) do Berlina przejeżdża przez Olsztyn, z zamiarem zwiedzenia miasta. Uczestnicy gry mają do przemierzenia 169 pól trasą, która rozpoczyna się na głównym dworcu kolejowym, skąd, jak podaje instrukcja, gracze „odbierają wujka”, i przebiega przez pola reprezentujące różne części miasta, gdzie zamieszczono odręczne rysunki ukazujące charakterystyczne dla tych obszarów obiekty, aż do dzielnicy Jakubowo, gdzie gra się kończy. Mimo upływu lat rysunki są wyraziste i zawierają detale ni pozostawiające wątpliwości odnośnie do przedstawianych obiektów. Warte uwagi miejsca gracze „odwiedzają” stając na polach specjalnych, wyróżnionych czarną ramką.

Fot.1. Gra planszowa SPACER PO OLSZTYNIE



Fabuła drugiej gry, pt. *Przejażdżka po Mazurach* (fot. 2), to nasycona przygodami podróż po terenie dzisiejszej Warmii i Mazur. Plansza o wymiarach 82x60 cm przedstawia trasę obejmującą 169 pól, która wiedzie graczy przez następujące miejscowości i miejsca leżące na terenie dawnych Niemiec: Kernsdorfer Höhe (obecnie Dylewskie Wzgórza) – Hohenstein (obecnie Olsztynek) – półwysep Lallka nad Jeziorem Łańskim (obecnie Lalka) – Allstein (obecnie Olsztyn) – Ortelsburg (obecnie Szczytno) – Bishofsburg (obecnie Biskupiec) – Sensburg (obecnie Mrągowo) – Nikolaiken (obecnie Mikołajki) – Johannisburg (obecnie Pisz) – Arys (obecnie Orzysz) – Treuburg (obecnie Olecko). Na wstępie każdy uczestnik otrzymuje 10–15 żetonów, zastępujących niemieckie marki, wnosi opłatę startową (3 marki) i po wyrzuceniu 1 oczka może przystąpić do gry. Gracze ścigają się do pola końcowego (Treuburg), mijając po drodze atrakcyjne turystycznie miejsca, a jeśli staną na polach specjalnych (czerwonych), fabuła gry przewiduje różne przyjemności, za które gracze płacą otrzymanymi żetonami. Po drodze uczestników mogą spotkać także niemiłe niespodzianki (np. zgubienie drogi, wykolejenie pociągu, aresztowanie), które opóźniają dotarcie do mety.

Fot.2. Gra planszowa PRZEJAZDŹKA PO MAZURACH



Odręczny napis na planszach opisanych gier informuje o tym, że wykonały je uczennice Wyższego Seminarium dla Przedszkolek i Ochroniarek w Allenstein (dzisiejszym Olsztynie). Prowadziły je zakonnice ze Zgromadzenia Sióstr św. Katarzyny, które od końca XIX wieku na Warmii intensywnie rozwijały wychowanie przedszkolne (Śliwińska 1994). Nauka połączona była z praktyką w założonym w 1930 roku wzorcowym przedszkolu, prowadzonym przez siostry św. Katarzyny, które znajdowało się w nowym, specjalnie zaprojektowanym budynku przy olsztyńskiej parafii św. Józefa (Napiórkowska 1996). Interesujący był program nauczania przyszłych przedszkolek. Według ustaleń Małgorzaty Napiórkowskiej, obejmował on takie przedmioty jak: religia, pedagogika i wprowadzenie do literatury pedagogicznej, wychowanie przedszkolne, przyroda i kultura, literatura młodzieżowa, język niemiecki, wiedza o społeczeństwie i młodzieżowej działalności charytatywnej, nauka o zdrowiu, język polski oraz przedmioty artystyczno-techniczne: zabawy naukowe, wychowanie fizyczne, zajęcia praktyczno-techniczne, rysunki, wycinanie, modelowanie, szycie, a także prace praktyczne: praca w przedszkolu, praca w żłobku, prace domowe i ogrodowe (Napiórkowska 1996). Aby pomyślnie zakończyć naukę i uzyskać kwalifikacje przedszkolanki, uczennice musiały zdać egzaminy z poszczególnych przedmiotów oraz obronić pracę dyplomową.

Ze względu na szczątkowy materiał archiwalny trudno dziś orzec, czy przedmiotowe gry stanowiły formę zaliczenia jednego z przedmiotów, czy też miały jedynie stanowić materiał dydaktyczny do wykorzystania w pracy z dziećmi. Nie ma to jednak

znaczenia dla oceny ich potencjału dydaktycznego. Kluczowe znaczenie dla jego interpretacji ma natomiast kontekst historyczny, przede wszystkim w odniesieniu do głównych założeń edukacji wczesnoszkolnej w Niemczech okresu międzywojennego.

## Tło historyczne powstania gier

Okres powstania omawianych gier planszowych (1935–1936) to pierwsze lata Trzeciej Rzeszy, państwa, w którym każda dziedzina życia społecznego miała być docelowo podporządkowana ideologii nazistowskiej, wyrosłej na gruncie darwinizmu społecznego, antysemityzmu, volkizmu, a także niemieckiego nacjonalizmu i militarizmu pruskiego. Dużą wagę przykładano do właściwego ukierunkowaniu edukacji ze względu na jej kluczową rolę w krzewieniu i utrwalaniu tejsze ideologii. Ustalając potencjał dydaktyczny dawnych planszówek, warto zwrócić uwagę na szczególną pozycję wiedzy o ziemi ojczystej (*Heimatkunde*) w programie nauczania. Przedmiot ten już wcześniej, bo w 1921 roku, na fali intensywnego ruchu regionalistycznego, wszedł do obowiązującej w całej Republice Weimarskiej podstawy programowej dla szkół ludowych (*Richtlinien* 1923). Wokół zagadnień związanych z ziemią ojczystą (*Heimat*) skoncentrowano kształcenie wczesnoszkolne, co motywowano także tym, że z punktu widzenia teorii kształcenia jest to kategoria dostępna dziecku na tym etapie jego rozwoju psychicznego, i jako taka rokuje sukces dydaktyczny (Berd 2009: 19). Ministerialne wytyczne określały jedynie ramy i ogólne cele przedmiotu, natomiast dobór treści pozostawał w gestii poszczególnych krajów związkowych, co umożliwiała propagowanie patriotyzmu lokalnego i narodowego (Faehndrich 2010: 62). Trzecia Rzesza w zasadzie przejęła uregulowania dotyczące *Heimatkunde*, nadając jej jednak silnie ideologiczny charakter. W wytycznych do zajęć w pierwszych czterech klasach szkoły ludowej, załączonych do dekretu Ministra Rzeszy ds. Nauki, Wychowania i Kształcenia Ludowego z 10 kwietnia 1937 roku, znalazł się następujący zapis:

Cała nauka w szkole ludowej służy wiedzy o ziemi ojczystej w szerokim znaczeniu tego pojęcia. Tym ważniejszym jest, aby w ramach owych szczególnych lekcji wiedzy o ziemi ojczystej w czterech pierwszych klasach szkoły ludowej nie tylko przekazywano wiedzę, lecz także stworzono trwałe fundament dla dumy z ziemi ojczystej, rodu, plemienia, narodu i wodza (Fricke-Finkelnburg 1989: 26).

Teoretyczne podstawy wychowania narodowo-politycznego w oparciu o ideologię nazistowską sformułował Ernst Krieck. Oparte były, jak podaje G.L. Mosse, na dwóch „filarach kultury” (Mosse 1972: 214), którymi były *Heimat* (ojczyzna) i *Volk* (lud, naród). Zgodnie z poglądami Kriecka, „kultura i wykształcenie, jeśli mają być realne i skuteczne, pozostają w związku z krwią i ziemią (...)” (za: Nowak 1978: 17).

Czy owe postulaty, zalecające nasycenie wychowania ideałami narodowego socjalizmu, w tym wartościami związanymi z „krwią i ziemią”, realizowane były w przedszkolach? Odpowiedź na to pytanie jest złożona. Wynika to z faktu, że wychowanie przedszkolne w Niemczech od początku nie stanowiło etapu formalnej ścieżki kształcenia. Uchwalone w 1922 roku *Reichsjugendwohlfahrtsgesetze* (Ustawy Rzeszy o sprawowaniu opieki społecznej nad młodzieżą) przypieczętowały usytuowanie przedszkola poza systemem edukacji i ugruntowały jego pozycję jako placówki opiekuńczej o całkowicie dobrowolnym charakterze (Thoma 2008). Przedszkole postrzegano jako instytucję realizującą zadania opiekuńcze i wychowawcze tam, gdzie rodzina – którą w kwestiach wychowania małego dziecka uważano za instancję nadrzędną – była do tego w jakimś stopniu niezdolna (np. z powodu wykonywanej pracy zarobkowej przez samotne matki). W konsekwencji organizacja przedszkoli spoczywała głównie w prywatnych rękach, przy czym olbrzymia ich większość powstała staraniem instytucji kościelnych. W mniejszym stopniu opiekę przedszkolną organizowały organizacje narodowe. Państwo pozostawiło sobie jedynie funkcję nadzorczą, określając warunki, jakie dana placówka musiała spełnić w zakresie higieny, wielkości sal i grup, wyposażenia oraz personelu, aby móc być uznaną za przedszkole (Konrad 2012: 135). W gestii państwa pozostawały także kwestie kształcenia przedszkolank. Sama koncepcja pracy opiekuńczo-wychowawczej przedszkola oparta była na systemie Friedricha Fröbla, później także metodzie Marii Montessori i innych przedstawicieli pedagogiki nowego wychowania, a rolą przedszkola było przede wszystkim stworzenie otoczenia bliskiego domowemu, umożliwiającego swobodny rozwój dziecka i jego socjalizację. Jednostki prowadzące przedszkola ponosiły całkowitą odpowiedzialność za przekazywane dzieciom treści i stosowane metody wychowawcze. Dzięki temu, że wychowanie przedszkolne nie pozostawało pod bezpośrednią kuratelą państwa, lecz w rękach prywatnych, w tym zaś przede wszystkim organizacji wyznaniowych, nie było ono, jak pisze Franz-Michael Konrad, „przynajmniej na początku łatwym celem dla nazistowskich decydentów” (Konrad 2012: 159). A widoczne od połowy lat trzydziestych dążenia do podporządkowania wychowania przedszkolnego celom ideologii nazistowskiej, realizowane głównie w formie działań propagandowych, postulatów i nacisków, nie przyniosły, jak pokazały najnowsze badania Manfreda Bergera, oczekiwanego skutku (Berger 2019). Silna ideologizacja nazistowska, wyrażająca się także w języku, dotyczyła głównie przedszkoli funkcjonujących przy organizacjach narodowych zajmujących się opieką społeczną (Pine 2010: 23-25). Jak już wspominałyśmy, na Warmii wychowanie przedszkolne skupiało się w rękach Sióstr św. Katarzyny. Jak podaje Małgorzata Napiórkowska, w roku 1933 sprawowały one opiekę nad 1702 dziećmi uczęszczającymi do 33 placówek (Napiórkowska 1996). Opiekę przedszkolną organizowały także inne instytucje, wśród których prym wiodł Ojczyźniany Związek Kobiet (*Vaterländischer Frauenverein*). Jednak i tam wychowaniem kierowały często osoby

związane z Kościołem katolickim. W roku 1931 w całej diecezji warmińskiej takich placówek było 12 (Steinki 1931). W 1939 roku prowadzone przez katarzynki przedszkola w olbrymiej większości zostały zlikwidowane przez nazistów (Kobiela 2003).

## Potencjał dydaktyczny gier w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym – propaganda narodowosocjalistyczna czy edukacja patriotyczna?

Rekonstrukcja celów i zakresu zastosowania gier w procesie wychowawczo-dydaktycznym przedszkola, dla którego zostały stworzone, nie jest w pełni możliwa ze względu na brak informacji o ich szczegółowym przeznaczeniu. Z perspektywy polskiej dydaktyki gra planszowa jako narzędzie edukacyjne, w zależności od tematyki i zasad, może służyć różnym celom, w tym sprawdzaniu i utrwalaniu posiadanych przez wychowanków wiadomości, co mogło być jednym z celów omawianych gier. Gry dydaktyczne są także traktowane jako metody nauczania, których wspólną cechą jest pierwiastek zabawy. Mogą być klasyfikowane do różnych grup metod (np. aktywizujących czy problemowych), lub też stanowić odrębną grupę, obejmującą różne typy gier (Kupisiewicz 2012). Za ich wyodrębnieniem w osobną grupę przemawia to, że wykraczają poza tradycyjny podział na metody słowne, oglądowe i czynne, stanowiąc ich połączenie (Gawrecki 1987). W niniejszym artykule jednak będziemy używać pojęcia „gra dydaktyczna” nie jako nazwy metody nauczania, lecz w odniesieniu do narzędzi dydaktycznych, jakimi są omawiane gry planszowe, oraz w rozumieniu określonych czynności metodycznych wymaganych na zajęciach z użyciem gier.

*Spacer po Olsztynie* i *Przejażdżka po Mazurach* należą do gier z rygorystycznie określonymi regułami, w których rozwój inicjatywy gracza, kreatywności czy umiejętności rozwiązywania problemów są mocno ograniczone. Doskonaloną umiejętnością jest więc podporządkowanie się regułom leżącym u podstaw gry. Ponadto, jak inne gry zespołowe, mogą mieć swój udział w rozwijaniu samoregulacji i umiejętności społecznych dzieci, wymagają bowiem komunikacji w małej grupie, tj. przestrzegania zasad i nalegania na ich przestrzeganie przez innych, obrony swojej pozycji, przewidywania i akceptowania wykluczenia itp. (Salmina, Tihanova 2011). Wartość omawianych gier tkwi jednakże w ich walorach poznawczych, związanych z odkrywaniem atrakcyjności własnego miasta i regionu.

Spojrzenie na omawiane gry planszowe z perspektywy historycznej pozwala odczytać ich nieoczywisty, na pierwszy rzut oka, wymiar edukacyjny i ideologiczny. Zastosowanie gier planszowych jako materiałów dydaktycznych w nauczaniu wydaje się świadectwem dość nowoczesnego podejścia do edukacji młodszych dzieci, co mogło być pokłosiem kształcenia przedszkolank w duchu idei głoszonych przez pedagogiczne



ruchy reformatorskie, zwane „nowym wychowaniem”, o których wzmiankowano wyżej, zduszonych jednakże po dojściu do władzy Adolfa Hitlera. Ponieważ praktyka edukacyjna z dużym oporem przyjmuje nowe idee, obecność zabawowych metod nauczania w przedszkolach katolickich wyróżnia je na tle instytucji wychowawczych ówczesnych Niemczech zdominowanych jeszcze przez tradycyjną szkołę herbartowską, w której preferowano werbalne metody nauczania: przekazywanie uczniom gotowych wiadomości do zapamiętania w celu ich późniejszej reprodukcji (Kupisiewicz 2006: 12-18). Analizowane gry z pewnością nie służyły jednak jedynie rozrywce i nie pozostają „niewinne” ideologicznie.

Biorąc pod uwagę dobór prezentowanych obiektów, gra *Spacer po Olsztynie* przedstawia miasto jako miejsce atrakcyjne turystycznie, przyjazne mieszkańcom i bezpieczne. Wybór obiektów, które prezentowane są graczom, wydaje się nieprzypadkowy: ma świadczyć o historycznym dorobku i rozwoju miasta, które w latach trzydziestych uchodziło za jedno z głównych metropolii „niemieckiego Wschodu”, w oficjalnej propagandzie prezentowane jako ostoja niemieckiego ducha i niemieckiej kultury, a także centrum komunikacyjne, administracyjne i wojskowe regionu (Achremczyk 2016; Funk 1955). Podkreślenie wymienionych elementów organizmu miejskiego wiąże się z tym, że proces intensywnego rozwoju tego położonego na uboczu wschodniopruskiej prowincji miasta we wszystkich obszarach rozpoczął się dość późno, bo dopiero w latach siedemdziesiątych XIX wieku, i mógł napawać przedwojennych mieszkańców zrozumiąłą dumą. Nieprzypadkowe jest uwzględnienie budynku sądu, niezwykle okazałego jak na niewielki Olsztyn i podkreślającego znaczenie miasta w systemie administracji Niemiec. Zabytki olsztyńskie są reprezentowane przez Wysoką Bramę, Stary Ratusz i sąsiadujące z nim kamienice, zamek, kościół ewangelicki i kościół pod wezwaniem św. Jakuba. Wszystkie wymienione obiekty przetrwały do dnia dzisiejszego. To one są namacalnymi dowodami na zakorzenienie miasta w wielowiekowej tradycji krzyżacko-pruskiej. Fikcyjny wujek jest zachęcany np. do zwiedzania młodego jeszcze wówczas obiektu, Muzeum Ziemi Ojczyściej (*Heimatmuseum*), istniejącego w tym miejscu zaledwie od 1920 roku. Dumą ówczesnej architektury miejskiej był ukończony w 1915 roku nowy ratusz z bogatym wystrojem rzeźbiarskim. Imponujący wielkością gmach był jednak przede wszystkim świadectwem rozwoju demograficznego i administracyjnego Olsztyna. Autorki gier przypominają jego dwie atrakcje: kuranty na wieży ratuszowej oraz tzw. wykusz rosyjski – ten architektoniczny element zdobiony był płaskorzeźbami przedstawiającymi dramatyczne dzieje zajęcia miasta przez Rosjan i odbicia go przez wojska niemieckie w sierpniu 1915 roku (Bętkowski 2010: 109). Jest to jeden z trzech obecnych w grze obiektów przypominających wydarzenia historyczne o dużym potencjale patriotycznym. Kolejne dwa nawiązują do niemieckiego zwycięstwa w plebiscycie z lipca 1920 roku, w czasie którego mieszkańcy Olsztyna zdecydowali o pozostaniu miasta w granicach Niemiec. Na trasie spaceru pojawia się

oddany w 1925 roku gmach teatru, który nosił nazwę *Treudank* i był materialnym wyrazem wdzięczności dla ludności Olsztyna za wierność Niemcom okazaną w czasie plebiscytu. Kilka pól dalej proponuje się graczom oglądanie pomnika plebiscytowego – monumentu powstałego trzy lata później dla upamiętnienia tego samego wydarzenia (Bętkowski 2010: 167). Sercem pomnika był umieszczony pośrodku kamienny blok, na którym z jednej strony widniał napis: *Volk und Vaterland* (Naród i Ojczyzna), z drugiej zaś *Heimat* (ziemia ojczysta). To miejsce pamięci w świadomości mieszkańców było więc symbolem nierozzerwalnego połączenia ojczyzny i ziemi ojczystej.

Symbolem miasta dobrze rozwiniętego komunikacyjnie są wspomniane dwa obiekty kolejowe: Dworzec Główny i Dworzec Zachodni (zwany „małym dworcem”). Zwiedzanie miasta nie wymagało skorzystania z kolei, zatem wskazanie w instrukcji gry obydwu dworców, a także wiaduktu kolejowego, poczytujemy za podkreślenie znaczenia Olsztyna jako ważnego na Warmii węzła kolejowego (Achremczyk 2016: 142-148). W kontekście kolei w grze pojawia się jeszcze jedna ważna dla naszych rozważań informacja. We wprowadzeniu w fabułę gry czytamy: „Nasz wujek podróżuje z Insterburga do Berlina. Przy tej okazji chce zobaczyć Olsztyn”. Zdanie to podkreśla powiązanie Prus Wschodnich (symbolizowanych tu przez Insterburg i Olsztyn) z Berlinem, odległą, oddzieloną przez korytarz polski stolicą i sercem zjednoczonych Niemiec. Przekaz ten ma dwie płaszczyzny: z jednej strony jest to wskazanie na udział wschodniej prowincji w postępie cywilizacyjnym, z drugiej zaś na bezpośrednią ciągłość na płaszczyźnie ideologicznej – powiązanie między *Heimat* i *Vaterland*.

Wyobrażenie o Olsztynie jako mieście nowoczesnym kolportowane jest także przez inne elementy zawarte w grze. Aby pokonać większe odległości, gracz korzysta z tramwajów lub taksówek, które właśnie w okresie międzywojennym zaczęły wypierać popularne wcześniej dorożki konne (Bętkowski 2010: 146). Jedynym zaznaczonym na planszy obiektem przemysłowym są Zakłady Energetyczne, przy których gracz „wsiąda w tramwaj i jedzie w kierunku pomnika plebiscytowego”. Wskazaniem na walory krajobrazowe i rekreacyjne miasta jest skierowanie gracza na spacer po lesie miejskim nad rzeką Łyną, a także wzmianka o leżącym w granicach miasta Jeziorze Długim (Langensee), którego teren był atrakcyjnym dla mieszkańców miejscem odpoczynku. Ważnym dla ówczesnych olsztynian obiektem sportowym odnotowanym w grze był uruchomiony w 1920 roku stadion leśny w dzielnicy Jakubowo, uznawany za „jeden z najpiękniej położonych stadionów sportowych nie tylko Prus Wschodnich, ale i Europy” (Bętkowski 2010: 175).

Tak jak *Spacer po Olsztynie* prezentuje obiekty ważne dla tytułowego miasta, tak *Przejażdżka po Mazurach* pełna jest odniesień dotyczących najważniejszych miast w regionie Prus Wschodnich. Wielość wymienianych miast nie pozwalała na wskazanie ich historycznego czy turystycznego znaczenia w tekście instrukcji, ich walory są jednak podkreślone treścią rysunków. Dominującym kolorem na planszy jest zielony,

plaszczyna wokół pól, po których porusza się gracz, oraz między nimi, wypełniona jest rysunkami drzew typowych dla wschodniopruskiego krajobrazu. Wzdłuż „trasy podróży” znajdujemy kilka jezior, które także stanowią charakterystyczny element krajobrazu regionu. O ich turystycznym potencjale świadczą fragmenty tekstu instrukcji oraz rysunki na planszy: stając na polu 3., gracz „nocuje w schronisku młodzieżowym na półwyspie Lallka”, na polu 5. „nocuje w lesie”, obok pola 12., reprezentującego Mikołajki (Nikolaiken), oraz w pobliżu pola 14., znajdujemy rysunki przedstawiające kajakarzy na jeziorze. Obiekty miejskie przedstawione na planszy obejmują kolejno: pomnik tannenberski w pobliżu Olsztynka (Hohenstein); zamek krzyżacki i pomnik plebiscytowy w Olsztynie (Allenstein); budynki mieszkalne w Biskupcu (Bischofsburg); wózek z lodami, w tle budynku (nie podano nazwy miejscowości); budynki wzdłuż jeziora (zarys linii brzegowej wskazuje na Elk, dawniej Lyck); jednostka wojskowa w Orzyszu (Arys); charakterystyczny rynek w Olecku (Treuburg), w tle zabudowania i wieża zamkowa. Podobnie jak poprzednio, wybór prezentowanych obiektów świadczy o propagandowym znaczeniu gry. Na szczególną uwagę zasługują dwa monumenty: pomnik plebiscytowy oraz pomnik bitwy pod Tannenbergiem. Znaczenie pierwszego z nich wskazano w omówieniu gry *Spacer po Olsztynie*, w której jednak nie zaprezentowano wizerunku obiektu. Znaczące jest więc ponowne przywołanie pomnika w fabule kolejnej gry, tym razem z odpowiednim rysunkiem. Drugi pomnik upamiętniał zwycięską bitwę, jaka rozegrała się w ramach operacji wschodniopruskiej w dniach 23–30 sierpnia 1914 roku na wschód od wsi Sębark (Tannenberg) pomiędzy siłami Cesarstwa Niemieckiego a siłami Rosji. To decydujące dla przebiegu I wojny światowej starcie, które zakończyło się całkowitą klęską Rosjan, w społecznym odbiorze zaczęło pełnić rolę najważniejszego niemieckiego symbolu zwycięstwa. Sam pomnik zaś stał się „symbolem, mitem, miejscem pielgrzymek dla tysięcy Niemców” (Kuźniewski 2014: 99). W miejscu tym, jak nigdzie indziej, *Heimat* i *Vaterland* stapiały się w jedno. Symbol siły państwa i narodu niemieckiego można odnaleźć także w rysunku reprezentującym garnizon wojskowy w Orzyszu.

Treść gier mieści się na styku różnych dziedzin edukacji, nazywanych współcześnie edukacją patriotyczną, przyrodniczą, społeczną i regionalną, a ze względu na konieczność znajomości pojęć z obszaru matematyki do poruszania się po planszy, ma także związek z edukacją matematyczną. Najważniejsze znaczenie tkwi jednak w omawianych grach jako nośnikach wartości kształtujących więź dzieci z ojczyzną. W wąskim rozumieniu terytorium ojczyście to ziemia, region, kraina, gdzie się rodzimy, gdzie nabywamy umiejętności identyfikacji kodów i symboli kulturowych, jest więc elementem tożsamości kulturowej (Paleczny 2008).

Tożsamość człowieka kształtuje się przez całe życie, jednak jej korzenie tkwią w dzieciństwie i okresie dorastania. W tym czasie równolegle rozwijają się dwie odmiany tożsamości: osobista, zwana tożsamością JA, oraz społeczna, zwana tożsamością

MY (Brzezińska 2006). Zgodnie z koncepcją Henriego Tajfela i Johna C. Turnera (Tajfel, Turner 1986), tożsamość osobistą tworzą pojęcia określające atrybuty jednostki, natomiast tożsamość społeczną budują cechy, które określają przynależność jednostki do zróżnicowanych grup społecznych oraz jej społeczne identyfikacje, służące do opisu samej siebie. Tożsamość społeczna, łączona z tożsamością kulturową, wiąże człowieka ze światem zjawisk grupowych, na bazie wspólnych elementów dziedzictwa, tradycji, symboli i wartości (Brzezińska 2006: 22). Co istotne dla niniejszych analiz, uważa się, że w rozwoju tożsamości społecznej człowieka wcześniejszą przestrzenią autoidentyfikacji jest region, zaś naród, jako wspólnota o wymiarze ogólniejszym, ma mniejszą siłę oddziaływania. Region reprezentuje ojczyznę prywatną (lokalną), a tożsamość lokalna staje się silniejsza wobec tożsamości narodowej (Burdzik 2012).

Omawiane gry wskazywały swoim użytkownikom wartości, które wiązały się z prezentowanym w nich regionem (Warmią i Mazurami): należały do nich przede wszystkim miejsca pamięci i bohaterowie znaczący dla jego mieszkańców, charakterystyczne budowle, przyroda, krajobraz. Jak pisze Tomasz Burdzik, „Jednostka poprzez kontakt z miejscami pamięci ważnymi dla zbiorowości dokonuje wewnętrznej kategoryzacji (nadawania znaczeń), określającej jej przynależność względem najbliższego otoczenia, jak i względem dalszych przestrzeni” (Burdzik 2012: 18). Jest to odwołanie do teorii Tajfela, zgodnie z którą dla tożsamości społecznej jednostki ważna jest jej wiedza o członkostwie w określonej grupie i emocjonalne znaczenia nadawane temu członkostwu, które dokonuje się w toku interakcji z członkami grupy (Tajfel 1982). Zważywszy jednak na historyczny kontekst, w jakim powstały i używane były gry, należy traktować je także jako narzędzie indoktrynacji, wynikającej z opisanych już wcześniej założeń i ideałów niemieckiej edukacji narodowej, obowiązujących w kraju od końca XIX wieku. Wartości związane z „krwią i ziemią” przeniknęły bowiem także i do przedszkoli, trzeba jednak pamiętać, że budowanie przywiązania do ziemi ojczystej z jednoczesnym umacnianiem poczucia przynależności do Niemiec od I wojny światowej na terenie Warmii przebiegało wyjątkowo intensywnie. Dlatego trudno orzec, czy obecne w idei gier opracowanych dla katolickiego przedszkola odniesienia do „krwi i ziemi” to już nawiązania do owych filarów narodowosocjalistycznego wychowania, czy też raczej do silnej tu tradycji pielęgnowania patriotyzmu lokalnego jako formy patriotyzmu narodowego. Wskazanie ziemi ojczystej jako naczelnej wartości dostrzegamy w zaproszeniu do poznawania krainy Warmii i Mazur z całym bogactwem regionu: krajobrazem z licznymi lasami i jeziorami, architekturą z zamkami i kościołami z czerwonej cegły, infrastrukturą umożliwiającą mieszkańcom podróżowanie i korzystanie z turystycznych atrakcji. O krwi przelanej za ojczyznę i poświęceniu mają z kolei przypominać pomniki i miejsca pamięci z ich historycznymi bohaterami. To, co bliskie, fizyczne, codzienne, łączy się z tym, co niewidoczne, symboliczne, co stanowi reprezentację niemieckiej kultury i tożsamości. Zgodnie

z założeniem, że „tożsamość utkana jest z symboli” (Paleczny 2008: 170), omawiane gry planszowe podsuwały swoim użytkownikom symboliczne wartości, podzielane nie tylko przez ówczesnych mieszkańców Warmii i Mazur, ale przez wszystkich Niemców. Pojęcia „państwo” i „naród” przewijają się przez niemal wszystkie sformułowane przez Kriecką zasady nauczania. Zaleca w nich łączenie indywidualnego obrazu świata ucznia z narodowym ujęciem rzeczywistości, a fundamentalnym celem szkolnictwa czyni znajomość niemieckości oraz wpojenie obrazu niemieckiego terenu życia „od strony przyrodzonej, rasowej, historycznej, kulturalnej, społecznej i politycznej” (za: Nowak 1978: 26). Odwołując się do historii Niemiec, Krieck przedstawia Prusy Wschodnie jako teren o dziejotwórczej mocy, gdzie „leży przeszłość i przyszłość narodu niemieckiego” (Nowak 1978: 26). W tym kontekście badane gry planszowe mogą być odczytywane jako przypomnienie o przynależności tego regionu do Niemiec, a jego mieszkańców do narodu niemieckiego, oraz, co wydaje się bardziej znaczące, podkreślenie jego udziału w budowaniu potęgi ojczyzny rozumianej jako *Vaterland*.

## Konkluzje

Przedstawione archiwalne gry planszowe, choć opracowane dla dzieci, nie służyły tylko dziecięcej rozrywce. Czytane w kontekście historycznym jako teksty kultury, odsłaniają imponujący potencjał ideologiczny. Treść gier, a zwłaszcza dobór przedstawionych obiektów i staranność, z jaką je oddano, pozwalają sądzić o ich dużym znaczeniu dla autorek-Niemek, mieszkankę Prus Wschodnich i jednocześnie osób kierujących procesem edukacyjnym. Z jednej strony wydają się wskazywać na spójność oddziaływań wychowawczych podejmowanych we wzorcowym olsztyńskim przedszkolu z ideałami narodowej edukacji ówczesnych Niemiec. Jest to szczególnie interesujące wobec faktu, że – jak pokazałyśmy we wcześniejszych punktach artykułu – z formalnego punktu widzenia wychowanie przedszkolne nie było uznane za etap edukacyjny i nie istniały żadne merytoryczne podstawy programowe określające treści, jakie miały być przekazane dzieciom. Z drugiej jednak strony nie znajdziemy w opisach gier nazistowskiej retoryki, a w warstwie obrazu żadnych charakterystycznych dla tej ideologii symboli. Seminarium i szkoła w 1939 roku zostały zamknięte przez władze nazistowskie, co pozwala przypuszczać, że ich działalność nie odpowiadała nazistowskiej linii ideologicznej. Może więc podstaw ideologicznych należałoby szukać w silnym po I wojnie światowej ruchu regionalistycznym, który promował miłość do ziemi ojczystej jako pomost do patriotyzmu narodowego. Wprawdzie instrukcje nie zawierają tekstu, który wprost opisywałby historyczną rangę prezentowanych na planszy obiektów, jednak dla zrozumienia przez dzieci opowieści, która wyłania się z gier, jest niemal pewne, że wychowawczynie musiały dokonywać uzupełnień pewnych informacji, co może

wzmocnić poznawczy i ideologiczny wymiar opisywanych narzędzi dydaktycznych. W świetle współczesnej dydaktyki można więc przewidywać, że korzystanie z gier było wstępem do, lub – co bardziej prawdopodobne – ukoronowaniem serii innych działań pedagogicznych, zmierzających do pogłębionego poznania przez dzieci historycznych, kulturowych i przyrodniczych walorów Prus Wschodnich jako regionu Niemiec. Gry *Spacer po Olsztynie* i *Przejażdżka po Mazurach* stają się tym samym narzędziami służącymi kształtowaniu tożsamości narodowej w odwołaniu raczej do „banalnego”, aniżeli do „gorącego” nacjonalizmu (Billig 1995), co można tłumaczyć wiekiem i możliwościami poznawczymi adresatów. Odwzorowanie w rysunkach krajobrazu (zarówno geograficznego, jak i kulturowego) Warmii i Mazur można odczytywać jako „flagowanie” ojczyzny, wizualne konotowanie swojskości i niemieckości tych terenów.

Na podstawie umieszczonej przy tytule gier informacji o tym, że twórczyniami omawianych pomocy są uczennice seminarium dla przedszkolank, można przypuszczać, że zostały one wykonane w ramach zaliczenia jednego z przedmiotów i były jednostkowymi pomocami dydaktycznymi, stosowanymi w konkretnym przedszkolu praktyk. Odniesienie materiałów historycznych, jakimi są przedmiotowe gry, do obowiązujących w Niemczech w tamtym okresie programów nauczania przyszłych przedszkolank, byłoby dodatkowym interesującym aspektem ich analizy. Uwzględnienie takiej perspektywy badawczej nie mieści się jednak w ramach niniejszego artykułu i stanowi raczej przyszłościowy postulat badawczy.

## Bibliografia

- Achremczyk S. (2016). *Olsztyn: stolica Warmii i Mazur*, Olsztyn: Edytor Wers.
- Berd T. (2009). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger M. (2019). *Der Kindergarten im Nationalsozialismus. „Drum beten wir deutschen Kinder: Den Führer erhalte uns Gott“. Ein Beitrag zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinder-/Kindergartenpädagogik in den Jahren 1933 bis 1945*, Darmstadt: Cuvillier.
- Bętkowski R. (2010). *Olsztyn jakiego nie znacie*, Olsztyn: Imago Mundi.
- Billig M. (2008). *Banalny nacjonalizm*, tłum. M. Sekerdej, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Brzezińska A. I. (2006). *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A. I. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 47-77.
- Burdzik T. (2012). *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*. „Kultura. Historia. Globalizacja”, nr 11, s. 13-27.
- Faehndrich J. (2010). *Entstehung und Aufstieg des Heimatbuchs*, [w:] M. Beer (red.), *Das Heimatbuch: Geschichte, Methodik, Wirkung*, Göttingen: V&R unipress, s. 55-84.
- Funk A. (1955). *Die Geschichte der Stadt Allenstein 1348–1943*, Leer: Kurt Maeder.

- Gawrecki L. (1987). *Gry dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Kalisz: Wydawnictwo ODN.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E. (1996). *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier. Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, Warszawa: WSiP.
- Kobiela E. (2003). *Praca wychowawcza Sióstr św. Katarzyny Dziewicy i Męczennicy w latach 1939–1945*, „Studia Warmińskie”, nr 40, s. 369-392.
- Konrad F.-M. (2012). *Der Kindergarten: seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Freiburg in Breisgau: Lambertus.
- Kupisiewicz C. (2006). *Szkoła XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz C. (2012). *Dydaktyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuźniewski B. (2014). *Tannenberg-Denkmal. Wielkość i upadek, [w:] 100. Jubiläum der Tannbergenschlacht. Materiallien zur Konferenz in Olsztyn am 30. Und 31. August 2014, Olsztyn*, Verband der deutschen Gesellschaften in Ermland und Masuren, s. 95-102.
- Mosse G. (1972). *Kryzys ideologii niemieckiej. Rodowód intelektualny Trzeciej Rzeszy*, tłum. T. Evert, Warszawa: Czytelnik.
- Napiórkowska M. (1996). *Działalność wychowawcza i oświatowa Zgromadzenia Sióstr św. Katarzyny w diecezji warmińskiej w latach 1870–1939*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, nr 4, s. 539-558.
- Nowak W. (1978). *Szkoła totalitarna*. „Roczniki Socjologii Rodziny”, tom X, s. 17-28.
- Palczyński T. (2008). *Socjologia tożsamości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Palmer C. (1998). *From Theory to Practice. Experiencing the Nation in Everyday Life*, „Journal of Material Culture”, vol. 3(2), s. 175-199.
- Pine L. (2010). *Education in Nazi German*, Oxford–New York: Berg.
- Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen: mit den erläuternden Bestimmungen der Art. 142-150 der Reichsverfassung und der Reichs-Grundschulgesetze sowie den wichtigsten Bestim.* (1923), Breslau: Kirt.
- Salmina N.G., Tihanova I.G. (2011). *Pedagogical and Psychological Expertise of Board Games*. „Psychological Science and Education”, No 2, s. 8-25.
- Steinki J. (1931). *Katolische Caritas und Katolisches Vereinswesen in der Diözese Ermland*, Braunsberg: wydawnictwo nieznane.
- Śliwińska B. (1994). *Udział Sióstr św. Katarzyny w edukacji dzieci i młodzieży żeńskiej na Warmii w latach 1571–1877*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, nr 1, s. 23-33.
- Tajfel H. (1982). *Social Psychology of Intergroup Relations*, „Annual Review of Psychology”, vol. 33, s. 1-39, DOI:10.1146/annurev.ps.33.020182.000245.
- Tajfel H., Turner J.C. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour*, [w:] S. Worchel, W.G. Austin (red.), „Psychology of Intergroup Relations”, Chicago: Nelson-Hall, s. 7-24.
- v. Thoma, M. (2008). *Zur politischen Dimension der Entstehung des „Kindergartens”*, Darmstadt: Civillier.

**ADRES DO KORESPONDENCJI**

---

Małgorzata Sławińska  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
e-mail: [malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl](mailto:malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl)

Barbara Sapała  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
e-mail: [barbara.sapala@uwm.edu.pl](mailto:barbara.sapala@uwm.edu.pl)